

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

CASSIANO BUTTI

LÉXICO E COGNIÇÃO:

AS REPRESENTAÇÕES DE MUNDO POR MEIO DE DESIGNAÇÕES INFANTIS

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

CASSIANO BUTTI

LÉXICO E COGNIÇÃO:

AS REPRESENTAÇÕES DE MUNDO POR MEIO DE DESIGNAÇÕES INFANTIS

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Língua Portuguesa**, sob a orientação da Profa. Doutora **Jeni Silva Turazza**.

SÃO PAULO
2007

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ São Paulo, ____/____/____.

A todos aqueles que acreditam no “saber”
como o “fazer transformador” das relações
humanas.

AGRADECIMENTOS ↔ HOMENAGENS

A explicitação dos conteúdos sógnicos e simbólicos condensados nas unidades léxico-gramaticais “AGRADECIMENTOS” e “HOMENAGENS”, implicariam um modo de proceder não adequado para uma Dissertação de Mestrado. Nesse sentido, busco “signifazê-las” por meio de uma apresentação atípica, de modo a reconfigurar os modelos sócio-culturalmente institucionalizados, com vistas a apresentar o “novo” em face do “velho”.

DEUS 1. Orientador espiritual. 2. Ser ousado que, na vicissitude de sua criação, provou (e prova) ao Homem que a palavra deve ser concebida como um sinal simbólico de representação do pensamento. Obrigado por Sua onipresença.

BARCO é o carro do mar.

MARIA LUIZA 1. Orientadora materna. 2. Aquela que, Pós-Doutorada pela escola da vida, soube romper o cordão umbilical físico, mantendo um outro, virtual, de modo a expressar o seu amor pelo diálogo e pelas virtudes.

COBRA é um animal que só tem rabo.

BIANCA 1. Sobrinha. 2. Aquela que, pela voz da inocência, só me enriquece (um dia, espero, entenderá as ausências).

CHORO é a chuva dos olhos.

FAMÍLIA E FAMILIARES 1. Vínculos filogenéticos. 2. São os que acham “tudo isso” uma loucura, mas torcem pelos nossos projetos de vida.

CIGARRO é chupeta de adulto.

ALUNOS 1. Problematizadores. 2. Aqueles que vêem o mundo com outros olhos. E se vocês não me instigassem?

CEMITÉRIO é o aeroporto dos mortos.

PROFA. DRA. JENI SILVA TURAZZA 1. Orientadora acadêmica. 2. Exemplo de humildade, competência (reverenciável) e dedicação incondicionais. 3. Aquela que, compromissada como o Outro, luta para transformar alunos em Discípulos, professores em Mestres, colegas em Amigos.

AVESTRUZ é a girafa dos passarinhos.

PROFA. DRA. REGINA CÉLIA PAGLICH DA SILVEIRA 1. Examinadora. 2. Professora que contribui para fazer de suas aulas um espaço para formação de novos pesquisadores.

BOCA é a garagem da língua.

PROFA. DRA. MARIA APARECIDA BARBOSA 1. Examinadora. 2. Exímia pesquisadora. Obrigado pela disponibilidade, pelas leituras generosas e pelo incentivo.

DESERTO é uma floresta sem árvores.

PROFA. ANDRÉA NIERO CALIXTO 1. Coordenadora Pedagógica. 2. Aquela que, ao longo de dez anos de trabalho, discutiu comigo o (im)possível. Obrigado pelos longos e incansáveis debates sobre o ensinar, o educar e o saber.

FELICIDADE é uma palavra que tem música.

PROFESSORES E COLEGAS Só conquistas...

BUTTI, Cassiano. *Léxico e cognição: as representações de mundo por meio de designações infantis*. São Paulo, 2007. 161 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

Esta Dissertação situa-se na linha de pesquisa História e Descrição da Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tematiza os processos de construção de sentidos, atribuídos a determinadas unidades lexicais, por crianças na faixa etária dos 3 aos 9 anos. Fundamentada pelos princípios e pressupostos da Lexicologia, bem como da Lingüística Textual de vertente cognitivo-sócio-interacional, tem-se por objetivo principal examinar, por meio de designações infantis, as estratégias cognitivas elaboradas por essas crianças em situações de eventos discursivos particulares. Justifica-se a pesquisa por três grandes motivos: a) há poucos trabalhos destinados ao estudo dos processos de construção de sentidos lexicais pela criança; b) a Lexicologia ainda não formulou procedimentos teórico-analíticos para o tratamento do vocabulário infantil; c) divulga-se muito a importância da ativação de conhecimentos prévios nos movimentos de produção textual – seja oral ou escrito – por meio de procedimentos inferenciais, mas não se tem apontado como esses conhecimentos são mobilizados-desmobilizados-remobilizados, de modo a facultar a compreensão dos modelos de representação na memória humana. Tais lacunas impedem que se reconheça a extensividade dos modelos de ordenação e de organização que orientam as atividades de fala. Nesse sentido, concebendo-se a palavra como um sinal por meio do qual o Homem representa seus conhecimentos de mundo, apresentou-se uma reflexão crítica que buscasse estabelecer uma relação entre pensamento, linguagem, língua e fala; socialização e sociabilização; imitação como cópia e como mimese; definição e designação, entre outros aspectos. O procedimento metodológico implicou a seleção e análise de um *corpus* extraído da obra Dicionário de Humor Infantil, de Pedro Bloch (1998). A heterogeneidade de designações registradas pelo autor, bem como a complexidade de seus conteúdos, exigiram do pesquisador um procedimento de análise e síntese por meio de três movimentos complementares: a) um primeiro que buscasse situar as designações nas categorias de língua; b) um segundo que ampliasse o movimento anterior, optando-se por um procedimento de caráter semântico; c) um último que focalizasse as representações mentais por meio das categorias cognitivas *Projeção*, *Identificação* e *Transferência*: aquelas que asseguram, por princípios analógicos, identificar o “não familiar” pelo “familiar”. Os resultados obtidos indicaram que, do ponto de vista das estruturas léxico-gramaticais, as designações infantis assemelham-se àquelas registradas sob a forma de definições lexicográficas, mas se diferenciam destas quanto às suas formas de representação: o dicionário de língua, definindo vocábulos de acordo com os sentidos sócio-culturalmente institucionalizados e, a criança, designando o mundo de acordo com os conhecimentos construídos a partir de suas experiências e vivências cotidianas. Tais resultados apontam para um marco de cognições sociais em fase de construção e para categorias culturais de ordenação de conhecimentos de mundo com alto grau de flexibilidade e em processo de expansão, devido ao baixo grau de socialização e alto grau de sociabilização, inscritos nos registros verbais das atividades de fala da criança.

PALAVRAS-CHAVE: léxico; cognição; representações; analogia; criança.

BUTTI, Cassiano. *Léxico e cognição: as representações de mundo por meio de designações infantis*. São Paulo, 2007. 161 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT

This Dissertation is within the research line of History and Description of the Portuguese Language of the Post-Graduation Studies Program in Portuguese Language of Pontifícia Universidade Católica de São Paulo and focuses on the process of senses, attributed to certain lexical units, by children between 3 and 9 years old. Grounded on the principles and presuppositions of Lexicology, as well as the Textual Linguistics of the cognitive-social-interactive branch, its main purpose is to examine, by means of childish designations, the cognitive strategies developed by these children in situations of particular discursive events. The research is justified by three main reasons: a) there are few works aimed at the study of the processes of construction of lexical senses by the child; b) Lexicology has not yet formulated theoretical-analytical procedures for the treatment of the childish vocabulary; c) the importance of the activation of previous knowledge in the movements of textual production – either oral or written – by means of inferential procedures has been widely disclosed, but it was not determined how this knowledge is mobilized-demobilized-remobilized, in order to enable the comprehension of the representation models in the human memory. These gaps prevent the recognition of the extensiveness of the order and organization models that guide the speech activities. In the sense, by conceiving the word as a sign by means of which the Man represents his knowledge about the world, it was presented a critical reflection that aimed at establishing a relationship between thinking, language, *parole* and speech; socialization and sociabilization; imitation as copy and as mimesis; definition and designation, among other aspects. The methodological procedure implied the selection and analysis of a *corpus* extracted from the work *Dicionário de Humor Infantil (Childish Humor Dictionary)*, by Pedro Bloch (1998). The heterogeneity of designations registered by the author, as well as the complexity of their content, required from the researcher an analysis and synthesis procedure by means of three complementary movements: a) the first one, which would try to locate the designations within the language categories; b) the second one, which would enlarge the previous movement, deciding for a procedure of semantic character; c) the last one, which would focus on the mental representations by means of the cognitive categories *Projection, Identification and Transfer*: those which ensure, by analogical principles, the identification of the “unfamiliar” by the “familiar”. The results obtained showed that, from the point of view of the lexical-grammatical structures, the childish designations are similar to those registered as lexicographic definitions, but are different from the latter in regards to their representation forms: on the one hand, the language dictionary, defining words in accordance with the senses social and culturally institutionalized, and, on the other hand, the child, designing the world in accordance with his/her knowledge built from his/her experiences and daily life experiences. These results point towards a milestone of social cognitions being constructed and to cultural categories of order of knowledge of the world with a high level of flexibility and in an expansion process, given the low level of socialization and high level of sociabilization, within the oral records of speech activities of the child.

KEY-WORDS: lexical; cognition; representations; analogy; child.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS PELA CIÊNCIA MODERNA: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE	19
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.2 LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA PELAS MATRIZES DO PENSAMENTO	21
1.2.1 A LÍNGUA PELA DINÂMICA DA FALA	22
1.2.2 A LÍNGUA PELA ESTABILIDADE INSTITUCIONAL	23
1.3 TEXTO, DISCURSO E PRÁTICAS DISCURSIVAS	25
1.3.1 A LÍNGUA NA DINÂMICA DE SEUS USOS: PROJEÇÕES, IDENTIFICAÇÕES E TRANSFERÊNCIAS.....	26
1.3.2 OS PROCESSOS DE IMITAÇÃO: CÓPIA E MIMESE	28
1.3.3 SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIZAÇÃO: UMA DISTINÇÃO A CONSIDERAR	32
1.4 APREENSÃO DE CONHECIMENTOS SÓCIO-CULTURAIS PELA CRIANÇA: UM NOVO OLHAR	35
1.5 DIMENSÃO COGNITIVA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	39
1.5.1 A MÁQUINA EM FUNCIONAMENTO: O PROCESSADOR DE INFORMAÇÕES	41
1.5.2 A “MÁQUINA” HUMANA EM FUNCIONAMENTO: A CONSTRUTORA DE CONHECIMENTOS	42
1.5.3 OS TIPOS DE ORGANIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PELA MEMÓRIA HUMANA	46
1.5.4 AS REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS	50
1.5.5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	55
1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
CAPÍTULO II – O LÉXICO E SUAS TEORIAS	59
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	59
2.2. LEXICOLOGIA: UMA NOVA CIÊNCIA PARA ANTIGOS ESTUDOS SOBRE A PALAVRA	59
2.2.1 A PALAVRA PELO SIGNO LEXICAL	61
2.2.2 A PALAVRA PELA FORMA VOCABULAR	64
2.3 LEXICOGRAFIA: A TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DICIONÁRIOS	67
2.4 LÉXICO E COGNIÇÃO: CONHECIMENTOS LEXICAIS E SUAS RELAÇÕES COM CONHECIMENTOS DE MUNDO	71
2.4.1 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE MUNDO	76
2.4.2 OS CONHECIMENTOS DE MUNDO E OS PROCESSOS DE NOMINALIZAÇÃO.....	80

2.5 LÉXICO E CRIATIVIDADE: AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS MEDIADOS	
PELO LÉXICO	86
2.5.1 A CATEGORIZAÇÃO	88
2.5.2 A ESTRATÉGIA DE FOCALIZAÇÃO	90
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
CAPÍTULO III – ESTABELECIMENTO DO <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	95
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	95
3.2 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	96
3.2.1 O DICIONÁRIO DE HUMOR INFANTIL	97
3.2.2 DO CONFRONTO ENTRE “TÍTULO” E “CONTEÚDO” DO DHI	99
3.3 DEFINIÇÕES INFANTIS: UMA RETOMADA	101
3.3.1 DEFINIÇÃO INFANTIL: UMA “COMPETÊNCIA METALINGÜÍSTICA PARAFRÁSTICA”	102
3.3.2 DEFINIÇÃO INFANTIL: UM “TIPO DE EXPLICAÇÃO”	103
3.4 DESIGNAÇÕES INFANTIS: UMA PROSPECÇÃO	104
3.4.1 ANÁLISE DAS ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS	104
3.4.2 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS SUBJACENTES À SEMÂNTICA DA LÍNGUA	111
3.4.3 FICHA DE LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	120
3.5 EXPLICITAÇÃO DE DADOS OBTIDOS POR CONFRONTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
CONCLUSÕES	146
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação, situada na linha de pesquisa História e Descrição da Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, compreende um estudo que tematiza os processos de construção de sentidos, atribuídos a determinadas unidades lexicais, pelo ponto de vista infantil. Os fundamentos teórico-metodológicos propostos para o desenvolvimento da investigação situam-se numa interface entre as áreas da Lexicologia e a da Lingüística Textual de vertente cognitivo-sócio-interacional.

Tem-se verificado, nas últimas décadas, que os estudos relacionados à observação, análise, descrição e explicação dos processos que buscam responder pela compreensão↔produção textual-discursiva em uma dada língua são demasiadamente amplos e, por isso, apresentam-se à comunidade científica por uma multiplicidade de pontos de vista, os quais ora convergem, ora divergem entre si. Essa diversidade teórico-metodológica ganha vulto a partir da década de 60 do século XX, quando da necessidade de se redimensionar a visão unidisciplinar dos estudos lingüísticos para aqueles de caráter inter e multidisciplinar.

Esse novo ponto de vista tem por fundação avanços experienciados não só pela própria lingüística, mas também por outras disciplinas que tomam as questões de linguagem como objeto de reflexão, de sorte a contribuírem com a extensão da concepção de língua, agora, abarcando a dimensão da fala. Têm-se, de forma geral, considerados três blocos em que tais disciplinas são agrupadas: um que compreende as atividades lingüísticas como fundação das ações humanas; outro que se ocupa da relação entre a língua e as atividades de fala, tendo como foco os usuários, compreendendo-os como membros de uma comunidade sócio-cultural de caráter real e outro que, voltado para a ciência cognitiva, ocupa-se dos processos inerentes à aquisição e uso efetivo de uma dada língua.

A revisão crítica de princípios e pressupostos da Lingüística Estrutural tem possibilitado a criação de propostas, por meio das quais a filosofia analítica ou pragmática, a antropologia lingüística e cultural, a sociolingüística e a sociologia interacional, bem como a psicologia e/ou a inteligência artificial, têm integrado

resultados de suas investigações àqueles da lingüística propriamente dita, de sorte a contribuir para explicitar os processos de produção e a compreensão da linguagem para além dos limites da língua. Conseqüência dessa mudança de perspectiva, a Língua Portuguesa, por exemplo, deixa de ser estudada apenas por seus aspectos estruturais – aqueles que asseguram a manutenção das regularidades fono-morfo-sintático-semânticas do sistema lingüístico – passando a ser também focalizada quanto ao seu funcionamento. Assim, os estudos lingüísticos passam a ser perspectivizados como processo por meio do qual uma língua, na variedade de seus mais diferentes usos, é explicada ou analisada como suporte de interação e de comunicação entre os membros de determinada sociedade real, situada em uma temporalidade também real.

Nesse contexto, as pesquisas voltadas para o tratamento da linguagem infantil têm sido desenvolvidas por dois eixos principais:

- (1) um primeiro que, centrado no desenvolvimento cognitivo humano, busca responder pela construção dos sentidos e dos significados nas diferentes fases cronológicas e biológicas pelas quais as crianças perpassam. Podem-se destacar, aqui, os diversos trabalhos de cunho psicolingüístico fundamentados nas teorias de Piaget, Vygotsky e Luria;
- (2) um outro que, centrado na dimensão sígnica da linguagem, busca interconectar a significação às estruturas morfossintáticas de uma dada língua. Destacam-se, aqui, as pesquisas de cunho lexicográfico bem como aquelas de caráter estruturalista.

A complexidade que envolve essas duas versões emerge quando se percebe que os estudos focalizados em (1) concebem a criança por meio de um foco que privilegia os processos que respondem por sua socialização. Tais processos explicitam-se como aqueles que buscam coletivizar os conhecimentos cristalizados sócio-culturalmente, de modo a facultar aos indivíduos construir em suas memórias de longo prazo as representações (não)aceitáveis em determinados grupos sociais. Nessa dimensão, são destacados os conceitos de “certo” ou “errado” assim como os distúrbios de aprendizagem, as afasias, as falhas na construção de sentidos, etc., sempre tendo como parâmetros o adulto ou o chamado sujeito-produtor proficiente. Já os estudos focalizados em (2) têm por suporte as regularidades que respondem pela textualização de determinadas produções discursivas da criança, de modo que

o interesse recai tanto sobre tipologias e gêneros textuais quanto sobre as estruturas léxico-gramaticais, compreendidas em si e por si mesmas.

Observa-se, portanto, uma presença marcante de investigações que entendem a criança como um ser acrítico, irreflexivo e imprudente que precisa passar por processos de socialização para se adaptar ao mundo dos Homens. É o que subjaz, ao menos, às expressões típicas dos discursos institucionais contemporâneos: “formar para a cidadania”, “formar para o campo de trabalho”, “formar para a reflexão e para a crítica” e tantas outras expressões que vêem na criança uma *tabula rasa*. Faltam, nesse sentido, trabalhos que busquem estudar a criança por ela mesma, isto é, pelo que ela pensa, diz e age – e não pelo que ela supostamente deveria pensar, dizer ou agir: “... é de se notar o quanto as crianças nos ensinam, quando sabemos ouvi-las com atenção e o respeito que merecem. (...) toda criança nasce para ser gênio. Nós, adultos, é que as estragamos.” (BLOCH, 1998:9;11). Esse é o objetivo geral desta Dissertação: propor uma investigação que apresente contribuições aos estudos lingüísticos, sobretudo aqueles situados na área da Lexicologia, examinando, por meio de designações infantis, as estratégias cognitivas empregadas pelas crianças nos seus processos de construção de sentidos – o que lhes assegura agir criticamente no mundo em que estão inseridas.

Ressalta-se, contudo, serem bastante raros, no âmbito de pesquisas brasileiras, trabalhos voltados para a análise, descrição e explicação dos processos de construção dos sentidos do designado sujeito-produtor “não-proficiente”: a criança.

A quase inexistência de investigações nesse campo reforçou a necessidade de uma abordagem capaz de reconfigurar e/ou complementar aquelas desenvolvidas na área da psicologia por outras centradas nas pesquisas realizadas pelos especialistas e especializados da linguagem humana, pelo viés da Lexicologia. Isso porque, ainda que a palavra exerça uma função primordial na formação sócio-cultural e intelectual de pessoas e desperte o interesse de sociólogos, historiadores, etnólogos, psicólogos, psicanalistas, patologistas, semioticistas, filólogos, tradutores, entre outros, ela tem figurado, timidamente, como objeto de estudo nos centros acadêmicos nacionais, ao se levar em consideração a multiplicidade de usos que dela se pode fazer. Por conseguinte, as propostas que visam à análise e à descrição dos processos de leitura e/ou de produção textual-discursiva – focos de grande

interesse nas últimas décadas – tornam-se lacunares ao relegarem para um segundo plano as teorias direcionadas ao saber lexical.

Do mesmo modo, tem-se observado que as pesquisas desenvolvidas pelas Ciências do Léxico vêm apresentando, de modo genérico, inúmeros estudos, altamente pertinentes, relacionados aos conteúdos das formas lexicais, concebidos por uma semântica circunscrita à dimensão da língua. Não se pode negar a relevância dessa dimensão investigativa; razão pela qual, esta pesquisa se valerá desses postulados como ponto de partida. Todavia, buscar-se-á expandi-las por pressupostos teóricos voltados para o tratamento da cognição humana.

Entende-se que o acesso aos saberes coletivamente construídos, ao longo dos séculos, a perpetuação dos mesmos e a construção de “novos mundos”, requerem sujeitos altamente exímios no exercício da fala: atividade que enclausura as palavras na materialidade dos sons ou das letras que as agasalham. Esses sujeitos qualificam-se, na sociedade pelas habilidades de usos da língua, tanto em sua dimensão oral quanto escrita; portanto, na apreensão e no emprego de palavras articuladas em enunciados e/ou textos, que circulam por meio de práticas discursivas, colocando as palavras entre os Homens. Dessa maneira, compreender a palavra como o elemento base de qualquer processo cognitivo-sócio-interacional implica dominar ao máximo, ou o melhor possível suas possibilidades de uso.

Nessa dimensão, urge a necessidade de investigações sobre os processos de produção lexical em língua portuguesa, considerando as unidades de significação a partir do uso de formas lexicais pré-existentes que, embora cristalizadas, sedimentadas, ou institucionalizadas, são continuamente ressemantizadas em função da variação de contextos sócio-cognitivos-interativos a que se referem.

Levantadas essas questões, depara-se o professor-pesquisador desta Dissertação com um material produzido por Pedro Bloch (1914-2004), designado “Dicionário de Humor Infantil”: um livro contendo mais de 800 definições atribuídas às palavras da língua portuguesa, por crianças na faixa etária dos 3 aos 9 anos, e compiladas pelo autor supracitado ao longo dos vários anos de sua carreira de jornalista, músico, teatrólogo e, principalmente, fonoaudiólogo. Relevo à sua última função pelo fato de o então médico fazer atendimentos, em sua maioria, a crianças.

A originalidade do trabalho de Pedro Bloch (1998) suscitou uma série de questionamentos: a) como um fragmento textual, colhido em situações de interação face a face, torna-se coerente, a ponto de se assemelhar ao gênero textual “verbete de dicionário”?; b) como uma criança, consegue, numa situação informal, produzir textos irônicos, poéticos, ingênuos e, sobretudo, com alto grau de reflexão e crítica?; c) como os esses “conhecimentos prévios” produzidos pelas crianças vêm sendo tratado pela Lingüística?

Assim, o interesse por esse tipo de produção textual contribuiu para emergir a questão principal desta pesquisa: como as crianças conseguem construir e atribuir sentidos às palavras com as quais têm contato, levando-se em consideração que os conhecimentos sócio-culturalmente instituídos ainda estão sendo ordenados por ela?

O desafio se tornou maior ao se levar em consideração que os enunciados a serem analisados não são previstos em dicionários de língua materna, além de estarem todos destituídos de um modelo de contexto situacional, uma vez que só há, na obra publicada, o enunciado-produto e não seu contexto de produção. Assim, propõe-se a observar a construção de uma representação cognitiva, tendo como fio condutor os enunciados do texto-produto.

Assim sendo, conceber a criança por meio de outras/novas versões do velho mundo, tendo os registros de suas representações de mundo inscritos no plano da expressão de sua fala, deve possibilitar concebê-la como pessoa crítico-reflexiva, capaz de produzir textos coesos e coerentes. É nessa dimensão que ela aprende a formalizar, em língua, o ponto de vista pelo qual apreende e compreende o mundo do adulto: aquele no qual ela se constrói como pessoa, ao se envolver em interações que qualificam os espaços da sua comunidade, configurada por modelos de formação cultural. Por conseguinte, é preciso compreender como a criança por meio de suas versões de mundo, atribui outros/novos significados às palavras que enuncia, por haver aprendido a articulá-las pelo uso das estruturas léxico-gramaticais previstas na língua. Tal compreensão poderá contribuir com o ensino-aprendizagem da língua escrita, durante os processos de escolarização dos quais ela passa a participar, com vistas a reconstruir e/ou estender sua sociabilidade pelas matrizes dos modelos de socialização.

O interesse por esse tipo de *corpus* já foi apresentado em pesquisas dentro e fora do Brasil: Cravatte (1980), Mariano (2002), Nascimento (1994), Orvig, Prénéron e Kugler (1988), dentre outros; todos de grande relevância, mas centrados nas estruturas léxico-gramaticais das definições ou na tipologização desses enunciados. São, portanto, trabalhos que se interconectam aos pressupostos da Lexicografia e que tomam o léxico na sua dimensão sógnica.

Para Turazza (2005; 2007), o léxico compreende um conjunto de conhecimentos armazenados na memória de longo prazo dos indivíduos, sendo, de acordo com a autora, o elemento lingüístico mais dinâmico que permite ao usuário de uma dada língua formalizar, por processos de textualização, os conhecimentos construídos cognitivamente, no e pelo discurso.

Ora, a definição lexicográfica, por ser sócio-cultural, é variável no tempo e no espaço e, por mais detalhada e precisa que seja a descrição de cada item lexical, um dicionário não será capaz de abordar a língua na sua dinâmica de produção de sentidos. Turazza (2002) lembra que um dicionário de língua apresenta um conjunto de predicções institucionalizadas, que se remetem a recortes designados de acordo com a visão de mundo de determinado grupo, sendo o vocábulo uma lexia institucionalizada pelo uso, e sua definição, aceita pelos membros da comunidade lingüística como a “verdade por definição” – assim, não se questiona o valor de verdade contida em dada predicção lexical. Portanto, o léxico tem, nas suas formas vocabulares, o espaço de formalização de valores, crenças, costumes, hábitos, ideologias, revelando a matriz cultural de um povo. Nesse sentido, “(...) o homem vai construindo sua visão de mundo pela visão do grupo onde se insere, razão por que essa visão não se remete apenas a experiências individuais, mas também às experiências grupais.” (TURAZZA, 1998:107).

Ressalte-se, ainda, que as relações estabelecidas entre conhecimentos lexicais e conhecimentos gramaticais são tão amplas que léxico ↔ gramática ora se aproximam ora se distanciam, de modo que seria mais coerente entender que um não se reduz ao outro; assim, dicionário e gramática são os fundamentos essenciais e necessários para que se apresente uma descrição de língua, em qualquer uma de suas dimensões. Por isso, a gramática se qualifica como um produto que rege a palavra na dimensão vocabular, apresentando um estudo que privilegia a estrutura e a formação de determinado vocábulo, com vistas a demonstrar como determinado

usuário pode decompor e/ou articular as unidades léxico-gramaticais, de modo a formar sílabas, palavras, orações e períodos (TURAZZA, 2005). Eis a relevância e, ao mesmo tempo, a limitação dos trabalhos realizados anteriormente.

No entanto, ao trabalhar o léxico como formas de representação simbólica, a realidade discursiva se apresenta pelos seus diferentes usos e formas, uma vez que engloba não apenas o ponto de vista do(s) grupo(s) social(ais) como também a visão que se cria nas experiências individuais entretecidas às sociais. Nessa perspectiva, antes de a criança pronunciar as primeiras palavras da língua a qual está exposta, vai armazenando em sua memória uma série de informações que envolvem os aspectos afetivos, motores, sociais, culturais, históricos, ideológicos, lingüísticos..., variando, desta feita, de criança para criança, de acordo com o meio sócio-cultural em que ela se encontra inserida (TURAZZA, 1998; 2002). Por isso, a criança não aprende apenas palavras, mas sim a nomear conhecimentos mediados pelo léxico. Nesse sentido, diferencia-se, neste trabalho, *definição* de *designação*. A primeira, concebida como “a verdade por definição”, conforme representado nos dicionários de língua; a segunda, interpretada por sua relação direta com os modelos de organização das representações conceptuais formadas e formalizadas na memória humana. Por esse viés, a palavra funciona como um sinal por meio do qual são ativadas estruturas cognitivas armazenadas na memória de longo prazo dos indivíduos, e que facultam a organização dos conhecimentos de mundo (TURAZZA, 2005; 2007).

Assim sendo, ao trabalhar a palavra em sua dimensão cognitiva, tentando mostrar o que significa conhecer uma unidade lexical bem como as estratégias utilizadas pelo indivíduo para compreender e apreender seus sentidos implica, outrossim, apresentar uma relação entre língua ⇔ conhecimento de mundo; relação esta, pouco valorizada pelas instituições sociais, principalmente a escolar.

Em suma, a palavra na sua dimensão sígnica, reduz-se a produtos manufacturados: dicionários, gramáticas, textos instrumentais e se institucionalizam. Por outro lado, ao ser (re)interpretada como forma de representação simbólica, renova-se a cada novo emprego; por isso, focaliza a língua em seu uso efetivo. Lembra Turazza (2007) que, pelo simbólico, os sentidos são (des)mobilizados e (re)mobilizados; alteia-se, portanto, a arte da palavra ativa, em seu uso efetivo, e não aquela que está imobilizada nas páginas de um dicionário.

Para tanto, foram postulados os seguintes objetivos específicos:

1. selecionar fundamentos multidisciplinares referentes à teoria da linguagem que, concebida como ação, possibilitará explicitar as dimensões cognitivo-sócio-interacionais humanas, cuja complexidade assegura a construção de novas representações, sem impedir a comunicação compreensiva entre a criança e os adultos;
2. explicitar os processos de nominalização de representações designativas por estratégias de condensação e de expansão, implicando a conversão do não familiar pelo familiar, de sorte a contemplar o desenvolvimento da linguagem infantil por meio de teorias e propostas para o tratamento do léxico, quer na sua dimensão sógnica ou simbólica, quer na dimensão do sistema vocabular ou do uso;
3. examinar os processos de nominalização de representações de conhecimentos de mundo – produzidos por crianças e registrados no Dicionário de Humor Infantil, de Pedro Bloch (1998) – com vistas a descobrir estratégias cognitivas por meio das quais elas ordenam, organizam e formalizam tais conhecimentos em língua, de sorte a expandir conteúdos de denominações institucionalizadas por outras/novas predicções designativas.

Esses objetivos orientarão a organização de cada um dos capítulos da Dissertação, consoante a seguinte ordenação:

- ↪ No capítulo inicial, explicitam-se os fundamentos básicos que orientam a compreensão da linguagem, na sua indissociabilidade com pensamento e fala, de modo a verificar como tal indissociabilidade tem sido tratada pela lingüística contemporânea, privilegiando a comunicação como espaço de reconstrução de representações;
- ↪ No capítulo seguinte, apresentam-se concepções teóricas que facultarão o desenvolvimento da unidade temática desta Dissertação, pelo viés das Ciências do Léxico;
- ↪ No capítulo terceiro, são apresentadas as análises do *corpus* selecionado e a discussão dos resultados.

CAPÍTULO I

OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS PELA CIÊNCIA MODERNA: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

1.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Os séculos XIX e XX têm por marco uma série de mudanças, sobretudo no campo da produção dos chamados conhecimentos de caráter científico de que resultam a construção de novas tecnologias, em particular aquelas que terão a função de veicular informações. Tais informações, desde que processadas cognitivamente pelo homem, transmudam-se em conhecimentos que, se compartilhados, são pontos de partida, suporte para os processos de compreensão: fundamento da comunicação.

A comunicação, segundo a teoria do conhecimento, explicita-se por ações interativas de caráter dialógico que, desenvolvidas por meio do exercício proficiente das atividades da fala, transformam o “não familiar” em “familiar”, ou seja, a informação em conhecimento. Para tanto, faz-se necessário construir um ponto de encontro entre aqueles que se lançam à aventura, à busca dessa compreensão, ou seja, na relação entre o Eu e o Outro, focalizada por relações de interdependência. Desse modo, defende Gusdorf (1995:47) a necessidade de se falar “o mundo” e não “do mundo”, “... para me dirigir ao outro, para me fazer compreender. A fala é aqui o *traço de união.*”

Assim, a comunicação verdadeira é uma obra comum, a realização da unidade não apenas do Eu com o Outro, mas também do Eu consigo mesmo, sempre implicando mudanças do ponto de vista pessoal – mudanças de posição, em que o mundo falado é apreendido e “signifeito”. Logo, comunicar-se é também se transformar. Mas, se o objetivo é interagir com outrem – segundo essa concepção

de comunicação – é preciso ensiná-lo a partilhar com o Eu de certezas, das teorias de mundo que o Eu carrega consigo:

(...) devo proceder passo a passo, dividir a dificuldade, a fim de assegurar sem ruptura a sua adesão (...). Se o interlocutor não me segue, tenho de voltar atrás, ininterruptamente, e tomá-lo de novo a meu cuidado (GUSDORF, 1995:89).

Essa virtude é a chave da sabedoria, que não se reduz ao conhecimento, do mesmo modo que este não se reduz à informação. Por isso, defendem os teóricos do conhecimento, ser a comunicação a chave-mestra capaz de qualificar o ensino proficiente de qualquer língua ou disciplina, voltada para a formação de crianças e jovens. Contudo, admitem que essa virtude dialógica da comunicação apresente seus limites, quando o foco recai sobre o desenvolvimento da competência e do uso proficiente da linguagem, devendo-se considerar que tal competência não se circunscreve apenas ao “saber falar”, visto ser extensiva ao “saber ouvir” – esta, uma ação complexa, restrita a poucos, segundo Alves (2007:18): “Ouvir é complicado porque exige que os outros sentidos sejam silenciados.” Aquele que detém esses saberes – *falar* e *ouvir*, ao que se acrescenta *ler* e *escrever* – é por haver aprendido a colocar-se em posição de similaridade com o seu interlocutor. No caso da leitura de escritas ou de escritas de leituras, por exemplo, faz-se necessário aprender a ouvir as vozes da própria reflexão; caso contrário, o diálogo não se abre para a compreensão do mundo de outrem.

Tal atitude, aberta à receptividade do outro, implica, portanto, o saber falar para dizer tão bem quanto o saber ouvir, excluindo a pretensão à soberania; assim sendo, tal qualidade só se configura pela sabedoria. Desta feita, aquele que ensina essa arte precisa aprender que, pelo exercício da fala, a linguagem deve situar-se entre os homens, sem o que deixará de coexistir, na materialidade da palavra. Assim, tomar e devolver a palavra, fazendo com que ela circule pelo exercício da fala, é a aprendizagem que fundamenta o uso proficiente da linguagem, bem como o desenvolvimento crítico-reflexivo do pensamento ou raciocínio humano.

É nessa perspectiva que Vygotsky (2005) considera ser a relação entre pensamento e linguagem fundação e fundamento para a compreensão da natureza da consciência humana. Essa relação, segundo o autor, deve ocorrer em

concomitância com aquela que se dá entre língua e fala, nas suas diferentes manifestações: “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 2005:150). São essas considerações que fazem emergir a necessidade de uma maior compreensão da relação indissociável que se instaura entre pensamento, linguagem, língua e fala.

1.2 LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA PELAS MATRIZES DO PENSAMENTO

Compreendida como heteróclita, por Ferdinand de Saussure (2004), a linguagem não se reduz a um único ponto de referência; razão pela qual é impossível concebê-la na dimensão das palavras isoladas, ou inserida na moldura da frase. Sons, letras, gestos, estruturas fonéticas, morfológicas, sintáticas... são apenas meios lingüísticos pelos quais ela se manifesta.

No quadro teórico da contemporaneidade, a linguagem está concebida como um conjunto complexo de processos inerentes à vida psicossocial humana. Assim, para a psicossociologia, ela não se dissocia do pensamento e tampouco da língua e da fala, de modo que, em se a reduzindo a uma dessas dimensões, torna-se impossível compreendê-la. Segundo Vygotsky (2005:1), “enquanto não compreendermos a inter-relação de pensamento e palavra, não poderemos responder, e nem mesmo colocar corretamente qualquer uma das questões mais específicas desta área”.

Nesse contexto de indissociabilidade, afirma-se o fato de a língua ser criação e criatura da própria linguagem: o seu fundamento e a sua fundação. A língua, se desprovida dos fatos de linguagem, por um lado, não poderia funcionar, e a linguagem, se desprovida da língua, por outro lado, não poderia se manifestar e se desenvolver. Logo, por ser dotado de linguagem, o homem aprendeu e aprende uma ou mais línguas – por usar essa(s) mesma(s) língua(s) para exercer a atividade da fala e expressar versões de mundo, “significadas” pela linguagem – desenvolvendo-a(s). Trata-se, portanto, de aspectos ou dimensões diferenciadas, mas jamais opostas, dessa complexidade processual que se tipifica como cognitivo-sócio-

interacional. Mesmo quando se toma por objeto de observação o produto de que resulta esse processo – o texto – torna-se impossível diferenciá-las pelo fato de serem dimensões intrinsecamente imbricadas (CAZACU, 1970).

1.2.1 A LÍNGUA PELA DINÂMICA DA FALA

Essa dinâmica, explicitada como fenômeno cognitivo-sócio-interacional humano, não só transcende como transfere para a exterioridade representações intensas e, veementemente subjetivizadas no/pelo ser humano, sob a forma de produções simbólicas de versões do velho mundo. Para Cazacu (1970), não se pode negar ser a linguagem uma das dimensões do pensamento que nela e por ela se formaliza como lugar ou instância de expressividade, visto que o pensamento, se concebido em si e por si, faz-se um dado intangível. Por conseguinte, a linguagem – e não o pensamento – produz o tangível e, para tanto, a sua ação está em tecer, retecer e entretecer a produção do que está sendo pensado, refletido, criticado, avaliado e, por meio de recursos lingüísticos, inserir ou formalizar tais produções que, expressas por atos de fala, dão ao pensamento tangibilidade. É nesse sentido que se pode afirmar que o pensamento fabrica “coisas” ou “idéias” sobre o mundo e nele se configura. Ao mesmo tempo, tal fabricação se faz fonte de realização do próprio pensamento.

A atividade de pensar, para a teoria do conhecimento, é um processo necessário para a construção de novos sentidos – outras versões do velho mundo – e se faz tão incessante e reiterativa quanto à própria vida, perpassando todos os processos desencadeados pelas interações humanas.

Nessa perspectiva, a língua não se tipifica pelo princípio da adição, e sim pelo princípio da mobilidade, decorrente das contribuições individuais que seus usuários, intermitentemente, elaboram ao reconstruir a realidade, pelo exercício da fala. Logo, a língua está concebida como um sistema de elementos léxico-gramaticais que faculta o enquadramento da fala, quer oral ou escrita, na sua variação e variedade de usos. Reconhece-se, portanto, ser a fala a instância de realizações da língua,

pois é na primeira que a segunda inscreve seus registros; razão pela qual a língua é assumida e promovida na/pela fala.

Focalizada por essa perspectiva dinâmica, a língua se reveste de vida, de “um movimento misterioso, como se o contrato coletivo que a apóia se encontrasse em estado de renovação constante” (GUSDORF, 1995:56). Tentar fixar o dicionário ou a gramática, para impor uma ordem a ela ou um código adequado para um dado uso dessa língua ativa, é uma das utopias de seus estudiosos, visto ser impossível fixá-la. Assim sendo, dicionário e gramática registram estados de língua, num dado momento do tempo e esses estados possibilitam conceber a língua como instituição, revestida de uma história, na qual se inscrevem as matrizes da cultura daqueles que dela fazem uso.

1.2.2 A LÍNGUA PELA ESTABILIDADE INSTITUCIONAL

A língua-instituição é produto das relações humanas condicionadas ou ordenadas pela cultura que orienta o relacionamento entre as pessoas, de modo que essas, ao se encontrarem na/pela prática da linguagem, sentem que há, entre si, um grau de intimidade, consoante a natureza dos objetivos, interesses e propósitos que as motivam (SILVEIRA, 2000). Logo, o horizonte pessoal e o cultural perspectivizam-se na língua e constituem o campo da compreensão: lugar em que histórias se conjugam e se entrecruzam; razão pela qual “a paisagem da comunicação” não se faz jamais definitiva.

Desse modo, a comunicação é, segundo Gusdorf (1995:57),

(...) constituída por uma série de planos sucessivos sobre os quais se projeta a realidade actual da conversação. A acção [da linguagem] reage sobre o cenário e recria-o; a reciprocidade dos seres em presença projecta-se num novo ambiente que exprime o estado das relações em cada momento da sua história.

Por conseguinte, toda comunicação pressupõe outra que a ela antecedeu e nela/por ela se completa. Essa completude persistirá para além do tempo da relação interativa que lhe serviu de suporte.

A comunicação pressupõe sempre um domínio de referência comum e a primeira forma desse mundo referencial é aquela dada pelo vocabulário já formalizado pela gramática da língua que se usa. Assim, as formas vocabulares garantem o reconhecimento tácito da linguagem, razão por que elas são garantidas pela língua institucionalizada – uma autoridade social. O seu emprego está fundado no uso estratégico de certas normas do pensamento: um modelo de ordenação assegurado pela sintaxe da língua, que é/está em conformidade com a articulação do pensamento. Assim sendo, o uso comum da língua, pelo exercício da fala, pressupõe um conjunto de normas para estruturar o raciocínio. Estabelecer um acordo sobre o vocabulário que se usa, pressupõe aceitar certa maneira ou modo de estruturar o pensamento e designar o campo de referência sobre o qual se tematiza, pois as formas vocabulares sempre se remetem a um dado conteúdo. Logo, sem um acordo sobre o conteúdo das formas vocabulares – sentidos institucionalizados pelo uso –, sem a aceitação das estruturas dessas formações, não há, segundo Turazza (2005), comunicação.

Esse vocabulário, focalizado como modelo de ordenação dos conhecimentos, funciona para explicitar o domínio de referência do plano da expressão da fala: instância em que os significados, ou sentidos institucionalizados são desmobilizados e remobilizados para atender às adequações de tais modelos de ordenação do pensamento, consoante aquele do contexto situacional e dos planos de ação dos interlocutores, que deles fazem uso para produzir sentido (TURAZZA, 2005). Por conseguinte, o domínio da referência se configura pelas definições do vocabulário, selecionado e empregado pelo interlocutor, tendo por suporte a relação e o uso estratégico de regras léxico-gramaticais para ordenar noções encadeadas em língua, na sua linearidade. Tais noções funcionam como ponto de partida para suscitar a coerência local e global de tal referência, textualmente representada pelo exercício de práticas discursivas: aquelas que possibilitam atribuir sentido(s) às coisas ou pessoas no mundo.

O sentido é [por este ponto de vista] uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica de suas relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos [vocábulos] a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK; MEDRADO in SPINK, 2004:41).

1.3 TEXTO, DISCURSO E PRÁTICAS DISCURSIVAS

O texto, embora concebido e explicado por diferentes perspectivas, está compreendido no corpo desta pesquisa, como tessitura de conhecimentos, focalizados por um ponto de vista individual, entretecido ao social, pelo ato da discursivização: aquele por meio do qual tal tessitura é colocada no fluxo das atividades da fala, por haver sido formalizada em língua.

Nessa acepção, o texto se tipifica como “texto-produto”, quando é focalizado como um dado materializado, ou seja, como produto do discurso que lhe serviu de fundação. Já o “texto-processo” é esse mesmo “texto-produto” que, por exemplo, pelo ato da leitura, é submetido a um processo de discursivização. Ler é, portanto, discursar, por meio das letras que, em língua escrita, articulam-se pelas formas e regras da gramática da língua, para “agasalhar palavras”. Tais palavras, reconhecidas pelo modelo de ordenação do pensamento – combinadas e/ou articuladas por relações sintático-semânticas e configuradas pelo modelo de contexto situacional, consoante plano de ação interativa –, serão reavivadas pelo ato de leitura proficiente: aquela em que as palavras textualizadas fazem remissão a um campo conceptual, focalizado por um ponto de vista individual, inscrito no social, representado pelas designações léxico-gramaticais, materializadas na ordenação do texto. A unidade original do texto, ou do que nele se representa, não se opõe à realidade social, ou seja, ela tem suas raízes na pluralidade vivida, na dimensão da comunicação (TURAZZA, 2007).

Nesse contexto, em que as palavras do texto-processo evocam uma pluralidade de vozes sociais, o produtor proficiente não é o homem que submerge na multidão, mas aquele que dela emerge para compreender a multidão que com ele

convive no silêncio da escrita. Desta feita, a leitura de escritas implica o diálogo com aqueles que habitam a consciência da pessoa do leitor, cujo ponto de partida são os sentidos institucionalizados. Por conseguinte, o texto escrito é um ato de fala impresso em que o novo, o não familiar, está representado em língua à medida que nele também se inscrevem os registros da coletividade, razão pela qual ele se qualifica como lugar de rupturas e permanências (TURAZZA, 2005).

A leitura, assim concebida – como prática discursiva –, remete-se a momentos de “ressignificações” dos sentidos usuais – aqueles institucionalizados. Ela implica a atividade da linguagem, compreendida como instância em que a unidade convive na diversidade. Logo, as práticas discursivas são polissêmicas, visto apontarem para inúmeras situações em contextos de usos, vivenciados (SPINK, 2004). Mas é pela ruptura que os sentidos emergem, quando se leva em consideração o fato de ser ela o elemento que desencadeia o reconhecimento do velho no novo, ou vice-versa.

1.3.1 A LÍNGUA NA DINÂMICA DE SEUS USOS: PROJEÇÕES, IDENTIFICAÇÕES E TRANSFERÊNCIAS

Apontou-se ser a língua um conjunto de estruturas estáveis – formas potencializadas pela ação da linguagem; contudo, tal estabilidade se inscreve dentro de certos limites, em consequência da dinâmica de seus múltiplos e variados usos. Para os psicolingüistas, tais estruturas se explicam como esquemas cognitivos, fundados e fundamentados em diferentes usos. Esses esquemas, focalizados no âmbito social, implicam aqueles empregados pelos membros de uma dada comunidade lingüística, ou pela maioria dos grupos sociais. Logo, elas respondem pelo comportamento verbal de caráter social, ou seja, pelas normas lingüísticas, e funcionam como garantia da própria comunicação. Esses esquemas também possibilitam o reconhecimento das criações lingüísticas, conforme apontado por van Dijk (2004) e Turazza (2005).

A língua, para os psicolingüistas, tem um duplo estatuto: é o objeto internalizado, subjetivizado por processos de interiorização – porque assimilado pelo

sujeito como modelo de comportamento geral – e objeto exteriorizado: produto do processo de subjetivização, implicando acomodação do que foi assimilado (PIAGET, 1975) a esquemas arquivados na memória de longo prazo semântica. No caso da exteriorização, a língua se faz o objeto de observação, análise ou de imitação, esta concebida como mimese (GEBAUER; WULF, 2004).

Para os cognitivistas, as relações entre o sujeito e o objeto são aquelas estabelecidas entre o indivíduo e a língua, enquanto instituição social, de sorte a haver uma interestruturação do sujeito com a língua social ou grupal. Desta feita, ela se impõe ao sujeito pela aquisição e/ou construção da sua linguagem, configurando-os, estruturando-os para/pela fala e, ao mesmo tempo, faculta-lhes estruturar e ordenar seus conhecimentos por processos de imitação e subjetivização. Ressalte-se que a imitação, enquanto princípio fundador das ações humanas, responde pela reordenação do “velho” ante o “novo”, isto é, para imitar, o indivíduo precisa fazer uso da reflexão-crítica para transferir o ponto de vista do Outro para si, ou vice-versa.

Esse processo de transferência implica projeções e deslocamentos, na medida em que se faz necessário reconhecer as posições diferenciadas e semelhantes do Eu e do Outro, por meio das quais aquilo que se diz em relação a algo – fato, objeto ou ser no mundo – está sendo focalizado e perspectivizado. Identificadas as similaridades nas suas diferenças, torna-se possível compreender um dado ponto de referência, construído pelo Outro. Assim, por esse movimento de transferência, as diferenças deixam de ser explicitamente alteadas. Tal procedimento, segundo Morin (in PENA-VEGA *et al.*, 2003), faculta reinterpretar aquilo que se imita, visto implicar a produção de um outro/novo foco. Afirma esse autor que as Projeções, Identificações e Transferências são as matrizes do imaginário humano e se explicam por processos imitativos qualificados por alto grau de subjetivização; do contrário, eles serão compreendidos como cópia e não como imitação de velhos modelos de ordenação do mundo.

1.3.2 Os PROCESSOS DE IMITAÇÃO: CÓPIA E MIMESE

Os processos de imitação, no âmbito dos estudos da etnolingüística, manifestam-se em todos os estágios do desenvolvimento social humano, visto que, ao nascer em um mundo pré-concebido e já construído, o Homem precisa aprender a compreendê-lo para nele poder viver. Imitar os diferentes e variados usos é uma necessidade inexorável; do contrário, o Homem apenas sobreviverá nesse velho mundo, pois não se apossará da sua história e, se dela destituído, não construirá pontos de referência para orientar suas ações.

Esse novo Homem, contudo, jamais se deparará com usos isolados; razão por que ele sempre os aprenderá como totalidade relativa, como sistema de possibilidades, como estruturas em funcionamento. Tais estruturas sistematizadas são pressupostas por Heller (1983) como fundação e fundamento de reflexos condicionados do homem que permitem

(...) aos membros de uma sociedade mecanizar a maior parte de suas ações, praticá-las de modo instintivo, mas instintivo por aquisição, não como resíduo de uma estrutura biológica, ou seja, concentrar o pensamento, a força moral, etc., nos pontos concretos, exigidos pela realização de novas tarefas (HELLER, 1983:88).

Assim, não precisamos decidir por um longo tempo de reflexão, se vamos ou como vamos saudar uma pessoa, acender a luz da sala, ou como proceder para nos alimentar, por exemplo, pois, se assim o fosse, o homem não disporia de tempo para mais nada. Logo, a vida social seria inconcebível se destituída dos processos de imitação.

Gebauer e Wulf (2004) retomam diferentes teorias para tratar do conceito de imitação. Tendo como ponto de partida Platão e Aristóteles, os autores se propõem a diferenciar a imitação como cópia e como mimese.

A imitação-cópia é concebida pela incapacidade de produção de novas coisas, idéias no mundo, de sorte que o copiado é o já institucionalizado. Contudo, para Heller (1983), faz-se necessário um determinado plano de ações ou reações mecânicas institucionalizadas, para a convivência social. Viver em sociedade é

compartilhar e, para tanto, a vida social não é sustentada apenas por inovações: há permanências, ações cristalizadas.

A palavra de ordem – para o paradigma científico fundado no racionalismo cartesiano, configurado pelo positivismo de Auguste Comte¹, por exemplo – leva a pressupor que as ciências sociais ou humanas devem imitar a natureza, valendo-se dos princípios da razão pura. Nesse caso, o imitado “não passa daquilo que é produzido segundo as leis da razão, segundo regras humanas” (GEBAUER; WULF, 2004:24). Afirmam os autores que, para Platão, a mimese está vinculada aos esforços despendidos para substituir o discurso imaginário predominante no uso da oralidade, por um discurso conceptual, cujo suporte é a lógica da razão e da qual resulta o sentido literal: aquele referente aos sentidos institucionalizados – os significados. Assim, “(...) diante da certeza absoluta da ciência (episteme), a mimese só pode fazer exigência de validade de forma condicionada e relativa” (GEBAUER; WULF, 2004:28).

Nessa acepção, a mimese é opinião², ou seja, doxa: um acontecimento sobre acontecimentos, associado a experiências práticas e diz respeito não à unidade, mas à pluralidade de sentidos: “são pluralistas e não estão integradas em nenhum sistema de causa e efeito” (GEBAUER; WULF, 2004:28). Logo, ela corresponderia ao uso de estratégias de cancelamentos de formas de conhecimentos da cultura oral. Entretanto, na cultura escrita, faz-se necessário compreender o fato de ela sempre pressupor um distanciamento da situação, bem como a abstração reflexiva dos pensamentos por parte do seu produtor-autor, de sorte que a escrita se qualifica como lugar que faculta a inscrição da mimese. Assim, nenhuma expressão pessoal se deixa desviar de expressões coletivas, formalizadas em língua. Também o texto oral pode veicular tais atributos.

O fato de Platão haver postulado que, quando as idéias são determinadas por meio de semelhanças e, por isso, pertencerem ao mundo das aparências, elas são enganadoras, defeituosas e de pouco valor, leva-o a situarem-nas numa área

¹ Filósofo francês que empregou, pela primeira vez, o termo *Positivismo* – termo este que se remete a um método de pesquisa, centrado na busca de causas ou leis científicas que explicassem os sistemas de conhecimentos humanos. Para os positivistas, só se faz ciência quando um pesquisador se mune de objetos e métodos específicos de observação.

² Pesquisadores situados na Análise Crítica do Discurso (ACD), ao conceberem “opinião” na relação Discurso, Sociedade e Cognição defendem ser “doxa” e “episteme” representações mentais de natureza avaliativa, ou seja, “(...) uma crença e sempre relativa a marcos de cognições sociais” (SILVEIRA, 2000:14).

especial: a estética em que o conhecimento não se subordina à lógica da razão. Ao deslocar a mimese para o campo da arte e da música, Platão abre caminhos para que Aristóteles conceba a arte como imitação do *ethos*.

A musicalidade, para esse filósofo, discípulo de Platão, desde que apreendida e compreendida como expressividade do mundo poético, gera um movimento interno audível: é a expressão do caráter e tem efeitos éticos. Por conseguinte, o mito ou a fábula – na medida em que carregam consigo a sonoridade, a musicalidade da fala humana – explicitavam-se pela personificação e dramatização das ações humanas, por meio das quais se produz mundos desprovidos de relações imediatas com a realidade. Nessa acepção, em que o mito e a fábula remetem-se a modelos de falar para dizer outros mundos, eles têm apenas relação com o real, mas não são o real. Simbolizam-no para ressignificá-lo e, por esse movimento de ressignificação são representações poéticas inscritas na musicalidade da fala.

Segundo Gebauer e Wulf (2004), a mimese é o embelezamento, o melhoramento dos modelos de representação, textualizados em língua: “ela é uma forma possível do genérico” (GEBAUER; WULF, 2004:29), visto que carregam consigo a imitação do modelo, a sua cópia reorganizada, reformulada: um novo elemento de imitação. Para Aristóteles, esse novo elemento não está contido no mero processo de reprodução.

Para os autores, não se trata de ver a arte como imitação da natureza, conforme postulado por Aristóteles, que focalizava uma natureza animada, mas de imitar a força criadora da natureza, de sorte a gerar, a produzir novas versões do velho mundo. Nesse sentido, ela rompe com modelos de sistematizações, sem abandoná-los totalmente, tendo em vista que os reformula, reorganiza-os. Embora contemple elementos referentes a modelos de ordenação racional, ela se afasta de focalizações que privilegiam os fins fundamentados em princípios da lógica da razão pura. Pela mimese, o homem se adapta ao mundo, apreende-o no seu interior e o expressa por essa interioridade, de sorte a facultar que se observe o modo pelo qual o apreende, na medida em que o processo mimético cria uma proximidade entre objetos ou seres.

Observam os autores o fato de a capacidade mimética possibilitar, ainda, graus de similaridade entre o Eu e o Outro, de experimentar a percepção de si no Outro, de sorte a se chegar a uma concordância não só quanto ao agir, mas também

quanto às opiniões e os sentimentos que habitam nos homens, pois “a criação mimética de uma extensão simbólica tem relação com outros mundos; ela serve de intermediária entre mundos e pessoas (...) e leva ao reconhecimento de ações e tradições pendentes” (GEBAUER; WULF, 2004:38).

Desta feita, a mimese se explica como ação orientada no Outro e em tradições – ação por meio da qual se reconhece a separação entre teoria e práxis, tanto quanto a ideologia de um Eu autônomo, pois o ego criativo perde o domínio sobre o pensamento social e científico.

Entende-se que, no caso desse processo mimético ser tomado como fundamento da produção textual infantil, o domínio sobre o pensamento social e científico não se explica como perda, mas sim pelo fato de a criança desconhecê-los parcialmente. Por conseguinte, no caso da imitação infantil, esse processo mimético também implica um ato de criação, decorrente da falta de conhecimentos e domínio dos modelos de ordenação do mundo social do adulto. Logo, ela não só se esforça por imitar, mas também por expressar o que não sabe, por aquilo que já sabe. Tais expressões são orientadas por um saber prático, decorrente de experiências vivenciadas e, assim sendo, carregadas de subjetividade - característica típica dessa imitação mimética; portanto, são interpretações de outros modelos de ordenação do velho mundo. A mimese já se manifesta

(...) nas primeiras formas do falar e do comportar-se infantil, como repetição contínua e no aperfeiçoamento dos primeiros gestos sonoros e tentativas de movimento. Nesse prazer pelo sucesso (...) está situado o motivo da sua efetividade (...) a criança sente o surgir de uma capacidade que lhe faz assemelhar-se aos adultos, pertencer a estes, e lhe dá um sentido de proteção (GEBAUER; WULF, 2004:128).

Em síntese, pode-se afirmar que tal processo faculta a aquisição de um saber prático, circunscrito a situações sociais do longo espaço temporal de vivências. Tal saber não é orientado ou ordenado por regras, mas por ações dialógicas; razão pela qual não é fácil apreendê-los, explicá-los ou analisá-los pelas matrizes da lógica conceptual do adulto. Contudo, é preciso ressaltar que a mimese possibilita explicitar as relações entre a criança e o adulto, visto ser ela o espaço que faculta a representação do mundo infantil pelo mundo adulto. Desta feita, a fala do adulto,

suas ações e processos de categorização tornam-se parte, mas não totalidade do mundo representado pela criança, sob a forma de adaptação de pontos de vista; entretanto, essa adesão da criança não significa renúncia ou rejeição às formas de ações institucionalizadas, mas o esforço por se fazer compreender no mundo em que busca inserir-se para dele participar ativamente. Assim, o processo mimético faculta um tocar no mundo por ela parcialmente desconhecido; foca-se no que não é idêntico, mas sem haver perdas. Trata-se da constituição de um plano da expressão incapaz de traduzir ou transformar um desses mundos no outro: ambos coexistem, mas não se explicam pela lógica bipolar. Nessa acepção, pela mimese a criança tem a possibilidade de ascender ao mundo ainda não “coisificado”; daí a possibilidade de compreender tais expressões como espaço da liberdade do Eu infantil.

A bibliografia consultada nesta pesquisa aponta para o fato de a criança, no fluxo do seu desenvolvimento, despender esforços e muito tempo para aprender e compreender o mundo institucionalizado pelos adultos. Esse tempo equivale àquele inerente aos processos de sua socialização.

1.3.3 SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIZAÇÃO: UMA DISTINÇÃO A CONSIDERAR³

Os sentidos do termo “socialização”, de acordo com Cunha (1986), têm como matriz para suas produções significados condensados que se inscrevem na base etimológica do vocabulário latino, do qual ele é derivado, para designar ações que implicam o “socializar”. O termo foi incorporado ao léxico português por meio da língua francesa, no ano de 1881. Uma análise dos traços definitórios que lhe servem de ancoragem, possibilita afirmar ser a socialização um processo por meio do qual o sujeito tem de se subordinar, a fim de atender às necessidades do mundo dos contratos, em que leis, normas, regras... impostas ideologicamente por grupos de poder exigem do outro uma espécie de estatização de suas potencialidades individuais, de modo a que este se submeta a realizar uma transferência do mundo

³ O resultado desta análise só foi possível tomando-se como princípio o levantamento das acepções em diferentes dicionários consultados (cf. bibliografia) assim como pela busca apurada de cada novo item lexical a que as definições se remetiam, tais como: a) verbos: socializar, sociabilizar; b) adjetivos: socializável, sociável, social, socialista; e c) substantivos: associação, sociabilidade, socialismo.

da vida para o mundo dos negócios. Por esse viés, a criança é vista como um adulto em miniatura ou como uma *tabula rasa* que precisa ser educada para se adaptar ao mundo dos conhecimentos socialmente institucionalizados (COHN, 2005). Daí as instituições sociais, dentre elas a escola, responsabilizarem-se por ensinar à criança as regras do falar, do contar, do exercitar... Nesse processo, o sujeito tem de provar, diante dos diferentes grupos, suas competências e habilidades – o que lhe exigirá o aprender a partilhar saberes, com a finalidade de sobreviver; do contrário, ele será massacrado, pisoteado pelo mundo do mercado de trabalho, seja ele local ou global.

A análise do termo “sociabilização” (com “b”), também considerado por sua matriz etimológica e data de introdução na língua portuguesa idêntica àquela de “socialização”, apresenta significativas nuances de sentidos, quando se comparam esses dois termos. Observa-se que, na “socialização”, ocorrem movimentos transformadores, desencadeados pela força de fazeres para moldar ou modalizar o individual pelo coletivo; já na “sociabilização”, esses movimentos ocorrem na ordem inversa, de modo que o coletivo é moldado e modalizado pelo individual. Nesse sentido, os dois termos, tomados um em relação ao outro, têm os seus conteúdos qualificados por ações complementares. Contudo, o primeiro carrega consigo a força da *imposição* de pontos de vista institucionalizados – sem a preponderante em sua carga significativa definitiva. Já o traço semântico que organiza as definições dos significados do termo “sociabilização” é a *afetividade*. Desse modo, o foco recai no prazer que o sujeito tem de relacionar-se com o outro. Pode-se considerar que, no processo de sociabilização, o Eu não incorpora passivamente as normas impostas pela sociedade, uma vez que constrói e/ou modifica junto com o outro essas normas. Mas para que isso ocorra com a criança, faz-se necessário compreendê-la não em oposição ao olhar do adulto, e sim pela visão que lhe é atribuída em determinado meio sócio-cultural.

Na socialização, 1 e 1 se faz 2 – o que implica negar a identidade de cada membro da sociedade, com a finalidade de formar um outro/novo indivíduo, capaz de se adaptar às necessidades impostas pelo contrato estabelecido entre grupos. O “nós”, por essa perspectiva, é identificado como plural de “eu” – o que condensa a relação “eu + tu”. Já na sociabilização, 1 e 1 se faz 11 – o que implica a conjunção de ambos – e não soma – de identidades, continuamente mobilizadas pelo ato de construção recíproca de cada uma delas. Essas ações conjugadas facultam o

agregar-se ao outro, sem ter de negar suas formações, enquanto indivíduos e enquanto pessoas. Nessa visão o “nós” não é entendido como plural de “eu”, pois pode abarcar “eu + tu + ele(a) + vós + eles(as)...”. Aqui, portanto, são focalizadas as semelhanças e não igualdade.

Essas relações podem ser observadas de modo mais explícito valendo-se do quadro seguinte, em que se esclarecem os semas da base vocabular que qualificam esses dois termos:

Socialização	Sociabilização
[+ ato de socializar]	[+ tornar(-se) sociável]
[+ dever]	[+ prazer]
[+ individual]	[+ coletivo]
[+ racionalidade]	[+ afetividade]
[+ grupo]	[+ urbanidade]
[+ adaptação]	[± adaptação]
[+ submissão]	[- submissão]
[+ estático]	[+ dinâmico]
[- voz própria]	[+ voz própria]
[+ levar vantagens]	[+ construir vantagens]
[+ indivíduo]	[+ pessoa]
[+ dissociar]	[+ associar]
[+ sociedade]	[+ comunidade]

Nessas dimensões, se a sociabilização tem como marco a “afetividade”, o processo de formação da criança conecta-se ao conceito de “comunidade”. Esta entendida com base em seu sentido primeiro, “tornar comum” [comum + (i)dade], estabelece um vínculo indissociável entre os membros que compõe um país. Pela comunidade, o “sujeito” se faz “pessoa”, posto que para “tornar comum” terá de aprender a compartilhar (= partilhar com; dividir participando) seus conhecimentos prévios com os demais membros com os quais convive (= vive com), numa relação não hierárquica, em que um bem pertence a todos e, ao mesmo tempo, a ninguém. Esse bem comum é a palavra, criticamente pensada e refletida.

Já a socialização tem por princípio fundador uma racionalidade centrada na lógica matemática, inter-relacionando-se ao conceito de “sociedade”; esta entendida por sua base etimológica, cujo foco recai sobre a idéia de “tornar sócio de” [soci(o) + (e)dade]. Pela sociedade, o “sujeito” se faz “indivíduo”, devendo se enquadrar em determinados grupos, assumindo papéis sociais e, em função de tais papéis, poderá ter ou não acesso às palavras que estão em circulação pelo poder constituído.

Em suma, os conceitos de “socialização” e os de “sociabilização” apresentam semelhanças e diferenças, que ora convergem ora divergem e, portanto, são indissociáveis, até porque o Homem é um ser social (= socialização) e sociável (= sociabilização). Ao que tudo indica, os estudos que trabalham as relações entre pensamento, linguagem, língua e fala devem tomar como eixo orientador de suas análises essas duas perspectivas, sem privilegiar uma ou outra, sobretudo no Brasil, país cuja formação sócio-cultural é heterogênea.

1.4 APREENSÃO DE CONHECIMENTOS SÓCIO-CULTURAIS PELA CRIANÇA: UM NOVO OLHAR

A ruptura que estabelece diferenças entre o mundo do adulto e o mundo da criança tem levado a sociedade atual à crença de que já se sabe tudo – ou quase tudo – do universo infantil. No entanto, conceber a criança a partir de uma dinâmica, que não instaura cisões entre socialização↔sociabilização, implica entender os conhecimentos por uma perspectiva inter e multidisciplinar. Por isso, Cohn (2005) defende que não se deve entender a criança como um ser incompleto a ser socializado, sem que se apresente, antes, um estudo dos fenômenos sócio-culturais em seus contextos situacionais. Por conseguinte, há de se imergir em um processo de observação da criança, que preveja o saber ouvi-la, assim como fazer aflorar a sensibilidade para ouvir aqueles que participam de sua formação, visando à compreensão do modo pelo qual as pessoas de “x” comunidade, grupo, nação... têm a dizer sobre o mundo – o que inclui o significado de “ser criança”:

(...) precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista (COHN, 2005:8).

Nesse contexto, os estudiosos dos fatos culturais admitem ser a cultura dinâmica, na medida em que é transmitida; portanto, continuamente reinterpretada como resposta daqueles que a recebem e a inovam para adaptá-la a outros tempos

e/ou lugares no espaço. Assim, se por um lado a recontextualização desgasta a tradição, por outro continua viva para atender a necessidades de grupos diferenciados, como é o caso dos grupos infantis (BURKE, 1997).

A afirmação de Cohn (2005) tem por fio condutor a constatação de que, no último século, a Antropologia tenha considerado a cultura como algo a ser adquirido e transmitido. Para a autora, essa visão propõe a formação de um adulto ideal, isto é, aquele que adquiriu, ao longo de sua existência, uma competência cultural, de modo a poder transmitir o que já sabe a outrem por processos de socialização. Segundo a autora, a criança delimitar-se-ia, por essa perspectiva, a interpretar papéis em suas relações sociais para poder se inserir nas categorias pré-estabelecidas de um determinado sistema estrutural.

Por conseguinte, de acordo com o papel a ser exercido, o indivíduo vai assumindo um lugar na sociedade; esses papéis vão sendo trocados à medida que a criança transpassa de uma categoria de idade para outra, de uma fase intelectual para outra, de uma mudança bio-física para outra.

Todavia, a revisão que vem sendo proposta pela Antropologia permite, de acordo com a autora, ver na criança um sujeito social ativo, que interage com o outro e com o mundo, consolidando a formação de papéis que ela também ajuda a (re)construir enquanto (con)vive. Sua interação com outras crianças e/ou adultos, por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos, contribui para que ela construa seus próprios papéis e identidades:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. (...) a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e reproduzido eternamente, mas atua para o estabelecimento e a efetivação de algumas das relações sociais dentre aquelas que o sistema lhe abre e possibilita (COHN, 2005:28).

Desta feita, lidar com crianças sem infantilizá-las pressupõe perceber e servir a sensibilidade e a originalidade com que elas vêem o outro, o mundo e a si mesmas; significa aceitar que a criança tem “voz ativa” e, por meio da ação da linguagem, interage como o outro e constrói sua identidade, fazendo-se sujeito,

registrando por meio da atividade da fala seus medos, suas angústias, necessidades, inseguranças, desejos, etc. A criança cria, recria, inova, renova, muda padrões culturais pré-estabelecidos, de sorte a reestabelecer o humano na sociedade e, assim procedendo, reorganiza o caos, por apresentar, face ao “velho”, uma nova visão para o mundo. Por meio de tais ações, a criança vai se fazendo pessoa.

Esse novo olhar sobre a criança desmobiliza, inclusive, o próprio discurso lexicográfico, donde se extrai:

Criança. *S.f.* 1. Ser humano de pouca idade, menino ou menina, párvulo.
2. Pessoa ingênua, infantil (FERREIRA, 1988).

A representação de “criança” em um dos mais populares dicionários da língua portuguesa aponta para o aspecto cronológico que marca um dos períodos que recobre a área semântica da existência humana (= ser humano de pouca idade), destacando, ainda, a possibilidade de distinção entre os sexos (= menino ou menina), já que o substantivo sempre será empregado por seu gênero único, no caso, feminino, tal e qual o substantivo pessoa: aquele que constrói sua identidade no fluxo das interações comunicativas.

Sabe-se, no entanto, que uma das tarefas de um lexicógrafo é a de registrar predicções, cujos significados apresentem grau significativo de freqüência de uso. Nessa acepção, o registro acima aponta para um modelo de representação da criança que, herdado pela tradição, ainda se mantém freqüente na sociedade brasileira (= ser párvula) – o que exigirá da criança maior grau de socialização.

As investigações no campo das Ciências Humanas apontam, porém, para a necessidade de edificação de um arcabouço teórico que busque fundamentar um outro modelo representacional de criança, que contribua para compreender como ela constrói aqueles conhecimentos que emergem em decorrência de suas experiências prévias. Essa tarefa, todavia, implica conceber o humano por meio de novas focalizações.

Os avanços nos diversos campos do saber, por exemplo, têm permitido transformar a compreensão que se tinha do ser humano até então. A chegada de novas tecnologias – o CD, DVD, microondas, *freezer*, internet, *e-mail*, videoconferência, clonagem, armas químicas..., as descobertas arqueológicas, os estudos desenvolvidos nos campos das Ciências Cognitivas... – estão evidenciando que o homem do presente não pode ser interpretado pelos mesmos marcos da cognição social de sociedades do passado. Observa-se que, embora o desenvolvimento biológico e físico, funcione de modo equivalente, é preciso considerar que, culturalmente, o desenvolvimento humano sofreu e sofre alterações contínuas.

Nesse sentido, um bebê, quando vem ao mundo, está pronto para ser brasileiro, japonês, holandês, etc., pois no fluxo da construção de si mesmo e de seu entorno é que ele vai aprendendo as práticas culturais: “o Homem não nasce humano e, sim, *torna-se humano* na vida social e histórica no interior da Cultura” (CORTELLA, 2004:42). A relação homem↔cultura mostra que um bebê interage com seu ambiente e responde a ele de acordo com as normas ali estabelecidas (LIMA, 2001). Assim, o indivíduo se desenvolve na sua inter-relação com o meio, efetivando para si, em sua memória de longo prazo, os conhecimentos que facultam a construção da história do Outro e de sua própria história. Pela socialização, garante-se a perpetuação de conhecimentos sócio-historicamente construídos e acumulados nas enciclopédias, nos dicionários e compêndios específicos de uma ou mais áreas do saber. Esses saberes, herdados pela tradição, permitem a troca das formas coletivas de conhecimentos, garantindo a propagação dos designados marcos de cognição social e, por isso, de acordo com cada cultura e cada época, a criança aprenderá a comer com as mãos, com talheres, com *hashi*... da mesma forma que aprenderá a beijar, abraçar ou reverenciar o outro, etc.

Desse modo, Lima (2001) afirma que há um alto grau de integração entre o desenvolvimento físico, psicológico e cultural da criança, uma vez que a natureza do desenvolvimento humano é biológica e cultural; por isso, o papel que as instituições sociais – família, escola, igreja... – exercem na formação infantil é de grande relevância.

Segundo o ponto de vista das neurociências, o cérebro apresenta uma plasticidade nas crianças de pouca idade, isto é, as conexões entre as células

nervosas são mais flexíveis nessa fase da vida se comparada à idade adulta, permitindo um maior número de sinapses. É isso o que conduz a criança a construir inúmeros conhecimentos, tais como a consciência de seu próprio corpo, a percepção de cheiros, sabores, cores, texturas, hábitos, brincadeiras, práticas, normas e regras sócio-culturais, assim como a possibilidade de se expressar por diferentes meios, dentre os quais pela língua. Nessa dimensão, Lima (2001) defende que as experiências concretas, que a criança constrói com o meio que a circunda, facultam-lhe construir-se e ser construída como um sujeito, no fluxo de suas interações e nas mesmas proporções em que ela se faz pessoa.

Em suma, todas essas considerações permitem afirmar que, desde o nascimento, a criança precisa vivenciar diferentes modos de ver o mundo, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do ponto de vista qualitativo, pois suas aprendizagens estão interconectadas à sua vivência e às suas experiências com o outro e com o mundo. Contudo, há de se ressaltar que o tempo da criança não é o tempo do adulto; da mesma forma, o espaço ocupado pela criança difere daquele ocupado pelo adulto. Por conseguinte, as práticas sociais da criança têm uma configuração nova a cada processo de interação, pois, na criança, os saberes ainda estão em processo de construção e serão continuamente reconstruídos, haja vista que a mudança no tempo e no espaço altera os tipos de relações. Daí a necessidade de entender a criança pelo todo: afetividade, percepções, reflexões, críticas, anseios... e não apenas como uma reprodutora de discursos cristalizados na esfera social. A bibliografia consultada neste trabalho aponta que esse movimento tem como marco o desenvolvimento cognitivo da criança.

1.5 DIMENSÃO COGNITIVA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

O grande desenvolvimento nas investigações situadas no campo das Ciências da Cognição ao longo do século XX contribuiu para que uma série de áreas inter e multidisciplinares emergissem, quais sejam a Psicologia Cognitiva, as Neurociências, a Inteligência Artificial, a Psicolingüística... Desde então, a Lingüística passa a se interessar pelo processamento cognitivo da informação, sobretudo a

partir da década de 80, passando a entender a linguagem humana como um grande sistema de conhecimentos, caracterizado por sua natureza lingüística e cognitiva. Entende-se, a partir dessa perspectiva, que a análise do uso lingüístico permite o acesso aos processos de construção das representações mentais que o indivíduo formula, cognitivamente, acerca dos conhecimentos de mundo.

Assim, as investigações voltam-se para os modelos cognitivos de compreensão do discurso. A “teoria dos esquemas cognitivos” proposta por Bartlett (1932 apud KOCH, 2002)⁴ é retomada e novos termos surgem. Entende-se que os conhecimentos de mundo vão sendo formados pela construção de representações mentais, ordenadas cognitivamente por *frames*, *scripts*, *cenários*, *protótipos...*, sendo ainda variáveis de indivíduo para indivíduo, de grupo para grupo, de comunidade para comunidade, de cultura para cultura. A língua, portanto, passa a ser compreendida não apenas por sua forma isolada, uma vez que se concebe o comportamento verbal de um indivíduo, a partir de então, como projeção do pensamento humano – o que corrobora com a tese de um mesmo referente poder ser interpretado de maneiras diferentes por vários indivíduos ou por um mesmo leitor em diferentes situações ou contextos de interação.

Estudos sobre a memória são incorporados pela lingüística quando da necessidade de descrever o processamento cognitivo dos textos, visão que permitiria à Lingüística Textual diferenciar texto-produto de texto-processo. Este construído cognitivamente na memória humana; aquele, concebido como um produto materializado por elementos formais da língua. O texto, portanto, forma uma complexa rede de processos, realizando-se por meio de operações e estratégias cognitivo-sócio-interacionais (KOCH, 2004) e o Homem, ao processar as informações, constrói, interacionalmente, diferentes representações mentais.

O desenvolvimento de pesquisas na área da Eletrônica, da Informática e da Neurocirurgia possibilitou estudar o cérebro humano em profundidade, de tal modo que foram sendo elaboradas analogias entre a memória humana e a memória do computador.

⁴ BARTLETT, F. C. *Remembering. A study in experimental psychology*. Cambridge: Cambridge University Pres, 1932. Apud Koch, 2002.

Nessa perspectiva, uma das grandes contribuições das últimas décadas decorre da descrição e explicação que se tem apresentado sobre processamento e armazenamento de informações por meio da Teoria das Memórias.

1.5.1 A MÁQUINA EM FUNCIONAMENTO: O PROCESSADOR DE INFORMAÇÕES⁵

Atribui-se a Atkinson e Shiffin (1968, apud CORDIER; GAONAC'H, 2005), psicólogos especializados na identificação dos processos cognitivos, relacionados à aquisição de conhecimentos, o estabelecimento da analogia entre memória humana e memória do computador. Sabe-se que o computador é um equipamento programado para receber, processar, armazenar e fornecer os mais diversos tipos de informações. Nesse sentido, a inserção de dados (textos, fotos, músicas...) nessa máquina, dá-se a partir de uma série de dispositivos periféricos como o *mouse*, o teclado, o *scanner*, etc. Essas informações recebidas são processadas e arquivadas, sendo “devolvidas” ao usuário a qualquer momento, através de equipamentos como o monitor, a impressora, o alto-falante, o *datashow*... Assim, se o usuário precisar saber quanto resulta 9 x 9, o computador receberá essa informação e irá processá-la, retornando para a tela o resultado 81.

Há, ainda, outros periféricos que realizam tanto a função de entrada quanto a de saída das informações; é o caso dos *disquetes*, de onde são visualizados e/ou inseridos dados, os quais precisam ser processados e armazenados; por isso, os computadores são providos de uma Unidade Central de Processamento (CPU – do inglês *Central Processing Unit*), composta por dois tipos de memória: a ROM e a RAM.

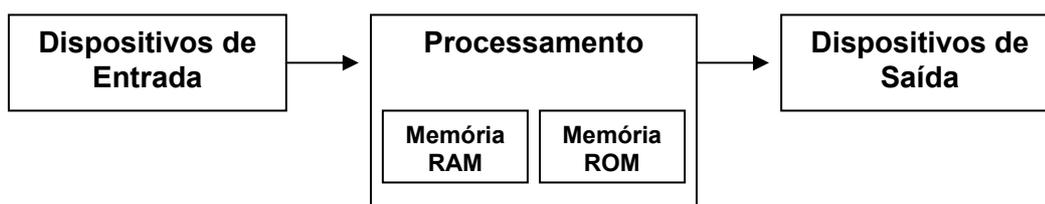
A memória ROM (*Read Only Memory*) contém informações sobre a própria estrutura do computador em uso; já a memória RAM (*Random Access Memory*) é de caráter volátil, ou seja, o acesso a ela é aleatório, pois os dados são arquivados

⁵ A retomada do processamento da informação pelo computador torna-se relevante nesta Dissertação pelo fato de a bibliografia consultada sempre fazer alusão a esses estudos, sem explicá-los, de modo que uma lacuna tem se formado: o processamento realizado pelo computador é centrado na lógica matemática. Por ser destituída de pensamento, a máquina não transforma a informação em conhecimento. Eis a diferença entre máquina/Homem. Este processa as informações por meios lógicos e analógicos, pois laça, enlaça e entrelaça as relações estabelecidas entre pensamento, linguagem, língua e fala, conforme apresentado no início deste capítulo.

temporariamente e, ao serem apagados, liberam o espaço ocupado a fim de receber novas informações. Essa é a memória responsável pela execução de músicas, textos, cálculos..., mudando a atividade de acordo com o trabalho realizado por seu usuário. Portanto, a memória RAM muda de conteúdo a cada novo trabalho; já a ROM não se altera, pelo fato de não aceitar influências do ambiente externo.

O computador aceita, ainda, memórias auxiliares, como o *winchester*, disquetes, CDs. Assim, toda vez que uma informação é solicitada por essas memórias, os dados são enviados para a memória RAM, que responderá pelo processamento da informação.

As idéias arroladas anteriormente podem ser representadas esquematicamente, conforme o quadro abaixo:



1.5.2 A “MÁQUINA” HUMANA EM FUNCIONAMENTO: A CONSTRUTORA DE CONHECIMENTOS

Esses estudos desenvolvidos pelas Ciências Cognitivas, assim como pela Inteligência Artificial, despertaram grande interesse pela análise e descrição do processamento da informação na memória humana, uma vez que o conhecimento passa a ser concebido como o resultado de processos mentais. “O processamento da informação possibilita abordar, segundo uma nova perspectiva, as estruturas mentais do conhecimento: percepção, memória, linguagem e inteligência (LIEURY, 1997:35).”

Nesse sentido, compreende-se a memória como a base para todo tipo de conhecimento, pelo fato de ser ela responsável por receber, processar, armazenar e recuperar não só os saberes construídos sócio-culturalmente – e, portanto, institucionalizados – como também aqueles estabelecidos a partir das experiências

individuais de cada ser; por conseguinte, fundamental nos processos de compreensão e de produção textual-discursiva (KOCH, 2002:36).

Atkinson e Shiffrin (1968) descrevem um modelo memorial baseado em três sistemas: a memória sensorial, a memória de curto termo e a memória de longo termo. Contemporaneamente, no entanto, postula-se a existência da memória de trabalho; logo, a memória vem sendo concebida, pela psicologia cognitiva, por meio de suas funções: codificação, processamento, estocagem e recuperação das informações. Para tanto, a mente humana passa a ser compreendida por constituir três grandes armazéns: Memória de Curto Prazo (MCP), Memória de Médio Prazo (MMP), Memória de Longo Prazo (MLP) (LIEURY, 1997; LONGONI, 2003; KOCH, 2004; CORDIER; GAONAC'H, 2005).

A *Memória de Curto Prazo* é responsável pela entrada das informações, externas ao organismo humano. Para Lieury (1997), a MCP é a parte da memória humana sobre a qual a informação fica estocada por um curtíssimo tempo, correspondente a segundos, posto que o número de informações estocadas varia entre 5-9 elementos, lembrando a memória RAM do computador, descrita no item anterior. Por isso, a MCP é considerada sensorial e quantitativa. *Sensorial* porque capta as informações auditivas, visuais e táteis – no caso do texto-produto, este é apreendido na sua linearidade, isto é, a partir de suas seqüências lingüísticas; no caso do texto-processo, este advém das percepções do sentido –, e *quantitativa* porque não processa as informações recebidas e, por isso, recebe dados aos poucos, em pequenas quantidades, precisando ser esvaziada; caso contrário, as informações são perdidas.

A *Memória de Médio Prazo*, também conhecida por *Memória de Trabalho* (ou *Memória Operacional*), é a parte do sistema cognitivo que contribui para a transformação das informações recebidas pela MCP ou daquelas informações já arquivadas na MLP; é considerada, portanto, operacional e qualitativa. Nesse sentido, as unidades léxico-gramaticais – são transformadas, no modelo teórico de van Dijk e Kintsch (1983), em proposições, isto é, unidades semânticas. Para que tais proposições sejam criadas, faz-se necessário ativar os conhecimentos prévios armazenados pelo indivíduo em sua Memória de Longo Prazo, a fim de que o conteúdo lingüístico se transforme em proposição. Por isso, esse tipo de memória pode ser considerado um sistema dinâmico de estocagem e de processamento de

informações pela interação que realiza pelas informações novas trazidas pela MCP e pelos conhecimentos já arquivados na MLP. Ressalte-se, todavia, que as informações são conservadas temporariamente, daí a designação de seu nome.

Esquemáticamente, tem-se:



Ainda na MMP ou de trabalho, as informações são processadas por meio de dois relevantes movimentos recursivos: o de *expansão* e o de *condensação*.

No movimento de *expansão* das informações, os conhecimentos prévios, arquivados na MLP, são ativados e seus sentidos são redimensionados. Desse modo, uma expressão lingüística, por exemplo, é transformada em várias unidades de sentido – quantidade esta variável de indivíduo para indivíduo, de acordo com os conhecimentos prévios já estocados em sua MLP. No movimento de *condensação*, ocorre o movimento inverso, isto é, as diversas unidades de sentido são reduzidas, de modo que são construídos os sentidos mais globais das informações processadas.

Assim, esse processo de recursividade implicando a expansão e a condensação responde pelo princípio da elasticidade do discurso, quando o referente é designado, na sua progressão semântica, por meio da expansão ou da condensação. A expansão explicita-se por um processamento analítico da designação enquanto a condensação, por um procedimento sintético.

Tanto a expansão como a condensação são alineares e se retroalimentam, o que contribui para a formulação de diferentes tarefas cognitivas, como produção de inferências e a explicitação de implícitos e de implicaturas – no caso das expansões – bem como cancelamentos, transformações e generalizações – no caso das condensações (SILVEIRA, 2002:178-9; LONGONI, 2003:9; KATO, 2005).

A *Memória de Longo Prazo* é responsável por armazenar os conhecimentos já processados pelo sujeito-produtor e construídos na relação homem↔mundo, homem↔sociedade. Do que se sabe, a MLP comporta variados tipos de informações e tem sua capacidade imensurável. Por essa complexidade, postula-se que os conhecimentos são arquivados nessa memória por dois armazéns cognitivos interconectados: um individual e outro social.

No *sistema cognitivo individual* são armazenadas as representações mentais do que acontece no mundo, a partir de eventos e episódios vivenciados pelo indivíduo na sua relação com outros e/ou com o mundo; são, portanto, experiências que podem ser situadas em determinado lugar e tempo. No *sistema cognitivo social* são armazenadas as representações sociais de mundos, independente do tempo e/ou espaço. O sujeito tem conhecimento das formas de representação e as tem arquivadas na memória. Tais representações são decorrentes dos conhecimentos adquiridos como valores instituídos pela família, escola, empresa, estado e igreja e, por isso, relacionados aos marcos de cognição social (SILVEIRA, 1998).

Observam os estudiosos da memória que, se a construção dos conhecimentos constitui um processo, tanto o armazém cognitivo individual quanto o social são formados por três grandes sistemas organizados de conhecimento: a) o dos *conhecimentos de língua*, relacionados ao sistema léxico-gramatical e, portanto, manifestado materialmente na superfície textual; b) o dos *conhecimentos enciclopédicos* (também conhecidos por *semânticos* ou por *conhecimentos de mundo*), os quais são da memória individual, relacionando-se tanto aos *conhecimentos do tipo declarativo* (ex.: “Brasília é a capital do Brasil” ou “Natal” = nascimento de Cristo; capital de um estado brasileiro; papai Noel...) quanto aos *conhecimentos do tipo procedural* – determinados sócio-culturalmente e que vão sendo categorizados pela memória de trabalho (ex.: como fazer compras); c) o dos *conhecimentos interacionais*, relacionados à realização de ações por meio da linguagem e decorrentes das práticas sócio-culturais (ex.: conhecimentos ilocucionais, comunicacionais, metacomunicativos, superestruturais e aqueles referentes a modelos situacionais) (HEINEMANN; VIEHWEGER, 1991, apud KOCH, 2004:22-4).

1.5.3 Os TIPOS DE ORGANIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PELA MEMÓRIA HUMANA

De acordo com van Dijk (2002a), mesmo com o avanço significativo dos estudos situados nos mais diversos ramos da Ciência Cognitiva, ainda não se elaborou uma teoria geral do conhecimento que conseguisse caracterizar uma investigação apurada sobre as representações do mesmo na memória humana.

Nesse sentido, o autor defende que a produção e a compreensão de textos orais e/ou escritos implicam não apenas o processamento de informações relacionadas à (des)codificação de estruturas léxico-gramaticais, formalizadas em uma dada língua por meio de sons, letras, orações..., como também a contínua (re)ativação de conhecimentos de mundo. Segundo o autor, esses conhecimentos são formas de crenças sobre o mundo bem como formas de representações compartilhadas por uma dada comunidade. Nessa dimensão, assevera o pesquisador holandês que

(...) el conocimiento es un tipo de creencia y que las creencias son un tipo de 'pensamientos' sobre algo más, como mundo, realidad, situaciones, eventos, gente o cosas y sus propiedades, sea que éstas "existan" o no, o sean sólo construcciones en la mente de la gente. (VAN DIJK, 2002a:6)⁶

Logo, ao conceber o conhecimento como uma forma de crença, não se atribui a ele um valor de "verdade" ou um valor de "falsidade", até porque para examinar o papel do conhecimento em seu uso efetivo, nas mais diversas situações de interação comunicativa, constroem-se discursos com alto grau de coerência e que não são nem verdadeiros nem falsos. "La verdad es una declaración que los miembros de una comunidad epistémica aceptan como correspondiente a aquello que ven como hechos (VAN DIJK, 2002a:6)."⁷ Nessa acepção, para determinadas comunidades é verdade que a "criança" seja um ser humano imaturo e ingênuo e que irá sair dessa condição de imaturidade e ingenuidade quando atingir a idade

⁶ O conhecimento é um tipo de crença e as crenças são tipos de "pensamentos" sobre algo mais, como mundo, realidade, situações, eventos, pessoas ou coisas e suas propriedades, sejam reais ou não, ou somente construções [representações] na memória das pessoas [tradução nossa].

⁷ A verdade é uma declaração que os membros de uma comunidade epistémica aceitam como algo correspondente àquilo que vêem como fatos [tradução nossa].

adulta. No entanto, essa informação é falsa para aquelas comunidades que vêem na criança um ser ativo que atua significativamente para estabelecer e efetivar determinadas relações sociais (COHN, 2005:27-32).

Por isso, o conceito de conhecimento deve ser analisado por meio de critérios diferenciados, que busquem satisfazer às necessidades de cada indivíduo, comunidade ou contexto de interação comunicativa.

As afirmações expostas anteriormente contribuem para que se compreenda o conhecimento, em suas polaridades, como sendo mais ou menos individuais, abarcando, também, conceitos mais ou menos universais. Em outras palavras, os conhecimentos construídos podem ser (com)partilhados de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de nação para nação, de cultura para cultura, por meio de uma dinâmica intermitente que garanta a retroalimentação entre os conceitos sócio-culturalmente institucionalizados e aqueles vivenciados e/ou experienciados pelos indivíduos. Portanto, os conhecimentos pessoais estão atrelados às experiências que cada indivíduo vivencia e/ou experiencia, sendo, assim, muito concretos e específicos. Já os conhecimentos sociais, por condensarem em si as representações cognitivas de diferentes grupos, são mais abstratos e gerais, podendo ser aplicados a diferentes situações concretas. Desse modo, os conhecimentos sociais resultam do que é vivido/experenciado sócio-historicamente, formando os marcos de cognição social: aqueles que orientam modos de ordenação e/ou valorização desses conhecimentos, bem como modos de proceder nas interações comunicativas.

A título de exemplificação, existem conhecimentos mais ou menos universais, compartilhados sócio-culturalmente sobre “cachorro”, isto é, um animal, que é quadrúpede, que late, que tem patas, que tem rabo..., embora cada indivíduo tenha conhecimentos particulares sobre “cachorro”, podendo este ser “aquele que brinca com” ou “aquele que dá medo em”; “aquele que protege a casa” ou “aquele que supre a falta de um membro da família”; “aquele que guia o portador de necessidades especiais” ou “aquele que promove a sujeira ao rasgar os sacos de lixo depositados nas calçadas”, e assim sucessivamente.

Nessa dimensão, pode-se afirmar que os conhecimentos formam uma complexa rede conceptual, ordenada e organizada na memória humana por meio de *representações cognitivas* que cada indivíduo e/ou grupo constrói, de modo a formalizarem suas próprias teorias de mundo.

O conceito de *representação* vem sendo explorado nas últimas décadas, com maior notabilidade, pelas diferentes vertentes que compreendem os estudos situados no campo das ciências cognitivas; sobretudo aqueles advindos da psicologia, quais sejam: a psicologia geral, a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento. Tal fato tem contribuído para que os conceitos de representação se multipliquem, de modo a torná-lo, na contemporaneidade, altamente polissêmico. Assim, para que haja uma maior compreensão desse processo cognitivo, Bernoussi e Florin (1995) propõem um estudo que focaliza as representações a partir de suas particularidades.

De acordo com esses pesquisadores o conceito mais consensual que se tem sobre representação é aquele que a considera uma forma de conhecimento construído pelo indivíduo sobre objetos, pessoas, eventos, etc. Os conhecimentos, portanto, manifestam-se como representações, em dado tempo e lugar, isto é, “estados provisórios de conhecimento, resultando das nossas actividades de construção de sentido e de interpretação das situações ou dos acontecimentos” (VIGNAUX, 1995:227).

Segundo os cognitivistas, para que isso ocorra faz-se necessário estabelecer uma relação entre dois sistemas de objetos – reais ou mentais – sendo um o “representante” e ou outro o “representado”. Nessa dimensão, a representação se caracteriza por ser o resultado de uma atividade cognitiva que estabelece o vínculo de correspondência entre esses dois conjuntos de sistemas de objetos:

Il y a donc représentation quand un objet ou un ensemble d'éléments se trouve figuré sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments et qu'une correspondance systématique se trouve réalisée entre l'ensemble de départ et celui d'arrivée (DENIS, 1989 apud BERNOUSSI; FLORIN, 1995:72-3).⁸

Nessa dimensão, as representações permitem a identificação do elemento representado em sua ausência por meio de sua projeção. Por esse motivo, as representações são consideradas conhecimentos estocados na memória de longo prazo dos indivíduos e que podem ser continuamente arquivados e/ou (re)ativados

⁸ Por conseguinte, há representação quando um objeto ou um conjunto de elementos encontra-se figurado sob forma de novo conjunto de elementos e que uma correspondência sistemática encontra-se realizada entre o conjunto de partida [informação enviada] e o de chegada [informação recebida] [tradução nossa]. In: DENIS, M. *Image et cognition*. Paris: PUF, 1989.

pela memória de trabalho, sendo modificados a cada nova atualização que deles se faz.

As considerações anteriores permitem, de acordo com Bernoussi e Florin (1995), diferenciar as representações por meio de duas grandes tipologias: as analógicas e as não analógicas, também designadas proposicionais.

As representações analógicas respondem, segundo os autores, pela permanência das relações de similaridade ou de correspondência entre o representante e o representado, tal qual ocorre nos processos de construção de imagens mentais.

Por conseguinte, as representações não analógicas são aquelas que são regidas por processos arbitrários de representação, tal como ocorre com as representações proposicionais. Essa arbitrariedade caracteriza as representações não analógicas como sendo de caráter simbólico – a língua, por exemplo (BERNOUSSI; FLORIN, 1995:73).

Ressaltam os autores que, muito embora arquivadas na memória de longo prazo dos indivíduos, tanto as representações analógicas quanto as não analógicas, ou proposicionais, são continuamente transformadas, ou seja, o objeto de partida é codificado para dar lugar a uma representação – o que ocorre por movimentos de expansão ou condensação do conteúdo interconectado às informações – sendo renovado a cada nova atualização.

A exposição anterior busca responder sucintamente pelas características das representações cognitivas individuais – o que implica altíssimo grau de flexibilidade e variabilidade. Segundo van Dijk (2002a:9), as representações individuais são típicas das experiências pessoais e específicas, sendo construídas por meio de um esquema-modelo de caráter episódico. Esse modelo mental condensa categorias típicas de eventos discursivos particulares e respondem por interpretações e/ou construções altamente subjetivas desses eventos particulares, bem como de opiniões e emoções associados a eles, de modo que a compreensão emerge da construção e/ou atualização desses modelos mentais. Em outras palavras, os eventos específicos podem ser derivados de conhecimentos mais genéricos, os quais precisam ser inferidos, ativados e aplicados na construção de modelos mentais (VAN DIJK, 2002b:43-4).

Sabe-se, no entanto, que as relações simbólicas responsáveis por unir os homens em uma determinada comunidade socialmente organizada facultam a formulação de representações sociais; logo, coletivas e com maior grau de invariabilidade. Por isso, os designados “conhecimentos de mundo” voltam-se mais para caracterizar grupos ou comunidades, que compartilham de um mesmo sistema de construção de modelos mentais. As representações sociais, portanto, são formas de conhecimentos socialmente elaborados e partilhados inter e intragrupalmente e classificadas como atividades de apropriação da realidade social. Desse modo, as categorias que as estruturam recaem sobre os aspectos sociocognitivos (SPINK, 1993; 2004; BERNOUSSI; FLORIN, 1995:75-8).

Um dado relevante no trabalho de Bernoussi e Florin (1995) é o fato de os autores terem apontado as duas funções principais das representações sociais: a objetivização e a ancoragem. Segundo esses pesquisadores, a objetivização tem por função tornar concreto aquilo que é abstrato, facultando a transformação de um conceito em um nó figurativo. Já a ancoragem responde pela incorporação de novos objetos em um quadro de referências previamente conhecidos para que possam ser interpretados.

1.5.4 AS REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS

Os indivíduos constroem conhecimentos acerca das inúmeras situações de interação comunicativa das quais participam em suas relações cotidianas, bem como dos “eventos” em que se envolvem – de modo ativo ou passivo – ao longo das 24 horas que compreende cada dia da vida desses indivíduos. Por esse ponto de vista, o conhecimento se caracteriza por ser pessoal e único, pois se refere a situações específicas vivenciadas e/ou experienciadas pelo sujeito, variando de acordo com o tempo, situação, ocorrência e participantes envolvidos na ação comunicativa (VAN DIJK, 2002b), formando e formalizando as “experiências prévias” de cada ser.

Para Van Dijk (2002b:50), esses conhecimentos são armazenados na memória episódica, recebendo a designação de *modelos mentais* na literatura de caráter cognitivista:

Los modelos mentales representan construcciones de algunas de las características de los eventos; son únicos y personales y contienen conocimiento y opiniones acerca de una situación o evento específico con sus propios parámetros de tiempo, lugar, acciones/eventos y participantes. Los modelos mentales representan el modo en que las personas contruyen, de manera subjetiva, los eventos del mundo a partir de sus experiencias.⁹

Esses modelos apresentam alto grau de elasticidade e subjetividade, mesmo porque, segundo esse autor, um indivíduo pode construir diferentes modelos mentais sobre um único evento – ir à escola, banco, supermercado..., por exemplo – o que pode dar origem (ou não) a modelos \pm generalizantes, em decorrência de suas ocorrências repetidas. Essas generalizações, no entanto, mantêm a abstração específica do indivíduo que a construiu: “... la memoria episódica es única y personal, pero no solo exhibe modelos mentales de eventos específicos, sino también modelos generalizados de tipos de eventos personales... (VAN DIJK, 2002b:50)”.¹⁰

Logo, esses modelos mentais representam aquilo que o indivíduo já arquivou em sua memória de longo prazo e que é comumente empregado com a designação de “conhecimentos prévios”.

Segundo Smith (2003:21-40), esses conhecimentos prévios respondem pela fundação de qualquer nova compreensão que se pretende fazer da linguagem e do mundo, pois a memória humana processa, organiza, arquiva/atualiza continuamente todo um sistema de compreensão que o indivíduo carrega consigo sobre o que é o mundo – real ou imaginário – o que condensa percepções, medos, expectativas, raciocínios... e diferentes versões interpretativas, as quais facultam a atribuição e/ou extração de sentidos decorrentes das interações como o mundo em que se encontra inserido.

O conteúdo dessas “teorias de mundo”, na terminologia do autor, não são, segundo ele, inatas e tampouco “ensináveis” por meio de instrução formal. Por isso,

⁹ Os modelos mentais representam construções de algumas das características dos eventos; são únicos e pessoais e contêm conhecimento e opiniões acerca de uma situação ou evento específico, por meio de seus próprios parâmetros de tempo, lugar, ações/eventos e participantes. Os modelos mentais representam o modo como as pessoas constroem, de modo subjetivo, os eventos do mundo a partir de suas experiências [tradução nossa].

¹⁰ A memória episódica é única e pessoal, porém apresenta não apenas modelos mentais de eventos específicos, mas também de modelos genéricos sobre tipos de eventos pessoais [tradução nossa].

as teorias de mundo são variáveis de indivíduo para indivíduo e vão sendo aprimoradas ao longo de toda sua existência:

... as crianças ainda não tiveram muito tempo para tornarem suas teorias complexas. As teorias das crianças, porém, parecem funcionar muito bem para suas necessidades. Mesmo as crianças menores parecem ser capazes, na maior parte do tempo, de **extrair um sentido do mundo, em seus próprios termos** [grifo nosso]; raramente parecem confusas e inseguras (SMITH, 2003:23).

E endossa o autor:

A maior parte do que os indivíduos sabem sobre a linguagem e sobre o mundo não é formalmente ensinado. Ao contrário, as crianças desenvolvem sua teoria de mundo e a competência na linguagem pela testagem de *hipóteses*, fazendo experiências de maneiras significativas e com objetivos, como modificações também experimentais daquilo que já sabem. Assim, a base do aprendizado é a *compreensão* (SMITH, 2003:235).

Em suma, para retirar do mundo aquilo que dele pode ser interpretado e compreendido pelo indivíduo exige-se o emprego de uma série de estratégias cognitivas. Van Dijk (2004) lembra que os conhecimentos de mundo são determinados culturalmente e aprendidos através de nossa vivência em sociedade. Por isso, tais conhecimentos aparecem arquivados na memória, a partir de *esquemas textuais e cognitivos*.

São *esquemas textuais* aqueles relacionados aos conhecimentos lingüísticos, tais como as formas léxico-gramaticais de um dado texto. São *esquemas cognitivos* aqueles armazenados na memória de cada indivíduo e relacionados aos conhecimentos de caráter social (conhecimentos declarativos) e/ou de caráter pessoal (conhecimentos episódicos)¹¹. Nessa perspectiva, os conhecimentos de mundo são arquivados na memória, por meio de blocos denominados: a) *frames* (representações globais, comuns a uma sociedade, sobre pessoas, objetos, entidades, etc.); b) *esquemas* (modelos cognitivos globais de eventos ou estado,

¹¹ Koch (2004:22-3) lembra que alguns teóricos dão outras denominações para esses esquemas cognitivos: *frames*, *scripts*, cenários, esquemas, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação.

ligados por relação temporal ou causal); c) *planos* (conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo); d) *scripts* (conhecimentos estereotipados, como os rituais religiosos, as formas de cortesia, etc.). Esses esquemas cognitivos podem ser ativados por meio do levantamento de hipóteses, produção de projeções e, sobretudo, produção de inferências.

As inferências decorrem, de modo geral, dos processos de sociabilização e respondem pela formulação de informações semânticas “novas” a partir daquelas “velhas”, arquivadas na memória de longo prazo e advindas de algum contexto situacional vivenciado e/ou experienciado previamente pelo indivíduo. Assim, quanto maior o conhecimento de mundo de uma pessoa, maior o número de inferências que ela conseguirá produzir durante o processo de construção de sentidos (TURAZZA, 2005).

Os processos de inferenciação implicam relações estratégicas de explicitação de implícitos. Assim, diante de palavras desconhecidas, por exemplo, o sujeito busca em sua memória “pistas” para atualizar os conhecimentos prévios – o que lhe auxiliará a alçar previsões e hipóteses sobre o desconhecido e recorrer, ainda, ao vocabulário que conhece para designar o que conhece. Segundo Kato (2005), essas previsões e hipóteses são testadas e avaliadas pelo sujeito-produtor e terão o valor de “verdade” quando esse sujeito encontrar uma configuração coerente para elas. Por isso, quando as hipóteses não são confirmadas, o sujeito produz outras/novas hipóteses substituindo aquelas não confirmadas anteriormente, com vistas a reorganizar suas estratégias – o que ocorre por meio de omissões, substituições e acréscimos de informações (KATO, 2005).

A construção de conhecimentos pelo recurso de inferências lexicais é altamente produtivo na criança, o que justifica a aprendizagem de novas formas vocabulares sem a necessidade da interferência de uma orientação específica, como a do professor, por exemplo. Isso porque o sujeito-produtor, em atos de sociabilização, aprimora seus conhecimentos lexicais pelos próprios contextos situacionais de uso em que uma determinada palavra é empregada, bem como pela identificação de familiarização e/ou variação de sentidos de unidades lexicais previamente aprendidas. Tal fato decorre de as palavras não irem vazias para o texto na medida em que carregam consigo a carga sócio-histórico-cultural de seus variados usos.

Assim, a produção de inferências lexicais implica “correr riscos”, pois nem sempre os sentidos inferidos equivalem com exatidão àqueles previstos em dicionários, muito embora, defenda-se, nesta Dissertação que fazer inferências sobre uma palavra desconhecida não se limita a uma questão de apropriação de conhecimentos lingüísticos. Neste caso, não se falará em inferências autorizadas ou não-autorizadas, pois se busca compreender como elas são produzidas pela criança.

Nessa perspectiva, Marcuschi (1985), concebe o conteúdo das inferências por tipos. No que concerne às inferências lexicais, propõe o autor que se as compreenda pelas informações analógico-semânticas: aquelas realizadas pelo reconhecimento de itens lexicais atrelados às suas relações semânticas. Assim, essas informações são realizadas, segundo Marcuschi por identificações referenciais, generalizações, associações e analogias.

Ressalte-se que a produção de informações “novas” pelas “velhas” não se dá apenas por meio de inferências. Assim, um outro processo de natureza lexical que se imbrica ao de inferência emerge pelo emprego de implicaturas: significados inferidos cognitivamente durante o processamento da informação, e que respondem pela indexação dos itens lexicais, de conhecimentos enciclopédicos, associados àqueles do modelo situacional de uso; logo, de natureza cultural (TURAZZA, 2005).

Tome-se como exemplo a lexia “genro”. De acordo com Ferreira (1988), “genro” é um vocábulo designativo do marido em relação ao pai ou à mãe de sua esposa. Isso significa que, ao enunciar “genro”, o indivíduo desloca o seu olhar para o campo semântico “família”, tendo de associar a posição dos membros que a constitui uns em relação aos outros. Essa relação de parentesco tem uma ligação direta com os conhecimentos enciclopédicos, os quais são construídos, em sua maioria, pelos processos de socialização. Assim, o sentido de “genro” implica: a) a existência de uma filha; b) a filha precisa ser casada; c) ao se casar, a “filha de” torna-se “esposa de”; d) o homem com que se casou, que também é “filho de”, torna-se “marido da filha de” e “genro” do “pai e da mãe da filha”.

Inferências e implicaturas, portanto, são duas estratégias cognitivas relevantes nos processos de compreensão e/ou construção de conhecimentos lexicais, como meios para reforçar ou refutar sentidos previamente arquivados na memória de longo prazo. Além disso, justificam a natureza probabilística de

determinadas representações cognitivas humanas. Por essa perspectiva, a criança, independente de seu grau de letramento, é capaz de agir ativamente sobre o mundo para “signifazê-lo” em sua memória, garantindo sua interação comunicativa.

1.5.5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os conhecimentos sobre eventos específicos empregados no processamento da informação, e que foram abordados segundo a perspectiva dos modelos mentais, podem ser redimensionados ao se levar em consideração que os indivíduos também constroem, em sua memória de longo prazo, conhecimentos compartilhados sócio-culturalmente por diferentes grupos e/ou comunidades e que instituem os designados “conhecimentos de mundo”: aqueles que se remetem a esquemas de conhecimentos centrados nos episódios sociais convencionais – como fazer a refeição em um restaurante, a organização de um casamento... – e às estruturas de objetos, animais, pessoas, grupos...

As representações mentais que formalizam os conhecimentos compartilhados socialmente podem ser empregadas por diferentes pessoas em diferentes situações de interação comunicativa, pois são menos flexíveis e mais constantes se colocados em relação aos modelos mentais, pelo fato de serem amplamente compartilhados.

Compartilhar conhecimentos significa entender que os membros de um mesmo grupo ou comunidade epistêmica apresentam “versões de mundo” que se identificam por crenças comuns sobre objetos, eventos... (SILVEIRA, 2000:10) – versões estas que asseguram, por exemplo, o acesso aos discursos institucionalizados pela escola, mídia, igreja... e que formalizam os conhecimentos genéricos sobre fatos. Por isso, esses conhecimentos também podem emergir por meio de inferências, para que cada indivíduo possa construir sua versão para os conhecimentos de mundo.

Logo, quando o conhecimento pessoal se torna interpessoal, intergrupal ou intercultural, os interlocutores mobilizam, desmobilizam e remobilizam seus modelos mentais com a finalidade de compartilhar diferentes conhecimentos os quais sempre

serão incompletos “por definição”: “... los individuos sólo comparten parcialmente el conocimiento interpersonal (VAN DIJK, 2002b:57).”

Pode-se afirmar, assim que as representações cognitivas individuais e as sociais caminham conjugadas umas com as outras:

... todos los miembros tienen sus propios conjuntos de conocimiento personal pero, debido a que han tenido educación, experiencias y lecturas similares, y especialmente debido a las mismas presuposiciones en el discurso público, estos conjuntos se traslapan, y la intersección sería entonces conocimiento social “compartido”. (VAN DIJK, 2002b:58)¹²

Em síntese, as considerações expostas permitem afirmar que a (re)construção de representações mentais responde, significativamente, pela construção de sentidos. De acordo com os cognitivistas, o conhecimento emerge quando essas representações vão sendo continuamente (re)formuladas, na memória humana, por meio de estratégias cognitivas, as quais facultam ao indivíduo transformar as informações em conhecimentos.

1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Ciências Cognitivas têm permitido compreender que o que está no mundo é apresentado a um indivíduo, cabendo a ele a função de processar as informações recebidas, dando-lhes um outro/novo tratamento, isto é, todos os tipos de conhecimentos humanos são de natureza memorial e se organizam por meio de representações cognitivas.

Nesse sentido: a) sendo os conhecimentos uma forma de representação cognitiva; b) sendo essas representações altamente dinâmicas; e c) sendo os conhecimentos de mundo variáveis de pessoa para pessoa, lugar para lugar, tempo para tempo, cultura para cultura, as pessoas não produzem sentidos da mesma maneira; do contrário, todos fariam e pensariam da mesma forma.

¹² Todos os membros têm seus próprios conjuntos de conhecimentos pessoais; todavia, em decorrência da educação que tiveram, bem como de experiências e leituras similares e, sobretudo, devido às mesmas pressuposições no discurso público, estes arquivos se transladam e a intersecção seria, então, conhecimento social compartilhado [tradução nossa].

Por conseguinte, os conhecimentos prévios – aqueles derivados da observação e vivência da criança, durante os processos de sociabilização – somados aos conhecimentos sócio-culturalmente formalizados pelo discurso científico e enciclopédico, derivados dos processos de socialização, contribuem para que a criança projete novos sentidos às coisas do mundo.

Assim sendo, o fato de uma palavra sinalizar os aspectos históricos-culturais-ideológicos dos grupos que formam uma nação, faz com que ela não vá vazia ao texto (TURAZZA, 2005). A criança, ao ter contato com as palavras, deve ativar conhecimentos que reavivem esses aspectos sinalizados por meio das formas lexicais. Desse modo, ao se deparar com uma palavra, a criança não consegue compreendê-la na sua totalidade exatamente por não ter construído em sua memória esses conhecimentos históricos-culturais-ideológicos que formalizam os marcos de cognição social. Logo, ela apresenta dificuldades para reconfigurar os sentidos, posto que não consegue (re)ativar aquilo que ainda não foi construído em sua memória, de modo que o uso que faz de uma palavra irá se diferenciar daquele uso realizado pelo adulto. Por isso, para que o homem possa falar sobre alguma coisa, é preciso reproduzir essa “alguma coisa”, esse “novo” por um modelo familiar.

Nesse sentido, se o estranho não fosse freqüente e não se qualificasse pelo imprevisível, o pensamento social humano teria uma estabilidade coletiva. De modo que o estranho, ao se tornar familiar, deixa de ser extraordinário e interessante (SPINK, 2004).

As representações sociais são, portanto, conjuntos de conceitos e de afirmações e/ou explicações que devem ser consideradas como teorias do senso comum, por meio das quais se interpreta e/ou se constroem realidades sociais (SPINK, 2004). Essas representações tomam forma e são comunicadas para fazer o mundo cotidiano mais excitante – os velhos conceitos disponíveis funcionando como forma de acolhimento de novas representações (TURAZZA, 2005).

A criança, conforme enunciado diversas vezes, neste capítulo, está em processo altamente produtivo de formação de sua memória social de longo prazo; suas experiências são ainda limitadas e seu vocabulário também o é. Assim, ela precisa realizar uma série de inferências e analogias para construir e instituir o sentido sobre as “coisas” do mundo, buscando no “velho” o que ela possa empregar para representar no “novo”.

A compreensão dessas questões exigiu delinear este capítulo da Dissertação por meio de uma revisão crítico-reflexiva de um “passado imperfeito” de que resultou um “presente simples” designado “tempo moderno”, por se haver ignorado o fato de ser o presente um dos tempos revestido de grande complexidade, visto nele estar conjugado passado e futuro. Entende-se que o “imperfeito” do passado se explica por decisões que implicaram escolhas para se planificar conjuntos de ações capazes de facultar a conquista de objetivos a médio e longo prazo. Logo, entre esse passado imperfeito e esse futuro simples, há um presente contínuo que poderá gerar um futuro complexo. Mas, para tanto, é preciso reinterpretar esse passado pelas novas propostas teórico-metodológicas criadas pela contemporaneidade e apresentadas aos pesquisadores como capazes de solucionar as questões problemáticas com as quais ele convive cotidianamente no exercício de suas práticas cotidianas, sobretudo, quando seu objeto de estudo e análise é a língua.

Esse movimento de reinterpretação exige uma revisão crítico-reflexiva desse passado que enxergou na criança um ser amorfo e acrítico que precisaria se socializar de modo a se adaptar ao mundo dos homens. Buscou-se, desse modo, mostrar que a reinterpretação do conceito de criança pode vir não apenas pelos processos de socialização como também pelos de sociabilização. Buscou-se, em seguida, apontar que esses processos são iniciados a partir do momento em que a criança começa a desenvolver a sua linguagem e a interagir no mundo em que está inserida. Por isso, fez-se uma breve retomada dos estudos lingüísticos que passaram a entender a linguagem humana na sua dimensão cognitiva, enquanto uma forma de representação mental, com vistas a compreender como esses processos ocorrem de modo a permitir ao Homem construir sentidos.

CAPÍTULO II

O LÉXICO E SUAS TEORIAS

2.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentro das pesquisas lingüísticas contemporâneas, o *léxico* tem sido objeto de estudo de áreas afins denominadas *Lexicologia*, *Lexicografia*, *Terminologia* e *Terminografia*, as quais se distinguem, de modo geral, pela focalização de ordem teórico-metodológica que cada uma delas assume em suas práticas científicas. Pode-se compreender, assim, como demonstra Barbosa (1991), que a *Lexicologia* tem por princípios realizar estudos científicos do léxico, cabendo à *Lexicografia* trabalhar tecnicamente os vocábulos de uma dada língua, a fim de produzir dicionários das mais diversas naturezas; já a *Terminologia* caracteriza-se, de acordo com Krieger e Finatto (2004), por ser um campo de estudo dos termos técnico-científicos de uma área específica do saber, sendo a *Terminografia* a prática de produção de glossários, dicionários e banco de dados estritamente terminológicos.

Para uma melhor compreensão dos fenômenos a serem descritos e analisados nesta pesquisa, propõe-se, a seguir, uma expansão dos modelos teóricos que fundamentam essas “Ciências do léxico”, com foco na *Lexicologia*.

2.2. LEXICOLOGIA: UMA NOVA CIÊNCIA PARA ANTIGOS ESTUDOS SOBRE A PALAVRA

A vasta bibliografia relacionada ao estudo do léxico tem permitido interpretar a *Lexicologia* ora como um “estudo”, ora como uma “disciplina”, ora como uma “ciência”. Essa constatação aponta para a necessidade de se compreender a multiplicidade de sentidos que estão condensados no termo “*Lexicologia*”, cujas origens remontam à Antigüidade Clássica.

Desse modo, Turazza (2005:54-89), ao propor uma revisão das principais abordagens científicas e/ou tecnológicas das unidades lexicais, que compõem ou que poderão compor uma dada língua, atribui à Lexicologia o *status* de ciência inter e multidisciplinar, modalizada pelo discurso científico do “fazer-saber”, posto que as análises, descrições e teorizações do léxico têm cingido tanto suas dimensões estruturais quanto seus aspectos cognitivo-sócio-histórico-cultural-ideológicos. Nesse sentido, poder-se-ia falar em Lexicologia de cunho fonológico, morfológico, semântico, sociológico, antropológico, cognitivo, discursivo, etc., conforme apontado por Eluerd (2000).

Delinear e delimitar as abordagens relacionadas ao léxico, portanto, torna-se uma árdua tarefa. Por isso, atribui-se a Alain Rey (1970) o mérito por ter compilado cronologicamente as principais reflexões acerca dos estudos sobre a palavra. Esses estudos tematizam-se a partir da Antigüidade (Panini, Aristóteles, Platão, Plotino, Varrão, Cícero...), perpassando a Idade Média, com o surgimento dos dicionários, avançando pelos séculos XVII e XVIII, abrangendo a influência da Filosofia nos estudos lexicais (Arnauld e Lancelot, Descartes, Rousseau...), chegando à Lingüística do início do século XX (Saussure, Bloomfield, Hjelmslev, Benveniste...) assim como a da segunda metade do mesmo século (Pottier, Martinet, Guiraud...). Um estudo nessa perspectiva ainda não foi realizado no Brasil, de modo que pouco se conhece sobre a Lexicologia nacional.

Sabe-se, todavia, que as atividades docentes e de pesquisa, realizadas a partir das designadas “Ciências do léxico”, começam a ganhar vulto nas universidades brasileiras em fins da década de 60, início dos anos 70, firmando-se, com maior notabilidade, a partir da criação, em 1986, do Grupo de Trabalho *Lexicologia, Lexicografia e Terminologia* da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística), pela professora Dra. Maria Aparecida Barbosa, que já vinha ministrando, na Universidade de São Paulo, desde 1971, as disciplinas Lexicologia e Lexicografia (BARBOSA, 1995). Por conseguinte, muito embora até o presente momento a Lexicologia ainda não seja considerada, no Brasil, uma subárea da ciência Lingüística, tem-se atribuído a ela o *status* de ciência responsável pelo estudo científico do léxico (BARBOSA, 1995).

Assim, para fundamentar teoricamente esta pesquisa, serão retomados alguns conceitos-chave, os quais serão redimensionados e reconfigurados, de modo

a conduzir um estudo sobre o léxico a partir de duas grandes perspectivas: a) uma em que ele será considerado em sua dimensão lingüística e, portanto, sígnica; e b) outra que o conceba pela dimensão cognitiva, focalizando, pois, sua natureza simbólica.

2.2.1 A PALAVRA PELO SIGNO LEXICAL

Conforme apresentado, a Lexicologia, enquanto disciplina lingüística, vem ganhando espaço no cenário brasileiro a partir da década de 60 do século XX, buscando apresentar caminhos que tematizem a palavra, valendo-se de critérios científicos para tanto. Desde então, os estudos realizados, provenientes de seus postulados, ao considerarem a palavra tanto no plano léxico-gramatical quanto no plano textual-discursivo, contribuíram para compreender a diferença entre *lexia*, *palavra* e *vocábulo*.

Segundo Pottier (1972; 1978; 1996), a *lexia* deve se apreendida como designação atribuída à menor unidade lexical memorizada em uma língua; constitui, portanto, o Universo Lexical, relacionando-se ao sistema lingüístico. Por isso, Pottier (1972:26-7) propõe a distinção entre:

- a) *lexia simples* → considerada uma unidade de análise léxica que está constituída por um único lexema: girafa, feliz, mãe...;
- b) *lexia composta* → considerada uma unidade composta por dois ou mais lexemas comutáveis no paradigma: guarda-chuva, saca-rolha...;
- c) *lexia complexa* → considerada uma unidade de análise léxica que está constituída por mais de um lexema não comutáveis no paradigma: mesa-redonda, Cidade Universitária...;
- d) *lexia textual* → considerada uma unidade léxica culturalmente cristalizada: “quem tudo quer tudo perde”... .

Pottier (1978) realiza, ainda, um estudo sistemático sobre os aspectos semânticos das unidades lexicais (ou lexemas), propondo a análise do significado a

partir de seus traços distintivos – o que na terminologia do autor designa-se *análise componencial* ou *análise sêmica*.

Para essa análise, o pesquisador francês apreende os métodos fonológicos de segmentação por defender que o significado de uma palavra possa ser constituído de componentes semânticos mínimos. Esses *componentes mínimos*, também denominados *traços semânticos* ou ainda *traços lexicais*, são designados, pelo semanticista, *semas*. Nesse sentido, pode-se dizer que o lexema “cadeira” apresenta os seguintes semas: s1 [+para se sentar], s2 [+ material rígido], s3 [+ para uma pessoa], s4 [+com pés], s5 [+com encosto]. Ressalte-se que a junção de todos esses semas forma o *semema*.

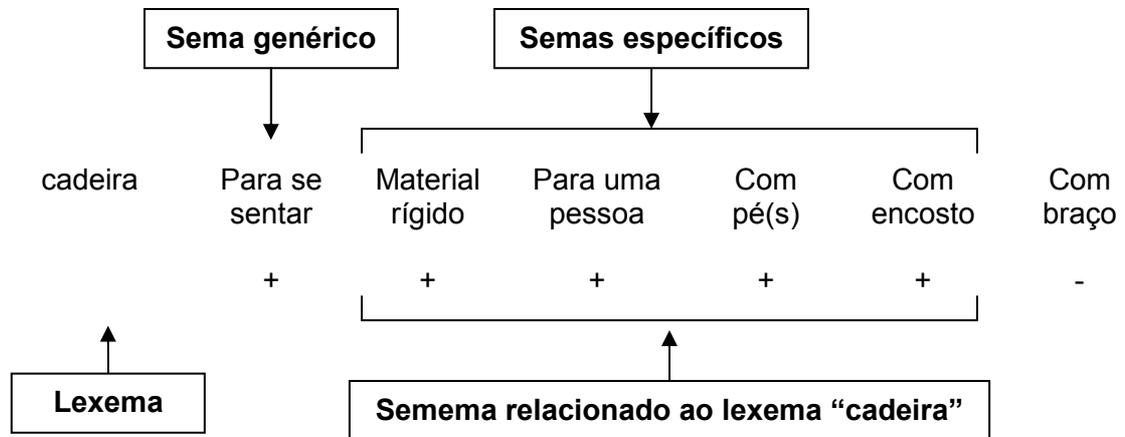
Semema é, portanto, o conteúdo sêmico de uma designação, isto é, a conjugação dos semas pertinentes à construção da representação semântica de um lexema.

Um exemplo clássico de análise sêmica foi proposta por Pottier a partir dos lexemas *cadeira*, *poltrona*, *tamborete*, *sofá* e *pufe*, conforme demonstrado a seguir:

	Semas					
	(1) Para se sentar	(2) Material rígido	(3) Para uma pessoa	(4) Com pé(s)	(5) Com encosto	(6) Com braço
Cadeira	+	+	+	+	+	-
Poltrona	+	+	+	+	+	+
Tamborete	+	+	+	+	-	-
Sofá	+	+	-	+	+	+
Pufe	+	-	+	-	-	-

Nesse quadro, cada linha horizontal representa o semema (= o conjunto de semas) da lexia dada. Como exemplo, o sema genérico [+para se sentar] e os semas específicos [+material rígido], [+para uma pessoa], [+com pé(s)] definem o semema correspondente à palavra “tamborete”.

Esquemáticamente, tem-se:



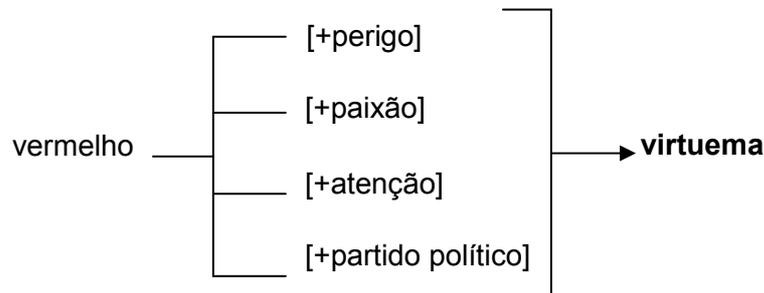
Conforme demonstrado no quadro anterior, pode-se observar que traço [-para uma pessoa], por exemplo, opõe o lexema “sofá” a outros, como “cadeira” ou “pufe”. Esses traços, portanto, permitem diferenciar um lexema de outro ou aproximá-los semanticamente. Nesse sentido, Pottier distingue os semas em *genéricos*, *específicos*, *virtuais* e *gramaticais*.

Os *semas genéricos* são responsáveis por caracterizar toda uma classe semântica. A junção dos semas genéricos é denominada *classema*: aquele que se remete a uma classe de elementos, linguisticamente representados.

Os *semas específicos* permitem diferenciar itens lexicais de um mesmo grupo sêmico. Denomina-se *semantema* a junção desses semas específicos.

Já os *semas virtuais* estão sempre relacionados a um tipo de conhecimento, correspondendo, desta feita, a visões particulares de mundo, atualizando-se, portanto, no ato discursivo – o que contribui para a constituição de planos simbólicos. Segundo Pottier (1996:162-4), são esses conhecimentos que permitem associar, por exemplo, “avião” com “férias”, “ovo” com “colesterol”, vice-versa. Para o autor, em “avião” não há férias, e sim no *virtuema* de avião, assim como o colesterol não está no ovo, mas na virtualidade que se instaura na associação de ovo com as possíveis conseqüências de seu uso em excesso.

O mesmo ocorre com a lexia “vermelho”, conforme esquema seguinte:



Por fim, os *semas gramaticais* estão relacionados à categorização gramatical, e sua composição forma o *gramema*.

Esses estudos desenvolvidos pelo pesquisador francês Bernard Pottier, buscaram responder pela estruturação formal das unidades lexicais quanto à inter-relação de seus traços semântico-sintáticos, levando-se em consideração que tais relações não se manifestam de modo isolado; contudo, as descrições propostas pelo autor recaem sobre os aspectos lógicos, estruturais e sígnicos, o que vem marcado, inclusive, pelo sufixo grego *-ema*, usado na formação dos nomes técnicos indicativos de “unidade mínima distintiva” de algum elemento do sistema lingüístico. Desse modo, ainda que Pottier proponha uma abordagem intra e interlexical das lexias, seu modelo teórico não ultrapassa os limites do sintagma verbal.

2.2.2 A PALAVRA PELA FORMA VOCABULAR

Os postulados apresentados no tópico anterior facultaram considerar o fato de a palavra ter por origem o homem; razão pela qual ela não está nas letras ou sons que se combinam para representá-la, na medida em que as primeiras são formas convencionais que, segundo Saussure (2004), funcionam como índices, sinais que ativam o signo: uma unidade psíquica de dupla face, quais sejam o *significante* e o *significado*. A essa relação convencional entre o índice e o signo propriamente dito, reside a arbitrariedade do signo, na visão do pesquisador genebrino. Desse modo, a

relação estabelecida entre significante-significado é necessária, porque indissociável; contudo, não imutável.

Turazza (2005; 2007), ao estudar as relações do signo lingüístico, pela dinâmica do universo lexical, postula a necessidade de se focalizar as lexias, ou signos lexicais, para efeito de estudos, com base em três dimensões: a) aquela que responde por sua materialidade formal; b) aquela referente a seu uso; c) aquela que a insere na memória social de longo prazo.

O signo lexical, na sua materialidade lingüística, formalizado em língua para ser objetivado por meio do exercício da fala e assegurar a construção do plano da expressão lingüística do que é “signifeito” pela ação da linguagem, faz-se “palavra”. A palavra, nessa acepção, consubstancia-se como produto da ação desencadeada pela linguagem, de sorte a dar tangibilidade ao que é produzido pelo pensamento: o conceito.

A palavra, contudo, se focalizada no *continuum* das atividades da fala – tempo em que elas estão em companhia uma das outras, para representar, pelas formas da língua, o que a ação da linguagem “tece↔retece↔entrece”, faz-se forma lingüística, dotada de um conteúdo. Ao produto desse processo de formalização designa-se “vocábulo”. Por conseguinte, o sinal lingüístico, na sua dimensão vocabular é uma unidade do discurso e responde, segundo Turazza (2005; 2007), pelo investimento lingüístico do texto-processo: aquele que é construído pelas práticas discursivas humanas. Nessa dimensão, os significados lexicais apontam para outros/novos lugares ocupados pelos seres ou objetos no mundo, ou seja, são revestidos de sentidos: novas significações. Nesta perspectiva, voltada para o uso vocabular, as palavras vão se fazendo polissêmicas, remetendo-se a novos matizes de significações, configurados pelo modelo de contexto situacional de uso das formas lingüísticas, ou seja, no fluxo do exercício das atividades de fala – seja oral ou escrita – que os velhos significados são dinamizados por matrizes de novos sentidos.

Esses sentidos das formas vocabulares, à medida que são aceitos e empregados pelos usuários, vão sendo institucionalizados, de modo a funcionarem como ponto de partida para a compreensão dos processos de comunicação: aqueles que tornam familiar o não-familiar. Essas transformações do não-familiar em familiar são, portanto, o fundamento da comunicação (= ação de tornar comum), que faz das

práticas discursivas lugar de permanências (significados) e rupturas (sentidos); razões pelas quais as práticas discursivas, fundadas no exercício da fala, sempre transmudam o texto-produto em texto-processo. Assim focalizado, o texto-processo é lugar de produção de sentidos, o *habitat* da polissemia e de reconstrução do conteúdo das formas de expressão de velhos significados vocabulares.

Nessa dimensão, Turazza (1998) afirma que uma palavra tanto pode se remeter a diferentes universos de significações – o que vem marcado pelo uso de vários vocábulos – como várias delas podem condensar os diversos conhecimentos de mundo, remetendo-se a apenas um único vocábulo. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra “linha” que, de acordo com a focalização, apresenta-se com sentidos altamente produtivos em diversos campos: no campo do vestuário, tem-se a linha de algodão, de seda, etc. usada para costurar; no campo das telecomunicações, tem-se a linha de telefone; no campo da produção gráfica, uma linha é usada para escrever; no campo da geometria, tem-se a linha reta, a paralela...; no campo místico, uma cigana pode prever o futuro pelas linhas da palma das mãos; nos transportes, a linha do trem; até mesmo na educação, quando uma mãe alerta seu filho para “andar na linha”. Ao mesmo tempo, todos esses significados são condensados por meio de uma única denominação, remetendo-se, nos exemplos citados, a diferentes signos lexicais.

A lexia, ou signo lexical propriamente dito, inscreve-se nos arquivos da memória social de longo prazo, espaço onde seus conteúdos semânticos são organizados por esquemas de compreensão, designados “*frames, scripts, cenários, protótipos...*” pelos cognitivistas, conforme apontado no primeiro capítulo desta Dissertação. Tais esquemas aumentam o processamento de novas informações pela memória de trabalho, quando estas dão entrada na memória de curto prazo, durante o exercício da fala escrita ou oral. Logo, as unidades lexicais são organizadas nos arquivos da memória por modelos.

Observa-se, por esses pressupostos da Lexicologia que o homem não opera com palavras isoladas, mesmo quando busca compreendê-las recorrendo a dicionários para reinterpretar os sentidos institucionalizados, visto que esses se organizam de modo a assegurar a construção de outros/novos conteúdos vocabulares. Tais conteúdos, por terem registro na memória de longo prazo semântica, e por serem decorrentes de usos, carregam consigo os registros de

modelos situacionais de uso – alguns deles, perdidos nas raízes da própria história, mas capazes de possibilitar projeções de modelos das práticas discursivas humanas, em diferentes processos de suas formações sócio-culturais e ideológicas.

2.3 LEXICOGRAFIA: A TÉCNICA DE PRODUÇÃO DE DICIONÁRIOS

A Lexicografia, descrita por alguns autores como *a ciência dos dicionários* (BIDERMAN, 2001:17) ou como *a arte de compor dicionários* (ELUERD, 2000:23), tem suas raízes históricas nas tradições filológicas, ganhando *status* de disciplina apenas a partir da primeira metade do século XVI, na Europa ocidental.

De acordo com pesquisadores nesse campo (DUBOIS; DUBOIS, 1971; BARBOSA, 1991; BORBA, 2003; WELKER, 2004), o trabalho lexicográfico exige de seus produtores – os lexicógrafos – um amplo conhecimento de técnicas, para que sejam produzidos diversos tipos de dicionários como os de línguas, os enciclopédicos, os de vocabulário técnico-científicos, dentre outros, sendo esse ofício, portanto, qualificado por requerer profissionais habilitados para:

- a) inventariar os vocábulos a serem descritos quanto às suas respectivas formas gramaticais e quanto a seus conteúdos na obra lexicográfica. Observa-se que, por mais amplo que seja o projeto lexicográfico a ser executado, nem todas as palavras usadas em uma dada língua terão condições de serem dicionarizadas. Por conseguinte, toda a equipe de pesquisadores-produtores deverá organizar diversos *corpora*, colhidos em situações de fala escrita, advindos de obras (não) literárias, hebdomadários, publicações periódicas, etc., extraindo desses materiais as palavras a serem descritas;
- b) pesquisar abonações e/ou criar exemplos para as entradas lexicais;
- c) compilar o que se encontrou em (a) e (b), analisando cada item e classificando-os, com o propósito de registrar os vocábulos seguidos de seus respectivos conteúdos definitórios;

- d) adequar o trabalho às exigências editoriais e sócio-culturais (número de entradas lexicais a serem registradas, número de abonações, público-alvo...).

Todas essas tarefas tornam-se relevantes ao se considerar que os dicionários, sobretudo os de língua materna, são produtos manufaturados, destinados a um público específico, normalmente escolarizado e/ou em fase de escolarização – todavia não especializado –, que consulta esse tipo de obra para: sanar dúvidas de ordem ortográfica; conhecer, esclarecer ou precisar os significados de vocábulos (des)conhecidos; buscar informações de ordem gramatical de dado vocábulo (pronúncia, aspectos morfossintáticos, etc.); conhecer a etimologia do vocábulo; entre outras – o que também exige do lexicógrafo um amplo conhecimento de ordem gramatical e histórica.

Sendo assim, o projeto lexicográfico a ser desenvolvido deve ser extremamente criterioso, pois como declaram Dubois e Dubois (1971:50), o “dicionário é uma *obra de referência*: reporta-se a ele a fim de encontrar a solução para um problema; seus enunciados têm força de lei¹³ (...)” – enunciados esses que se caracterizam pela analiticidade, isto é, por apresentarem “a verdade ‘por definição’ (MARTIN, 1983:54)”.

Para Turazza (2002), o dicionário, se focalizado como produto do trabalho lexicográfico é, na contemporaneidade, uma instituição social. Sua função é a de contribuir, à semelhança com a gramática normativa, para definir a norma lingüística de dada comunidade antro-pócio-cultural, no que concerne aos sentidos institucionalizados, isto é, os significados. Assim, o dicionário de língua, no que se refere aos aspectos léxico-semânticos, é um meio em que se registram os arquivos da memória lexical de uma dada sociedade, formalizando grande parte dos significados que nela estão em circulação propondo paráfrases definicionais acessíveis a qualquer consulente. Essas obras permitem aos indivíduos realizar consultas sempre que necessário, sem ter de sobrecarregar na memória todos os significados, relacionados aos conhecimentos de mundo aos quais têm acesso.

¹³ Le dictionnaire est *ouvrage de référence*: on se reporte à lui pour trouver une solution à un problème; ses énoncés ont force de loi (...).

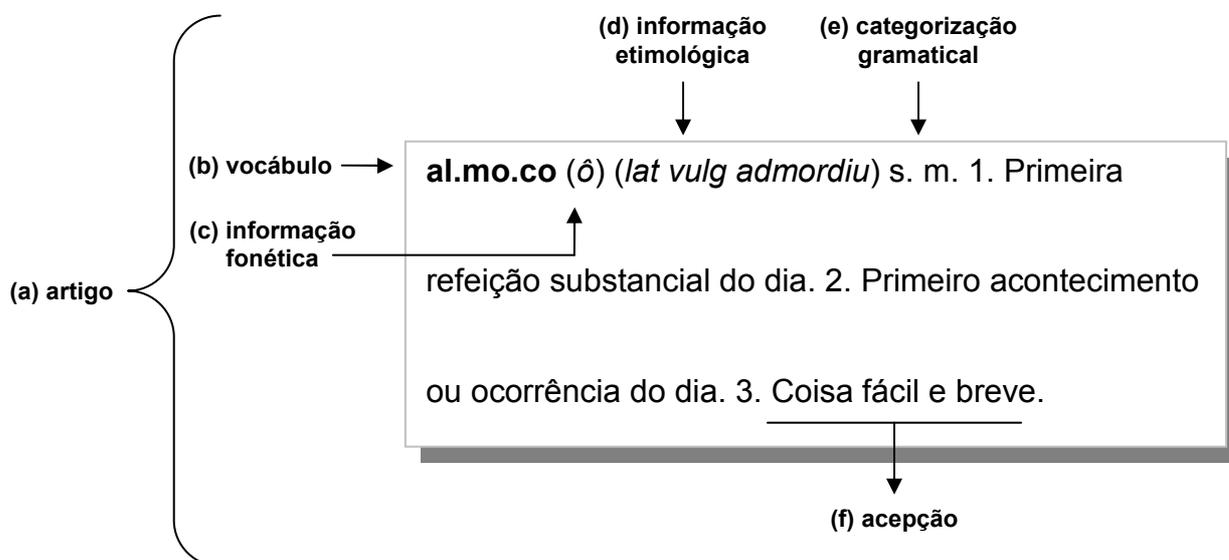
Ressalta Barbosa (1995b) que qualquer obra de caráter dicionarístico apresenta três elementos estruturais básicos que a sustentam, peculiarmente. São eles: a *macroestrutura*, a *microestrutura* e o *sistema de remissivas*.

A *macroestrutura* se organiza a partir de uma *nomenclatura*, isto é, um conjunto de vocábulos ordenados alfabeticamente a fim de facilitar o acesso aos vocábulos por parte de seus consulentes e que constituem a arquitetura formal da obra. Essa macroestrutura se articula em artigos, ou seja, propõe-se a expandir, semanticamente, cada vocábulo selecionado pelo lexicógrafo, organizando tal expansão de modo hierárquico, isto é, partindo da informação mais global para a mais específica, ou seja, de definições genéricas para as específicas.

A *microestrutura* responde, de modo geral, por apresentar uma ordenação interna dos artigos de um dicionário – o que pode corresponder às seguintes informações:

- a) verbete/vocábulo a ser definido;
- b) informação de ordem fonética (prosódia);
- c) informações de ordem morfossintáticas (flexões de gênero, número e grau, predicação verbal, etc.);
- d) informações de ordem semântica (incluindo as paráfrases lingüísticas ou definicionais e/ou equivalentes sinonímicos – aqui estão as acepções);
- e) informações de ordem pragmática (exemplos e/ou abonações).

Dependendo do projeto lexicográfico, podem-se encontrar ainda informações etimológicas, ilustrações, etc. (BORBA, 2003; WELKER, 2004). Esse esquema microestrutural pode ser assim visualizado:



(MICHAELIS, 1998)

- (a) **artigo**: compreende toda a seqüência de informações selecionadas pelo lexicógrafo a fim de apresentar a descrição do vocábulo selecionado.
- (b) **vocábulo**: recebe diversas denominações – tema, sujeito, entrada, verbete – e indica o elemento a ser definido. Para Martin (1983), o vocábulo resulta da filtragem de semas para expressar a visão de um dado grupo e, por isso, condensa predicacões analíticas que são a “verdade por definição”, ou seja, seu conteúdo sígnico é válido para qualquer interlocutor de uma dada língua natural.
- (c) **informação fonética**: apresenta dados sobre a prosódia de certos vocábulos;
- (d) **informação etimológica**: apresenta a origem do vocábulo analisado;
- (e) **categorização gramatical**: também designada *rubrica* ou *marca lexicográfica* apresenta a classe gramatical a que pertence o vocábulo;
- (f) **acepção**: representa o conteúdo semântico do vocábulo. Por isso, alguns vocábulos podem apresentar diferentes significados em sua definição, como se verifica no exemplo dado, em que são atribuídas três acepções para o mesmo vocábulo.

Portanto, a definição compreende o conjunto das acepções de alta frequência de uso que constituem as informações semânticas de um vocábulo, como visto no exemplo dado com a palavra “almoço”, cuja definição abarca as acepções enumeradas de 1 a 3.

Informações complementares, como (c) e (d), assim como a presença de dados que justifiquem e/ou esclareçam o uso efetivo dos vocábulos selecionados, também podem configurar a microestrutura dos verbetes. Neste caso, são apresentadas as **abonações** – transcrições de frases extraídas dos documentos usados como *corpora* da obra lexicográfica e/ou os **exemplos** – frases criadas pelo próprio lexicógrafo.

O *sistema de remissivas* busca responder pela explicitação da rede de relações entre os artigos da obra lexicográfica, o que implica a interdependência por sinonímias, parassinonímias, hipo e hiperonímias, etc.

2.4 LÉXICO E COGNIÇÃO: CONHECIMENTOS LEXICAIS E SUAS RELAÇÕES COM CONHECIMENTOS DE MUNDO

Expostas as considerações relacionadas aos estudos do léxico, focalizados por uma perspectiva de caráter mais genérico, busca-se, neste momento da Dissertação, verticalizar esses postulados, com vistas a verificar como os conhecimentos lexicais são organizados na memória da criança, bem como identificar o uso que ela faz desses conhecimentos para interagir no mundo em que está inserida.

Conforme defesa feita no primeiro capítulo desta Dissertação, a linguagem vem sendo trabalhada numa perspectiva que, ao se interconectar ao pensamento humano, laça-o e enlaça-o, colocando-o na fôrma da língua, manifestando-se por meio das atividades de fala, quer na sua dimensão oral, quer na sua dimensão escrita. Essa característica heteróclita da linguagem humana (SAUSSURE, 2004), tem contribuído para se entender que esta não se ensina, tampouco se adquire, e sim se desenvolve, de modo que aprender uma língua, por meio das atividades de

fala, implica desenvolver a linguagem e dar tangibilidade ao pensamento, elevando o Homem à categoria de animal relacional e, por isso, sócio-político: aquele que sabe de sua necessidade de estar com o outro, no mundo, para “ser”.

Desse modo, nas variabilidades de seu uso, a língua vem sendo abordada a partir de duas grandes dimensões. Na dimensão sógnica, responde pelos sentidos institucionalizados nas esferas sócio-culturais, funcionando como uma estrutura que sustenta a identidade lingüística de uma nação – é o que vem materializado sob a forma de gramáticas e dicionários, conforme já apontado. Aqui, a palavra é concebida

como um sinal lingüístico dos processos de representação de conhecimentos particularmente partilhados que, lexicalmente designados por formas vocabulares, remetem a definições sobre, por exemplo, *seres, objetos, qualidades, estados, ações e procedimentos* (TURAZZA, 2007:74-5).

Na dimensão simbólica, a língua contribui para uma maior compreensão dos sentidos mais específicos que emergem das diversas situações de interação comunicativa – é o que caracteriza as produções textuais-discursivas:

Na dimensão de seus usos, a palavra tem sido tratada a partir da concepção de competência lexical, compreendida como capacidade pela qual o homem desenvolve habilidades que lhe facultam definir, parafrasear, condensar e expandir, pelas formas vocabulares da designação ou pela estrutura formal da predicação, conhecimentos de mundo que o homem constrói e reconstrói, classifica e reclassifica, em suas interações com outrem (TURAZZA, 2007:75).

A criança, ao conjugar essas duas dimensões, por meio dos processos de sociabilização e socialização, apresenta uma leitura significativa do mundo, na medida em que se vale de seus conhecimentos prévios para negociar com o outro os significados institucionalizados, na esfera daqueles que já apresentam um maior grau de letramento. Todavia, por estar em processo de construção dos saberes sobre o mundo, apresenta a esse outro novas versões para os velhos conhecimentos, fazendo uso de sua criatividade – o que, muitas vezes, soa como inusitado para o adulto, por romper com suas expectativas. Logo, a criança

consegue edificar novas versões para os velhos conhecimentos cristalizados sócio-culturalmente.

As discussões científicas que versam sobre a linguagem humana e sobre construção de sentidos ainda apresentam dificuldades para conjugar esse movimento que prevê a indissociabilidade entre o sógnico e o simbólico. Esquece-se, desse modo, de que a organização do pensamento infantil se dá com maior ênfase por meio de teorias do senso comum e não por meio de teorias formalizadas por estruturas taxionômicas fixas, tidas como “a verdade” no plano epistêmico.

Piaget (1975), buscando mostrar como a criança desenvolve seu raciocínio e como realiza seus julgamentos, defende que a inteligência emerge em decorrência das experiências construídas pelo indivíduo, de modo que a diferença marcante entre o homem e o primata, por exemplo, está na capacidade humana de criar representações mentais simbólicas, isto é, representações de objetos, eventos, situações. Mesmo que o indivíduo esteja ausente desses contextos, o desenvolvimento ocorre, uma vez que o pensamento, na criança, tem uma relação com o “jogo”, com o mundo do “faz de conta”, de modo que, para evocar o ausente, a criança emprega uma estratégia criativa da linguagem: o uso simbólico da própria linguagem (PIAGET, 1975).

Por isso, o pesquisador aponta que a criança, ao longo de seu crescimento, vai construindo estruturas cognitivas, as quais respondem pela formação de conhecimentos, inclusive o lingüístico, pois ela aprende a usar as formas léxico-gramaticais de língua para o mundo que “signifaz”. Desse modo, o indivíduo constrói conhecimentos ao interagir no mundo, reagindo biologicamente, o que implica amadurecimento das habilidades motoras, perceptivas, intelectuais, verbais, afetivas e sociais.

Para sustentar sua epistemologia genética, Piaget (1975) diferencia *desenvolvimento* de *aprendizagem*. O desenvolvimento, situado na dimensão bio-psíquica, refere-se a um processo que responde pela formação, elaboração, organização e funcionamento das estruturas do conhecimento e, por isso, não é entendido como uma cópia da realidade, e sim como mimese. Para esse autor, essas transformações centram-se nos estágios do desenvolvimento infantil, a partir do crescimento orgânico e da adaptação que as crianças vão estabelecendo com meio-ambiente, facultando-lhes a passagem de uma fase para a outra até que se

atinga a maturidade física e psicológica. Os esquemas operatórios, portanto, decorrem:

- a) do estágio sensório-motor (entre 0 e 2 anos de idade);
- b) do estágio pré-operatório (entre 2 e 7 anos de idade);
- c) do estágio das operações concretas (entre 7 e 11 anos de idade);
- d) do estágio das operações formais (a partir dos 12 anos de idade).

Ao nascer, a criança tem instintos que, na interação sujeito-objeto, lhe facultam a construção de conhecimentos. Esses estágios são individuais, hierárquicos e obrigatórios e vão sendo sobrepostos na maturação intelectual da criança por processos de assimilação e acomodação. Pela assimilação, a criança constrói esquemas sobre os elementos do mundo; esses esquemas são transformados e desdobrados permitindo a alteração de esquemas pré-existentes, o que resulta na acomodação, com vistas a facilitar a assimilação de fatos incompreensíveis em estágios anteriores. Nessa dimensão, portanto, a criança é responsável por construir sua linguagem, entendida como um processo de ação físico-cognitiva sobre objetos, imagens, símbolos.

Destaca-se, ainda, ser a aprendizagem o resultado de situações externas: aquelas que decorrem do progresso dos processos de socialização. Por ela, a criança vai incorporando saberes comuns a determinados grupos e/ou comunidades, num movimento que vai do simbólico ao sócio.

Por esse viés, Vygotsky (1986) e Luria (1990) dedicaram-se ao estudo das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, com suporte biológico do funcionamento psicológico. Para eles, o processo de construção do conhecimento supõe a integração entre percepções e representações mentais. Assim, na relação homem ↔ mundo, o cérebro estabelece uma interação constante com o meio, transformando suas estruturas e mecanismos, por processos cognitivos complexos.

Segundo Vygotsky (1986), o cérebro é um órgão material cuja base biológica responde pelo funcionamento psicológico do homem; já o funcionamento psicológico está co-relacionado às atividades exercidas entre o indivíduo e o meio social em que se encontra inserido, de modo que o homem se transforma em decorrência de

“operações cognitivas internas”. Essas operações desenvolvem a fala interna da criança, transformando-se, num segundo momento, na sua fala exterior. Assim, a linguagem da criança tem, para Vygotsky, a função de mediar a comunicação com o outro.

Desse modo, Vygotsky (2005), ao trabalhar a significação das palavras, com vistas a analisar as transformações semânticas da língua, ao longo do desenvolvimento da criança, propõe o estabelecimento de uma relação entre palavra-pensamento-linguagem. Ao interconectar essas relações, mostra que a significação se caracteriza por formações dinâmicas, as quais se modificam e se transformam continuamente: o pensamento nascendo através das palavras e as palavras ganhando existência pelo desenvolvimento do pensamento: “o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve” (VYGOTSKY, 2005:149). E endossa: “os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (VYGOTSKY, 2005:156).

Assim, a criança, ao articular a linguagem por meio das atividades da fala, manifesta seus conhecimentos pela semântica da língua. Ressalta o autor, a necessidade de se levar em consideração que o “meio” é o responsável pelo desenvolvimento infantil e a “vida social”, pela formação das funções mentais superiores – aquelas que resultam das inter-relações criança ↔ Outro. Essa perspectiva de caráter sócio-interacionista contribui para a compreensão de dois processos altamente produtivos que respondem pela organização do léxico: a *definição* e a *designação*.

De acordo com Vygotsky (2005), as definições respondem por apresentar os conceitos já formalizados na memória da criança, caracterizando, assim, por ser o produto final da formulação de conceitos: “[a definição] lida com o produto acabado da formação de conceitos, negligenciando a dinâmica e o desenvolvimento do processo em si” (VYGOTSKY, 2005:65).

Por isso, de acordo com o pesquisador, os métodos que se voltam para o uso da definição em si e por si não contribuem para fazer emergir o pensamento da criança, uma vez que as definições, assim concebidas, restringem-se a desencadear

uma reprodução do conhecimento léxico-gramatical, por meio de definições já prontas na esfera das instituições sociais. A definição, portanto, trabalha a palavra em si e por si, ao propor uma ruptura com os conhecimentos de mundo – entendendo estes como fontes da formação de conceitos na criança – e, por conseguinte, de seu pensamento. “O estudo isolado da palavra coloca o processo no plano puramente verbal, que não é característico do pensamento infantil” (VYGOTSKY, 2005:66). Essa perspectiva metalingüística, em que uma palavra se define por outra para explicitar conhecimentos lingüísticos, é característica dos discursos lexicográficos e/ou de textos que se fundamentam em conhecimentos de caráter científico – o que vem compartilhado pelos processos de socialização.

No entanto, conforme apontado no primeiro capítulo deste trabalho, a criança está situada, mormente, nos processos de sociabilização, de modo que interconecta seus conhecimentos lexicais às suas experiências de práticas cotidianas. Suas representações cognitivas são mais conceptuais e menos sociais – é o que Vygostsky chama de “material sensorial”:

O material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos (...) um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas (VYGOTSKY, 2005:66-7).

2.4.1 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL E SUA RELAÇÃO COM A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE MUNDO

De acordo com Newcombe (1999:22-45), as mudanças ocorridas com os seres ao longo de sua existência advêm de uma série de fatores, tanto de ordem biológica, quanto de ordem ambiental, de sorte que alterações físicas, neurológicas, cognitivas, comportamentais e sócio-culturais ocorrem de modo ordenado e constante, marcando as passagens do engatinhar para o caminhar, dos balbucios para a fala oral, do pensamento concreto para o abstrato... Nessa perspectiva, um dos marcos ocorridos durante esse processo humano do desenvolvimento está relacionado à produção das primeiras palavras.

Por isso, para essa autora, qualquer criança que não apresente problemas neuro-psíquicos tem condições de desenvolver tarefas altamente complexas que lhe facultam obter progressos significativos durante todo seu processo de aquisição de linguagem. Uma dessas tarefas relaciona-se à aprendizagem dos diversos subsistemas lingüísticos¹⁴: o *fonêmico*, o *semântico*, o *sintático* e o *pragmático* – todos imbricados entre si e primordiais para a aprendizagem e apreensão de uma língua.

Conforme relatado no item anterior, esse desenvolvimento lingüístico possibilita à criança sua inserção no mundo, posto que a produção das primeiras palavras é considerada, na cultura brasileira, uma empreitada de grande relevância; tal afirmação se comprova ao se considerar as crianças “um ser que fala” a partir do momento em que elas pronunciam conjuntos sonoros considerados “palavras” pelo ponto de vista do adulto. Ressalte-se, todavia, que crianças as quais não sejam expostas a uma língua costumam apresentar dificuldades no processo de textualização de suas representações mentais (LURIA, 1990; VYGOTSKY, 2005).

Diversos teóricos no campo da aquisição e do desenvolvimento da linguagem (MENYUCK, 1975; BRAMAUD DU BOUCHERON, 1981; SPRENGER-CHAROLLES, 1984; NEWCOMBE, 1999) vêm demonstrando que a competência “lingueira” da criança é desenvolvida desde o momento de seu nascimento. Newcombe (1999) relata que os bebês são capazes de distinguir diferentes sons, incluindo os lingüísticos. Para a autora, essa distinção contribui para que a criança agrupe os sons ouvidos, tornando-os significativos. Além disso, os bebês conseguem perceber os encadeamentos sonoros (ritmos, tons, prosódia) da língua à qual estão expostos; fato que contribuirá para o agrupamento das correntes sonoras, essenciais para a apreensão da sintaxe da língua.

No entanto, como os aspectos cognitivos e físicos estão em desenvolvimento, os bebês apreendem esses sons e encadeamentos sonoros sem conseguir reproduzi-los na totalidade – fato que só deve ocorrer a partir do sexto mês de vida e caracterizados como *balbucios*. Finalmente, ao atingir o primeiro ano de vida, palavras são pronunciadas com significado; manifestação que indica a maturação nas áreas cerebrais responsáveis pela fala, em consonância com os órgãos do aparelho fonador do falante.

¹⁴ A autora não apresenta nenhuma citação sobre o *sistema lexical* – primordial nesta Dissertação.

Os fatos supracitados contribuem, de acordo com Newcombe (1999), para que a criança construa suas primeiras representações de mundo por categorias perceptuais e conceituais de modo que se pode compreender que a linguagem é uma faculdade humana que permite ao Homem representar simbolicamente o mundo. Tais categorias não apresentam relação unívoca com aquelas empregadas pelo adulto para organizar seus conhecimentos de mundo.

Nesse sentido, teóricos voltados para a Psicologia do desenvolvimento afirmam que, no que concerne à verbalização das primeiras palavras, produzidas em torno dos 12-14 meses de vida de uma criança, o vocabulário ativo costuma ser constituído por palavras relacionadas: a) à representação de coisas e pessoas: nomes de brinquedos, de objetos comuns da casa, das vestimentas, dos animais, das partes do corpo, das pessoas com as quais convive, etc. e b) às representações de certos atos configurados pelo “querer” infantil: *não, sim, desce, abre...* . Pode-se dizer, outrossim, que as palavras produzidas estão atreladas tanto a um *sistema referencial* (apontar as “coisas” do mundo) como a um *sistema interacional* (fazer solicitações, indicações, refutações...). Outra característica importante nesse primeiro momento está relacionada à estratégia de combinação entre palavras e gestos desenvolvida pela criança, decorrente do fato de ela possuir baixo grau de conhecimento sobre o léxico da língua que está aprendendo.

Por isso, o significado atribuído às palavras, pelas crianças, costuma ser diferente daqueles atribuídos pelos adultos, implicando outros modelos e estruturas de ordenação do pensamento. Desse modo, nessa fase entre 1 e 2 anos, o destaque é dado a um fenômeno designado *superextensão* – fato que ocorre quando a criança usa uma palavra em situação além daquelas consideradas “corretas” na fala de um adulto (MENYUCK, 1975; BRAMAUD DU BOUCHERON, 1981; SPRENGER-CHAROLLES, 1984; NEWCOMBE, 1999).

Por não conseguir lexicalizar todas as representações mentais sobre as “coisas” do mundo, o emprego das estratégias de superextensão contribui para que a criança amplie seu campo interacional, posto que o sentido de uma palavra é expandido a partir da apreensão de pequenas unidades, os *traços semânticos*, conforme apontado no início deste capítulo. Desse modo, emprega-se, por exemplo, “au-au” para nomear um cachorro ou qualquer outro animal que tenha semelhança com ele; “au-au”, portanto, pode ser usado para a vaca, para o coelho, para o

porco... caso a criança represente, para esses animais, atributos semelhantes a todos eles, como o traço [+ 4 patas]. O mesmo pode ocorrer com a palavra “bola”, para a qual a criança constrói o traço [+ redondo], transferindo-o para qualquer outro objeto com a mesma característica e que passará a ser designado por ela “bola” (laranja, bala, maçã, lua, etc.). Por isso, as superextensões apresentam apenas alguns traços semânticos, cujos conteúdos são mais amplos – porque generalizantes – e, por isso, não correspondente à totalidade de traços utilizados por um adulto, cujos conteúdos são de caráter mais específico. De acordo com Bramaud du Boucheron (1981:98), essas primeiras superextensões são decorrentes de semelhanças perceptivas, como cor, gosto, movimentos, som, tamanho, textura, etc.

Outro fenômeno na aquisição de significados é o da *subextensão* – manifestação que ocorre quando a criança usa uma palavra em conjunto de circunstâncias mais restritas do que aquelas usadas por um adulto, empregando, por exemplo, a palavra “carro” apenas para representar os carros que se movimentam na rua – mas não para a figura de carros parados. Newcombe (1999), no entanto, lembra que tais fenômenos são característicos da fala da criança – e não de seu processo de compreensão.

Enfim, a aquisição de novos itens lexicais contribui para a diminuição das super e subextensões; as manifestações lingüísticas, por conseguinte, vão sendo lexicalizadas e os traços semânticos, aumentados, tornando-se cada vez mais próximos dos marcos de cognição sociais, arquivados na memória de longo prazo dos adultos (BRAMAUD DU BOUCHERON, 1981:100).

Por outro lado, psicolingüistas interessados em reconhecer a origem das primeiras relações semânticas demonstram que a aquisição de linguagem se realiza por etapas. Sendo assim, Sprenger-Charolles (1984) relata que a primeira delas se caracteriza pela formação de representações concretas e globais que resultam na produção de *holofrases* (do grego *holos* = completo, total, inteiro), ou seja, acredita-se que, na fase oral, frases de caráter lingüístico sejam condensadas em formas lexicais isoladas. Assim, uma criança diante de um cachorro de pelúcia, ao enunciar “au-au”, estaria produzindo uma holofrase, posto que o adulto pode inferir: “olha o au-au”, “me dá o au-au”, “esse au-au é meu”, etc. Tais inferências são orientadas por modelos situacionais projetados pelo adulto, em função do contexto em que a “palavra” é proferida pela criança.

Por esse viés, a primeira manifestação de “palavras-chave”, com teor holofrástico, é caracterizada, psicologicamente, por sua função referencial (BRAMAUD DU BOUCHERON, 1981:52-3), isto é, as holofrases servem para designar um objeto ou um evento a partir dessa primeira “amostra” formal de articulação da linguagem.

Ao que tudo indica, essa visão deve ser contestada, pois a produção de “palavras-frases” só equivalerá a um enunciado completo pelo ponto de vista do adulto. O adulto é quem interpreta a palavra da criança, elaborando proposições acerca do que foi enunciado. Assim, se a criança diz “papá”, o adulto pode inferir “quero comer”, “estou com fome” ou “o papai chegou”... Por conseguinte, a “holofrase” não seria apenas uma característica dessa primeira fase infantil, mas um recurso lexical usado por qualquer usuário de uma língua, independente de fases. É o que ocorre, por exemplo, quando alguém enuncia “vou tomar um café”, em que “café” não equivale, necessariamente, à “infusão feita com o pó moído do fruto do cafeeiro”, podendo, sim, condensar as idéias de “pão”, “bolacha”, “suco”, “chá”... assumindo, desse modo, a função de *arquilexia*¹⁵. Em outras palavras, o que os estudiosos da aquisição da linguagem designam “holofrases” funciona, em verdade, como sinais que apontam para diferentes referentes do mundo, condensados por uma designação de função genérica.

2.4.2 OS CONHECIMENTOS DE MUNDO E OS PROCESSOS DE NOMINALIZAÇÃO

Como o processo de aquisição de linguagem varia de criança para criança, o desenvolvimento das superextensões, das subextensões e das supostas holofrases dependem do desenvolvimento cognitivo, bem como de habilidades que garantem o domínio de processos de formalização da linguagem em língua, o que implica fatores de ordem sócio-cultural. A criança pode chamar a lua de “queijo” não por achar que a lua é um queijo, mas porque não conhece a palavra adequada para

¹⁵ Forma lingüística empregada para representar um conjunto de semas ou traços semânticos comuns a vários sememas, e que são comuns às diversas unidades lexicais que formam um campo semântico.

defini-la¹⁶, ou seja, ela pode ter a representação mental do que significa “lua”, mas não consegue lexicalizar, textualizando, em língua, a representação cognitivamente estabelecida. Isso porque, nessas fases iniciais de aquisição lexical, o vocabulário da criança é limitado.

Todavia, há um consenso no que diz respeito à significativa habilidade desenvolvida pelas crianças no acúmulo de conhecimentos lexicais no período entre 2-6 anos de idade. Aos 2 anos, o léxico varia em torno de 200-600 palavras, havendo um salto significativo de aproximadamente 14 mil palavras quando atinge seus 6 anos de idade (MENYUCK, 1975)¹⁷. Certamente, a quantidade de palavras adquiridas não garante a qualidade da compreensão, mas demonstra como o complexo processo de desenvolvimento da linguagem é dinâmico na infância.

O papel do adulto também é muito importante para que a criança aprenda a designar as “coisas do mundo”. E esse processo se dá pelo princípio da *alteridade*. A criança constrói uma representação de mundo para si, mas com o auxílio do Outro. A experiência é mútua e, portanto, interacional. Aqui são anuladas as diferenças e a competência de integração deve reinar; do contrário, como postula Sprenger-Charolles (1984), a pouca experiência vivenciada pelos pequenos acarretará vocabulário limitado. Contudo, a criança busca imitar o adulto, por mimese, reproduzindo fragmentos de discursos que ouve, atribuindo relevo às designações.

Nessa perspectiva, a sistematização do processo de construção cognitiva de novas palavras está relacionada a uma estratégia que consiste em atribuir um nome aos seres e objetos que circundam as crianças e seus responsáveis. “Os pais apontam para objetos, os nomeiam e corrigem as tentativas das crianças de dizer os nomes” (NEWCOMBE, 1999:219). Esse ato remonta a toda a história da humanidade, caso se tome como ponto de referência o fato de que vir ao mundo implica um ato de *designação*: atribuir nome a um recém-nascido é dar-lhe identidade e garantia de reconhecimento na sociedade, do mesmo modo que a criança só apreenderá o mundo para si, se souber designar o que há nele. “Vir ao mundo é *tomar a palavra*, transfigurar a experiência num universo do discurso”

¹⁶ Em uma situação concreta, a sobrinha do professor-pesquisador desta Dissertação, por desconhecer a palavra “axila”, enunciou: “Tio, esqueci de passar perfume no suor”.

¹⁷ Esses dados são baseados em pesquisas estrangeiras; os dados, por conseguinte, podem não corresponder ao desempenho de crianças brasileiras.

(GUSDORF, 1952:12). Assim, o ponto de partida da aprendizagem infantil é o vocabulário: lexia atualizada na dimensão discursiva.

Logo, as crianças também demonstram interesse em conhecer a designação atribuída a um determinado ser/objeto usando, para isso, expressões do tipo “o que é isso?” ou “como isso se chama?” de modo a apreender para si, gradativamente as “coisas do mundo” por esse ato de nomeação. Clark (2000), ao defender essa visão, parte do pressuposto de que

(...) os adultos OFERECEM informações às crianças sobre palavras desconhecidas e seus significados, e as crianças FAZEM INFERÊNCIAS sobre o novo significado da palavra, e, durante a conversação, APREENDEM essa informação e a armazena para uso futuro (CLARK, 2000:34).

Nesse sentido, defende a autora que a criança, em suas relações interacionais com adultos com os quais convive, observa o emprego das palavras usadas em determinados contextos, absorvendo suas informações conceituais, aprimorando, desse modo, seu conhecimento lexical, mas sempre de modo contextualizado.

Além disso, em seu processo de aquisição de conhecimentos lexicais, a criança necessita ter domínio dos significados convencionais que são utilizados nas mais diversas situações de interação comunicativa com as quais tem contato. Por isso, o adulto exerce um papel primordial nessa fase, tendo em vista que oferece à criança uma série de “pistas” de ordem pragmática, facilitando a distinção de palavras e/ou significados já construídos assim como o acréscimo de informações novas às velhas.

Os estudos de Clark (2000) permitiram compreender que os adultos oferecem às crianças informações relacionadas: a) ao tipo de palavra a ser usada em determinado contexto; b) às finalidades de uma palavra, isto é, para que serve “x”; e c) ao modo pelo qual as palavras conectam-se entre si, sobretudo pelas propriedades conceituais inerentes a elas.

Em síntese, a vasta bibliografia que focaliza a “palavra” enquanto objeto de estudo aponta para um consenso entre os pesquisadores: ela é um elemento de

difícil definição. Daí as inúmeras designações que recebe: lexia, lexema, lema, monema, vocábulo, termo... tornando-se difícil, inclusive, delimitá-la enquanto um produto lingüístico (BIDERMAN, 1999; MORTUREUX, 2004). Se deslocada para o plano semântico, a situação permanece complexa. Leffa (2000:21) lembra que a palavra “pedra”, por exemplo, pode ser apresentada em um dicionário de língua, com um pouco mais de duas dúzias de acepções, enquanto que na memória de um indivíduo esse número sobe para centenas de acepções, chegando a condensar milhares de acepções, caso seja empregada em textos.

Por esse viés, o dicionário de língua recobre uma nomenclatura que se qualifica pela institucionalização da lexia em vocábulo; este, formalizado por um conjunto de predicções que marcam um recorte cultural do *continuum* da realidade e que são, desse modo, definidas pela cristalização da visão de um determinado grupo sócio-cultural. As lexias, no entanto, quando empregadas em seu uso efetivo em textos, marcam a visão de mundo de quem os produz – o que nem sempre está em consonância com a visão de mundo do grupo, comunidade ou nação de seu produtor. Entende-se, assim, o motivo pelo qual “os significados que as crianças atribuem a certas palavras podem não ser exatamente os mesmos que os adultos dão para tais palavras” (NEWCOMBE, 1999:218). Por conseguinte, o que caracteriza o conhecimento lexical passivo, arquivado na memória de longo prazo dos indivíduos, e o conhecimento lexical ativo, verbalizado pelos usuários de uma dada língua, corresponde a um processo criativo de compreensão que é bem mais amplo que o processo de produção, teoricamente limitado.

Por isso, a proposta apresentada no início deste capítulo, buscou minimizar essa questão mostrando que a Lexicologia vem se apresentando como uma ciência teórica geral voltada para a produção de modelos teóricos que facultem um tratamento adequado para a palavra nas suas mais diferentes dimensões, duas das quais se destacam nesta Dissertação: uma primeira, de caráter estruturalista, que buscou trabalhar a palavra isolada, na sua dimensão sígnica, e uma segunda, delineada pelos estudos pós-estruturalistas, que têm inserido a palavra nas relações textuais-discursivas, concebendo-a a partir de uma perspectiva cognitivo-sócio-interacional, estabelecendo, para ela, um vínculo entre seus conteúdos e os conhecimentos de mundo.

Desta feita, sabendo que os sentidos das palavras decorrem da flexibilidade de seus conteúdos, Turazza (2002; 2005) lembra que a aprendizagem de novas formas vocabulares e, conseqüentemente, de novos conhecimentos de mundo, resulta das constantes alterações pelas quais os conhecimentos prévios – aqueles conhecimentos organizados por esquemas e/ou modelos cognitivos e que estão arquivados na memória dos indivíduos – precisam passar para a reconstrução, recontextualização e redimensionamento das designações já construídas. Nessa dimensão, Turazza (1998; 2002; 2007) vem apontando que a Lexicologia aplicada volta seu olhar para processos de *designação*, isto é, a “ação de dar nome a”, com vistas à produção de manufatos, sociofatos e artefatos. Assim, a Lexicologia focaliza os processos de *nominalização*: aqueles que garantem ao homem apropriar-se das palavras, para criar novas formas vocabulares que, em função do uso freqüente, fazem-se denominações: objeto de estudo da Lexicografia.

Esta pesquisa tenta provar que o léxico se qualifica como lugar que faculta a observação da dinâmica que responde pela estruturação, em língua, dos conhecimentos não-lingüísticos pelos lingüísticos. Essa estruturação implica os movimentos de condensação e expansão: processos indissociáveis que têm a *Projeção, Identidade e Transferência* com matrizes fundadoras de novas lexias, ou seja, de novos signos lingüísticos, por implicarem designações do não familiar pelo familiar.

De acordo com Turazza (1998; 2005), as ações de nominalização são desencadeadas quando o homem se depara com conhecimentos referentes a seres ou objetos apreendidos, por ele, como desconhecidos. Desse modo, o indivíduo precisa ativar em sua memória de longo prazo esquemas de compreensão para que possa representar esses conhecimentos, em língua, por meio de outras estratégias que implicam a *ancoragem, classificação e designação*.

Desta feita, sabendo que os sentidos das palavras emergem do uso flexível de seus conteúdos – ou significados –, a autora lembra que a aprendizagem de novas formas vocabulares e, conseqüentemente, de novos conhecimentos de mundo, resulta de confrontos entre o familiar e o não familiar, a ser lingüisticamente designado por velhas formas lingüísticas. Para a autora é preciso considerar a complexidade dos processos de nominalização, visto que nominalizar é chamar o desconhecido à existência.

Nessa acepção, a nominalização implica a designação e esta, por sua vez, engloba a categorização, fundada em processo de comparação, que se explicam pela análise e pela síntese. Assim, diante do não familiar, o homem busca reconhecer o desconhecido pelo conhecido, ativando, para tanto, seus modelos de compreensão de mundo, ao mesmo tempo em que busca comparar o estranho como conhecido, em busca de similaridades – apesar das diferenças. Concomitante a esse processo analítico, ativa e faz uso de esquemas classificatórios e busca no seu vocabulário o(s) *denominativo(s)* mais adequado(s) para designá-lo, de modo a inserir o novo nas matrizes do velho; assim procedendo, configura-o pela cultura do grupo em que ele se insere.

Esse processo de subjetivização, implicando ações comparativas de caráter analítico e sintético, bem como as classificações e a busca de suportes denominativos para novas designações, abarca a nominalização. Assim, a designação é compreendida como processo cognitivo, cujo produto são as denominações. Por conseguinte, as denominações são continuamente desmobilizadas por atos designativos, o que faz do vocábulo um dos elementos mais dinâmicos de uma língua.

Segundo Turazza (2005), o fato de os homens falarem por textos coesos e coerentes, lembrando que estes sempre se remetem a tessituras em que o novo é tecido e entretecido pelas matrizes do velho, os conhecimentos de mundo nele representados se remetem a processos de categorização, lingüisticamente designados. Assim sendo, as categorias semânticas não são estanques, na medida em que são construções culturais e funcionam para dar sentido às experiências individuais, sempre entretecidas às sociais. Por conseguinte, é preciso compreender como tais categorias foram construídas pela coletividade e como elas funcionam, pois elas “têm limites de pertencimento fluidos, permitindo múltiplas e constantes possibilidades de uso” (SPINK; MENEGON in SPINK, 2004:81).

Tal complexidade justifica a criação de novas lexias, bem como de formas vocabulares, mas não necessariamente de novas palavras. Assim, por exemplo, “carro do mar” se apresenta como uma lexia composta – o que implica uma nova combinatória de velhas formas vocabulares ou denominações – criada para designar o “barco” (cf. cap. III desta Dissertação).

Nessa acepção, as categorias de língua não podem ser dissociadas das categorias de linguagem, pelas quais o pensamento é ordenado e expresso na dimensão da fala. Na dinâmica dos processos de produção, eles devem ser compreendidos na dupla perspectiva: a) como modelos ordenados de conhecimentos de mundo, lembrando que, se atualizados na dinâmica dos processos de produção, tais modelos não são fixos, e sim ordenados; b) como possibilidade de expressar tais representações, falando sobre o próprio sujeito que os ordena. Logo, os modelos categoriais são adaptáveis às diferentes situações de uso da língua e, nessa acepção, eles apresentam uma dimensão pragmática: expor a posição daquele que fala.

Os modelos cognitivos, por essa perspectiva, não têm estabilidade, na medida em que se qualificam por alto grau de extensividade, podendo ser desmembrados, conjugados ou dar origem a outros. Tal mobilidade decorre de processos de recontextualização de conhecimentos prévios pela aquisição de novos, implicando novos processos de nominalização; conseqüentemente, de categorizações e novas designações. É por essa razão que uma mesma palavra, como “linha”, por exemplo, remete-se a diferentes vocábulos – conforme já apontado neste capítulo – acarretando modelos de categorizações diferenciados.

2.5 LÉXICO E CRIATIVIDADE: AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS MEDIADOS PELO LÉXICO

A criança, no ato da textualização, precisa ativar em sua memória, uma série de conhecimentos lexicais; todavia, como seu grau de letramento é baixo, depara-se com a falta vocabular. Por isso, precisa fazer uso de estratégias de criatividade para que possa interagir no mundo em que se encontra inserida. A criatividade, assim, tem sido entendida como uma capacidade que o indivíduo tem para suprir determinadas faltas – daí os estudiosos de texto defender o alto grau de elasticidade do discurso para que a criação se efetive (TURAZZA, 2005).

Para Guilbert (1975), a criatividade lexical implica a construção do “novo” olhar lançado face ao “velho”, isto é, ao institucionalizado – e isso se dá pela ação que o indivíduo exerce sobre o outro, quando do investimento lingüístico. Por essa razão, lembra o autor que as unidades lexicais não se restringem a sua estrutura fono-morfo-sintático-semântica, uma vez que, no plano do conteúdo, englobam os aspectos histórico-antropo-sócio-cultural-ideológicos e remetem-se às interações humanas.

Sprenger-Charolles (1984), propõe-se a demonstrar como ocorre a organização cognitiva dos conhecimentos lexicais de crianças, a fim de compreender como elas estabelecem as relações entre conhecimentos lexicais ⇔ conhecimentos do mundo, em seus diferentes estágios de desenvolvimento. Postula a autora que, quanto maior o conhecimento lexical do usuário de uma dada língua, maior será sua possibilidade de compreender o mundo em que se encontra inserido. Nesse sentido, o vocabulário de uma criança torna-se limitado na medida em que seu processo de interação é menor em relação ao processo interacional de um adulto.

Assim, de acordo com a autora, para que os conhecimentos lexicais sejam aprimorados, a criança precisa realizar duas operações fundamentais: a) diferenciar e estruturar o léxico; b) diferenciar e estruturar os conteúdos de mundo. Isso porque o léxico de um indivíduo não se reduz a um amontoado de palavras isoladas: “aprende-se não apenas palavras, mas a nomear e a reconhecer objetos do mundo por tê-los apreendido.”¹⁸ (SPRENGER-CHAROLLES, 1984:83).

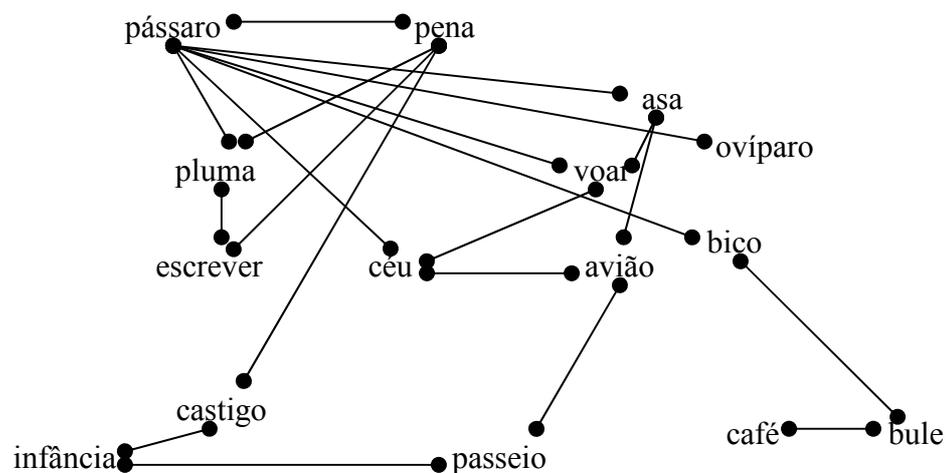
Em revisão aos estudos de Geschwind (1979), Lieury (1997:22) lembra que a compreensão ⇔ produção de uma palavra requer uma inter-relação de diferentes sistemas cerebrais; sistemas esses que devem ser articulados: a) pela parte *visual* situada no córtex occipital; b) pela parte *fonológica*, situada na área auditiva¹⁹; e c) pela *memória semântica*. Assim, para pronunciar uma palavra, além de articular (a), (b) e (c) é necessário, ainda, a ativação do sistema articulatório. Por isso, a palavra “(...) é uma síntese de diferentes componentes: visual-gráfico (ortografia), auditivo (sonoridade), articulatório (programa de pronúncia)” (Lieury, 1997:47).

¹⁸ “On n’apprend donc pas simplement des mots, on apprend à nommer et à reconnaître des objets du monde pour avoir prise sur eux.”

¹⁹ As partes visual e fonológica estão situadas na memória lexical.

De acordo com Jamet (2000), o usuário de uma língua, ao identificar uma palavra, precisa instaurar um processo denominado “acesso ao léxico mental”, isto é, ativar em sua memória certo número de informações co-relacionadas à palavra, como sua definição, seus sentidos adjacentes, o modo de pronunciá-la, etc. – o que implica uma complexa relação fono-morfo-sintático-semântica, dada no funcionamento cognitivo.

Desse modo, no que se refere aos sentidos condensados em uma palavra, uma grande rede semântica relacionada aos diversos saberes acumulados na memória de longo prazo começa a ser processada, de sorte que “compreender uma palavra corresponde, pois, à construção de uma representação semântica pela ativação de uma parte da rede” (JAMET, 2000:29). É o que se observa, a título de exemplificação, no esquema seguinte, ao se demonstrar que a expansão dos sentidos ativados a partir da palavra “pássaro”, forma uma grande rede conceptual, capaz de explicitar uma série de saberes sócio-individuais, de caráter coletivo:

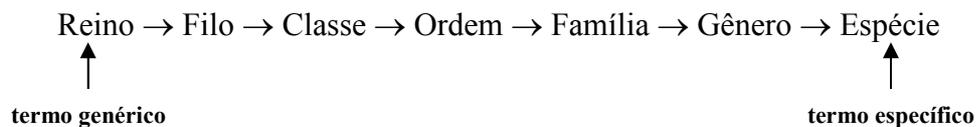


2.5.1 A CATEGORIZAÇÃO

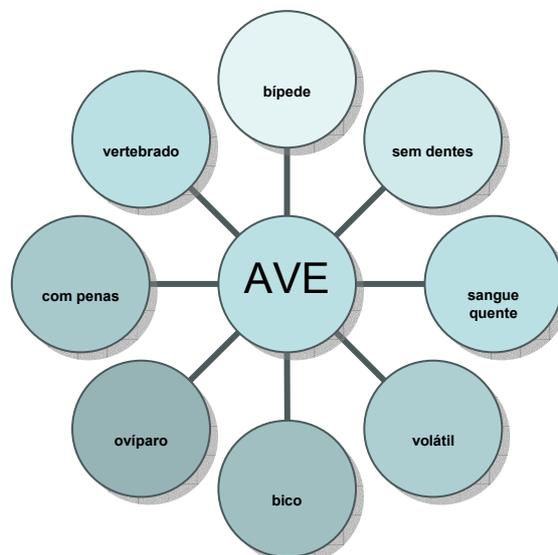
Filósofo, educador e cientista grego, Aristóteles (384-322 a.C.) é considerado o primeiro grande “biólogo” do mundo ocidental, pelo fato de ter colecionado uma vasta quantidade de informações acerca da variedade, estrutura e comportamento de animais e vegetais, estabelecendo um critério sistemático para a classificação desses seres vivos.

De acordo com Lopes (2002), Carl von Linné (1707-1778) foi o responsável por redimensionar os estudos iniciados por Aristóteles, instituindo um método moderno de nomenclatura para as plantas e para os animais, propondo que as espécies fossem agrupadas, a fim de receberem uma designação a partir de seu gênero e de sua espécie. Nessa perspectiva, a primeira palavra, normalmente um substantivo, corresponderia ao nome do gênero (epíteto genérico) e, a segunda, à especificidade do gênero (epíteto específico). Essa postura é o que institui, por exemplo, a designação *Homo sapiens* (homem que sabe) para o ser humano.

Assim se estabelece a *taxionomia* moderna (do grego *taxio* = ordem + *nómos* = lei), centrada na nomenclatura e no estabelecimento de sistemas hierarquizados de classificação das espécies, cuja construção hierárquica consiste no agrupamento de uma ou mais espécies em gêneros, os gêneros em famílias, as famílias em ordens, as ordens em classes, as classes em filos e os filos em reinos (LOPES, 2002), conforme o esquema seguinte:



Nesse sentido, a Zoologia, ramo responsável pelo estudo dos animais dentro do campo da Biologia, ao estabelecer uma categorização taxionômica para seu objeto de estudo contribui para que os usuários de uma dada língua construam, em suas memórias sociais, os saberes enciclopédicos os quais, ao serem impulsionados para a memória de trabalho, facultam a ativação de *frames* e de esquemas mentais, conforme demonstrado a seguir:



Tem-se considerado a categorização um dos principais processos mentais realizados pelo homem uma vez que por ela: a) identificam-se; b) classificam-se e c) nomeiam-se as diferentes entidades ou membros de uma mesma categoria. Classificar é, portanto, agrupar, formar grupos de objetos que obedecem a critérios determinados. A criança precisa observar semelhanças e diferenças para dividir elementos em grupos e depois classificá-los a ponto de diferenciar a galinha [+ penas] do cão [- penas], por exemplo.

De acordo com Lammel (1997), a categorização decorre de representações mentais prototípicas (=exemplos típicos mais representativos). Assim, pardal, beija-flor, bem-te-vi, sabiá são exemplares mais representativos de pássaros se comparados ao pingüim ou à avestruz, por exemplo. Os membros ou objetos de uma categoria possuem diferentes graus de saliências prototípicas e periféricas as quais se agrupam por similaridades – e não por propriedades, pois estas são parciais. Em outras palavras os traços [+ voar], [+ com penas], [+ com asas] não são propriedades comuns a todas as espécies de aves, uma vez que avestruz não voa e pingüim não tem penas visíveis, assim como morcego voa, mas não é ave.

2.5.2 A ESTRATÉGIA DE FOCALIZAÇÃO

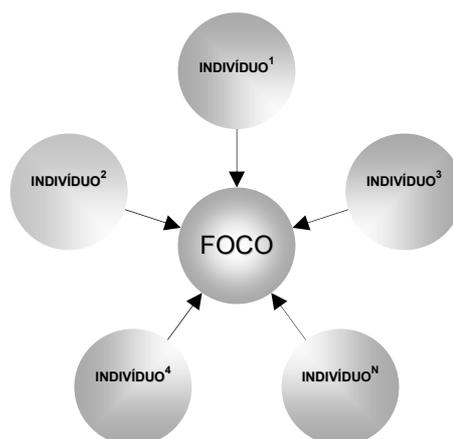
O termo *focalização* tem sido empregado com maior freqüência no campo da Narratologia sendo que, dentro dos estudos lingüísticos, vem sendo confundido com “ponto de vista”, “ênfase”, “visão”, “dado/novo”, “tema/rema”, “tópico”, conforme apontado por Charaudeau e Maingueneau (2006:239), para quem “focalização é uma operação que valoriza um constituinte da frase, ou foco.” Nessa mesma linha de pensamento, Trask (2004:114) registra que o foco representa “o destaque que se dá a algum elemento da sentença ou do enunciado, por apresentar a informação nova mais importante.” Numa outra perspectiva, Koch e Travaglia (2002) apontam ser a focalização um dos critérios que contribuem para o estabelecimento da coerência textual: “a focalização tem a ver com a concentração dos usuários (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento, bem como com a

perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 2002:88-91).

A afirmação desses autores permite entender que, pela focalização, os conhecimentos prévios, arquivados na memória de longo prazo, são ativados, facultando uma flexibilidade na produção de sentidos em torno de um referente, o qual pode ser interpretado de modos diversos por diferentes indivíduos ou por um mesmo indivíduo em situações variadas.

Em decorrência dessas focalizações, uma mesma palavra poderá apontar para diferentes representações de mundo. A título de exemplificação, “vinho”, será focalizado, por um enólogo, a partir da origem ou tipo da(s) uva(s) empregadas em sua composição bem como nos processos ritualísticos que envolvem sua degustação e que irão ativar em sua memória os registros que tem das sensações manifestadas pelos cinco sentidos, quais sejam: a) o tato, no manuseio da garrafa e das taças, quando da necessidade de sacar a rolha; b) a audição, no ato de brindar; c) o visual, para atestar cores, tonalidades, limpidez; d) o olfato, para sentir os aromas, e quiçá o “buquê”, que revelam os traços de sua composição; e) o paladar, que irá revelar os sabores e os graus de acidez, amargor... Todo esse movimento muda de sentido, caso o vinho seja deslocado para o campo religioso, sendo focalizado pela Igreja cristã, para quem o vinho deixa de ser uma bebida resultante da fermentação alcoólica total ou parcial do mosto da uva e passa a ser o símbolo para representar o sangue de Cristo no ato da Eucaristia. Por fim, ao ser bebido aleatoriamente, o vinho ainda pode ser focalizado como uma forma de aquecer o corpo, reunir os amigos, afogar as mágoas, etc.

O foco, portanto, não indica a fixação em um ponto X, e sim a atribuição de relevo a determinadas características de X, permitindo o seu destaque, por meio de uma multiplicidade de pontos de vista, conforme a representação seguinte:



Para focalizar, a criança emprega uma estratégia que implica a seleção de determinados elementos a fim de que possa reconstruí-los cognitivamente, conceptualizando-os. Isso significa que ela conserva em sua memória apenas os elementos que lhe permitam conceber tipos de relações genéricas. Ao reativar o que foi representado, ela já não mais o textualizará de modo idêntico ao empregado na recepção, uma vez que ela devolve a palavra ao outro a partir de seu foco – o que será coerente, caso o elemento principal do referente seja mantido, isto é, ao conservar a natureza conceptual, a interação também se mantém (POTTIER, 1996:144-5).

Esse ato complexo é representado pela criança por relações simbólicas, sobretudo nos jogos infantis, em que o valor de verdade é atribuído àquilo que, no mundo dos adultos é considerado “imaginação” da criança (PIAGET, 1975). Por isso, para brincar, ela não precisa de martelo, pregos ou qualquer outro produto manufaturado para iniciar sua brincadeira. Basta projetar em X as características de Y, num movimento de conjugação, que rompe com as dicotomias pré-estabelecidas sócio-culturalmente. A criança, assim como o adulto que, em suas práticas cotidianas, busca representar diferentes papéis – pai, professor, marido, filho... – também o faz, mas acrescenta a esses papéis o critério “criação”, de modo que, ao fundir o “mundo real” (do adulto) com o mundo do “faz-de-conta” a subjetividade se estabelece com maior notabilidade. A fala da criança, nesse momento, não se restringe a uma extensão ou transposição do mundo do adulto para o seu, uma vez que o universo infantil é regido pelas relações simbólicas: aquelas que transformam um graveto de madeira na batuta de um maestro, num avião, numa espadinha... Por

consequente, enquanto o mundo real se qualifica pelos relatos, a criança forma a trama que contribui para a construção de sua própria história de vida.

Nessa perspectiva, o foco é o ponto de concentração da criança. A partir das regras possíveis em uma dada língua, a criança desenvolve uma liberdade para a criação de novas versões de mundo para os velhos conhecimentos, de modo que “brinca” com as palavras, transformando “calcanhar” em “queixo” (1), “cigarro” em “chupeta” (2), “chopp” em “refrigerante” (3), “coisificando o humano” (4).

(1) CALCANHAR – é queixo do pé.

(2) CIGARRO – é chupeta de adulto.

(3) CHOPP – é refrigerante de adulto.

(4) CRIANÇA – é uma coisa que dá muito trabalho. Eu, por exemplo, não posso mais comigo.

Os conceitos de “certo”, “errado”, “bom”, “mau” caem por terra, pois cada indivíduo enxerga o referente a partir de suas focalizações. Pode-se afirmar, assim, que a focalização se qualifica por ser um processo fundamental para a construção e/ou ativação das representações mentais individuais e sociais.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor o “novo” sem retomar o “velho” torna os estudos lingüísticos redutores. Desse modo, buscou-se focalizar os estudos sobre o léxico por uma perspectiva que concebesse a palavra tanto na dimensão de seu produto – enquanto formas léxico-gramaticais – quanto na dimensão de sua representação na memória humana e sua relação com os conhecimentos de mundo.

Assim, verificou-se que a palavra, enquanto signo lexical, assegura a estabilidade lingüística registrada pelo discurso da institucionalização: os dicionários de língua. No entanto, quando se toma a palavra na dimensão de seus usos,

concebendo-a como uma forma de representação mental, nota-se que as lexias presentes em uma língua não se limitam a designar diretamente um “ser”, posto que apresentam apenas um “recorte” dado em um ser, a partir de um foco. Por isso, assevera Turazza (2005) ser o léxico uma instância privilegiada para se observar a diversidade na unidade e vice-versa, uma vez que a criança, na dinâmica das (re)construções das representações de mundo, faz com que “novo” se instaure e o “velho” se reconfigure.

Desta feita, ao designar, a criança apreende informações diferentes daquelas que já domina, uma vez que compara o familiar com o não-familiar, analisando-os, verificando semelhanças e diferenças, buscando ancoragem para criar novas versões de mundo – o que é atualizado, no texto produto, pelas formas léxico-gramaticais que ela já conhece.

Logo, a construção desses conhecimentos, requer da criança habilidades para uma série de operações estratégicas, como identificações, focalizações, categorizações, seleções, comparações, análises, projeções, sínteses... numa recursividade que também se dá ora por oposição, ora por complementariedade.

CAPÍTULO III

ESTABELECIMENTO DO *CORPUS* E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O foco deste capítulo incide sobre procedimentos de análise, com vistas a explicitar a complexidade de um conjunto de estratégias empregadas pela criança para designar, em língua, seus conhecimentos de mundo: as representações. Essas designações registradas no Dicionário de Humor Infantil (BLOCH, 1998) são parcialmente semelhantes às registradas nos dicionários gerais, pois se ordenam por denominações vocabulares e se apresentam ao leitor pela ordem alfabética. A metodologia utilizada para o tratamento do *corpus* implicou um procedimento interpretativista, partindo-se de dados quantificáveis em busca de seus valores qualificáveis.

A heterogeneidade dos modelos de definição, por meio dos quais as denominações têm seus conteúdos expandidos, fez com que se optasse por organizar os procedimentos analíticos em três momentos – cada um deles se remetendo às fases nas quais o pesquisador se envolveu – e pontua movimentos de sínteses que implicaram a necessidade de outras/novas análises até que se pudesse compreender a totalidade dos processos designativos inscritos nos registros de tais definições.

Assim, num primeiro momento, optou-se por selecionar do *corpus* denominativo do Dicionário de Humor Infantil, conjuntos de unidades lexicais, cujas definições foram tomadas como conteúdos expandidos de denominações, analisadas por categorias de língua. O resultado desse procedimento analítico possibilitou estabelecer uma tipologia estrutural de modelos definitórios das predicações expandidas sob a forma de designações, que servem de suporte para

compreensão do que a criança denomina, por meio de modelos sintático-semânticos da língua.

Num segundo momento, tomou-se o mesmo conjunto lexical selecionado do *corpus*, para que se privilegiasse a dimensão semântica dos conteúdos definitórios postulados como resultados obtidos a que se chegara pelo primeiro movimento analítico. O caráter ainda estrutural deste estudo semântico, apoiado nos pressupostos semânticos de Bernard Pottier (cf. capítulo II), apontava ser necessário romper com o conjunto categorial de uma semântica propriamente lingüística. Contudo, por ela poder-se-ia propor um movimento de produção mais amplo, capaz de explicitar estratégias cognitivas que lhe serviram de suporte e, assim, compreender um modelo analógico de produção de designações pela criança.

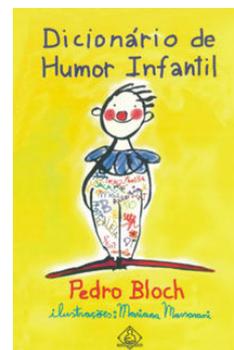
Orientado pelo princípio da analogia, o pesquisador buscou focalizar, num terceiro momento, os processos de ordem cognitiva para privilegiar não apenas as ações estratégicas de que a criança fez uso para registrar, em língua, um mundo por ela “signifeito”. Descobrir esses procedimentos como fundamentos de seus modelos representativos, implicou tomar a *Identificação* – fundamento da comparação –, como suporte de *Projeções* e *Transferências* entre um conhecimento que lhe é familiar e aquele que não lhe é familiar. Esse movimento analítico passou a apontar modelos por meio dos quais a criança processa novos conhecimentos por aqueles já arquivados em sua memória semântica.

Ressalta-se o fato de que tais procedimentos favoreceram a construção de variados tipos de fichas lexicais. Por meio delas, os dados referentes aos conhecimentos de mundo das crianças foram organizados de maneiras diferenciadas, para atender à extensividade dos procedimentos analíticos adotados em cada um dos momentos acima descritos e registrados no corpo deste capítulo.

3.2 SELEÇÃO DO CORPUS

As designações a serem analisadas nesta pesquisa foram extraídas da obra “Dicionário de Humor Infantil” (doravante, DHI). Síntese dos mais de 40 anos de

trabalho do Dr. Pedro Bloch em seu consultório médico, o DHI foi publicado no auge de seus 84 anos de idade, pela editora carioca Ediouro, no início da década de 90. Pode-se dizer que os problemas de fala, os quais conduziram os pequenos para tratamento fonoaudiológico, não calaram a voz criativa das crianças que, em situações de interação face a face, ofereceram ao Dr. Pedro Bloch as designações lexicais que, hoje, estão registradas sob a forma de uma coletânea documental – o DHI.



Capa do DHI (1998)

Para a empreitada, Pedro Bloch usou de uma sagacidade que lembra o processo de dicionarização no Brasil. Sabe-se que a lexicografia brasileira diferenciou-se da europeia por conta de um fator muito simples: os textos antigos que serviam de base para a constituição de dicionários, na Europa, não condiziam com a realidade brasileira. Desse modo, os relatos produzidos pelos primeiros viajantes que aqui chegaram serviram como matrizes para que se destacassem dados relevantes para a organização de termos indígenas, de listas temáticas de palavras, contendo nomeações dos recursos naturais e etnográficos, de glossários e verbetes enciclopédicos (NUNES, 2006). Do mesmo modo, do “corpo” dos relatos fornecidos pelas crianças, Bloch (1998) extrai as designações expostas em seu DHI.

3.2.1 O DICIONÁRIO DE HUMOR INFANTIL

Composto por 189 páginas, o DHI está estruturado por dois grandes blocos: uma introdução, produzida pelo próprio autor, e as designações propriamente ditas.

Na introdução, o autor demonstra uma preocupação ímpar com o universo infantil, assinalando a necessidade do saber ouvi-las: “... é de se notar o quanto as crianças nos ensinam, quando sabemos ouvi-las com a atenção e o respeito que merecem (BLOCH, 1998:13).” O público-alvo para quem o livro é destinado é amplo: o autor direciona-o às crianças e aos adultos, sugerindo, ainda, que algumas frases sejam estudadas em sala de aula: “Acho que é das melhores maneiras de despertar a criança e colocá-la dentro do mundo” (BLOCH, 1998:13). Não há, no entanto, nenhuma informação relevante sobre o procedimento empregado na coleta dos

dados. O autor cita, apenas, que os textos foram colhidos durante os diálogos realizados em seu consultório, com crianças na faixa etária dos 3 aos 9 anos, em situações de comunicação oral – modalidade de uso que funcionava como suporte de sua prática profissional.

A segunda grande parte do DHI, fartamente ilustrada por Mariana Massarani, caracteriza-se pela ordenação alfabética de 843 unidades lexicais que se evidenciam pelos seguintes dados quantitativos:

<i>Categoria</i>	<i>Ocorrências</i>
substantivos	760
adjetivos	54
verbos	18
advérbios	5
conjunções	3
locução adverbial	1
numeral	1
pronome	1
Total	843

Nessa configuração, há a presença de 815 lexias simples, 19 lexias compostas e 9 lexias complexas, as quais são apresentadas pela seguinte ordenação: a) **entrada lexical**, marcada graficamente por letras maiúsculas; b) **expansão** do conteúdo lexical.

<p>ALEGRIA – É uma boca cheia de risadas. (p. 19)</p> <p>MACACO – É o palhaço dos bichos. (p. 109)</p> <p>ÓDIO – É sujeira da alma. Alma poluída. (p. 123)</p>
--

Observa-se, desse modo, que não há qualquer marcação de ordem gramatical ao longo dos “verbetes”. É fundamental lembrar que o conteúdo que

expande o valor semântico das designações são, muitas vezes, frases ou comentários explicativos das crianças, conforme exemplificação seguinte:

CABEÇA – Todo mundo quer saber o que se passa na minha cabeça. Xampu, né? (p. 39)

DEUS – Eu não rezo pra pedir nada a Deus. Só rezo pra perguntar se ele precisa de mim pra alguma coisa (p. 52).

O autor também publicou alguns testes realizados com os pequenos:

Teste:

Você está no deserto com seu melhor amigo e só tem um gole de água, que pode salvar a vida de um dos dois. Você dava ou bebia?

Respostas:

- ↳ Eu respondo, mas primeiro você vai me explicar como é que eu fui parar no deserto. E como foi que meus pais deixaram eu ir.
- ↳ Dava pro meu amigo. Eu nem estou com sede.
- ↳ Não dava, nem bebia. Com aquele calorão a água já evaporou faz tempo. (p. 52)

3.2.2 O CONFRONTO ENTRE “TÍTULO” E “CONTÉUDO” DO DHI

Embora receba o nome de “Dicionário”, torna-se difícil classificá-lo como tal, uma vez que o DHI não se qualifica por ser uma obra de consulta, de modo que o leitor pode fazer uso dele como queira: na sua linearidade, da primeira página até a última, ou alinearmente. Além disso, suas características não o inserem em

nenhuma das tipologias tradicionais propostas para os dicionários, não sendo, portanto, um dicionário de sinônimos ou antônimos, tampouco bilíngüe, etimológico, enciclopédico, idiomático, onomasiológico, de dúvidas gramaticais, de citações, ou afins.

A seleção das lexias não se dá, no DHI, por freqüência de uso idiomático, isto é, pelos sentidos mais usuais em uma dada comunidade, mas pela relevância que é atribuída, pelo autor, a determinadas falas produzidas em eventos discursivos particulares de um grupo específico – o das crianças –, em determinada temporalidade e espacialidade. Por essas características, a obra seria inserida na categoria dos *dicionários temáticos* (WELKER, 2004).

A entrada das formas vocabulares em um dicionário de língua tem valor *denominativo*: aquele que se remete à “verdade por definição” (cf. cap. II). Nota-se, no entanto, que os vocábulos analisados não apresentam uniformidade consoante os postulados apresentados no capítulo anterior, para a instituição de obras lexicográficas, embora a eles se assemelhem. O DHI apresenta em sua microestrutura apenas o vocábulo de entrada, seguido de uma explicação organizada em consonância com os conhecimentos construídos pela criança. Além disso, não se formaliza por meio de um sistema de remissivas. O DHI, por conseguinte, apresenta as formas vocabulares com valor *designativo*: aquele que se remete aos modelos de organização das representações conceituais relacionadas às “teorias de mundo” da criança (cf. capítulos I e II).

Assim, a criança faz uso da estrutura lingüística da definição lexicográfica, embora a expansão do conteúdo definitório, marque o ponto de vista por meio do qual ela interpreta e compreende o mundo – o que rompe, muitas vezes, com a expectativa do adulto, provocando-lhe o humor. Ao enunciar o que não está previsto pelo adulto, o inesperado se instaura, e a criança explicita o que o discurso institucionalizado na esfera sócio-cultural mascara. Por isso, afirma Monteiro Lobato (1961:17)²⁰, humor “é a maneira imprevisível, certa e filosófica de ver as coisas”, ou nas palavras de Leon Eliachar (1961:17)²¹, o humor se tipifica pelo “fazer cócegas no raciocínio dos outros”. Nessa acepção, o humor infantil parece se qualificar como diferenciado daqueles produzidos pelo adulto. Embora, ambos provoquem o riso,

²⁰ In: *Humor e humorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1961.

²¹ In: *Humor e humorismo*. São Paulo: Brasiliense, 1961.

aquele originário da criança aponta para o adulto o quanto a estabilidade dos mundos recriados por ele é instável: "... o riso é provocado pela quebra de expectativa do interlocutor, de forma a construir por uma inferência ostensiva dada pela informação nova entrada, por uma reformulação do contexto cognitivo" (SILVEIRA; SELLAN, 2007:7).

Por esse viés, entende-se a expressão "humor infantil" como uma quebra dos tabus, crenças, valores... cristalizados na visão do adulto sobre a criança, isto é, "aquela que ainda não sabe sobre", "aquela que viola regras lingüísticas", "aquela que diz besteiras" (POSSENTI, 1998). Defende-se, pois, que o autor tenha empregado a denominação "Dicionário de Humor Infantil", metaforicamente, para marcar a dinâmica que responde pela criatividade da criança, no ato de dizer em língua aquilo que ela já representou, cognitivamente, em sua memória de longo prazo e o que representa na de curto prazo. Como essas representações estão mais próximas de seu processo de sociabilização, destoam dos conhecimentos institucionalizados, que fazem parte dos modelos previstos pelos marcos de cognição social, instaurando-se o humor.

3.3 DEFINIÇÕES INFANTIS: UMA RETOMADA

Os estudos voltados para a compreensão dos processos de construção de sentido das designações lexicais não dicionarizadas são poucos e suas divulgações estão espargidas por meio de publicações em formas de Dissertação ou Tese, bem como em periódicos de divulgação científica, sobretudo no campo das Ciências da Linguagem, abarcando as áreas da Lingüística e Psicologia.

Nessa acepção, convém apontar pesquisas²² realizadas até então, dentro e fora do Brasil, que concebem os textos não-dicionarizados como "definições" ou "tipos de definições", usando, para tanto, procedimentos de análise focalizados pelo ponto de vista lexicográfico e/ou gramatical, propondo, de modo geral, uma tipologização dessas "definições".

²² Clark (1973; 2000), Cravatte (1980), Franco (1976), Marcomini (1997), Mariano (2001; 2002), Nascimento (1994), Orvig, Prénéron e Kugler (1988).

Sem pretensões de ser exaustivo, apresentar-se-á a síntese de alguns trabalhos considerados relevantes para os objetivos a serem cumpridos nesta Dissertação.

3.3.1 DEFINIÇÃO INFANTIL: UMA “COMPETÊNCIA METALINGÜÍSTICA PARAFRÁSTICA”

Em diversos trabalhos, Nascimento (1988; 1990; 1994; 1997) vem defendendo que as línguas naturais se diferenciam de outros sistemas sígnicos pelo fato de apresentarem uma propriedade *sui generis*, responsável por todo ato de linguagem: a *metalinguagem natural*. Para a autora, na produção e recepção de textos, o sujeito faz uso de *expansões parafrásticas definicionais* (NASCIMENTO, 1988), entendidas como operações metalingüísticas típicas do discurso. Desse modo, Nascimento (1994) pauta-se nos estudos greimasianos, segundo o qual o funcionamento metalingüístico do discurso se diferencia pelo uso de *definições lógicas* e *definições discursivas*. A definição lógica tem sua matriz nos princípios aristotélicos e se organiza pela presença do *genus proximum* (= gênero próximo) seguido de uma *differentiam specificam* (= diferença específica), caracterizando-se como uma paráfrase típica do discurso científico. Já a definição discursiva é mais flexível, uma vez que faz parte das atividades lingüísticas cotidianas, focalizando, portanto, a língua, com vistas à comunicação e/ou criatividade. Segundo a autora, é a definição discursiva que caracteriza, nas crianças, a “competência metalingüística parafrástica”, o que pode ser confirmado a partir de uma tipologia das estruturas semânticas da definição discursiva de substantivos proposta por ela (NASCIMENTO, 1994; 1997).

Marcomini (1997), nessa mesma linha de trabalho, parte dos pressupostos teóricos da Lingüística Estrutural e descreve os tipos de paráfrases intuitivas de palavras lexicais produzidas por crianças não-alfabetizadas, com idades entre 4-6 anos. Para a pesquisadora, as “definições parafrásticas infantis” são próprias da língua natural. Em seu trabalho, Marcomini também busca estabelecer uma tipologia para essas paráfrases.

3.3.2 DEFINIÇÃO INFANTIL: UM “TIPO DE EXPLICAÇÃO”

Mariano (2001; 2002), ao propor uma pesquisa buscando responder pela gênese e uso de definições por crianças, defende que, durante os atos de interação verbal, a criança faz uso de uma forma discursiva particular. Para a pesquisadora, “... a *definição* é difícil de ser conceituada, pois se encontra no limite com o elucidar, com o descrever, com o mostrar. Daí ser a definição “um tipo particular de explicação” (MARIANO, 2002:186). A pesquisa realizada contou com a participação de 10 crianças inseridas na pré-escola, as quais foram submetidas a situações de produção de definições na relação criança↔adulto e grupo de crianças↔adulto. A pesquisadora analisou os aspectos (meta)lingüísticos, os cognitivos e os interacionais, de modo a observar que o discurso se alarga e funciona em detrimento das intenções comunicativas do falante, para tentar adaptar sua linguagem ao contexto de interação (MARIANO, 2001). Assim, as crianças empregam diferentes estratégias lingüístico-pragmáticas para explicar – o que decorre dos diferentes modos de pensar e/ou atribuir sentido às coisas – fazendo uso, assim, de variados modos de definir, razão pela qual Mariano (2002:195) propõe uma *Tipologia de definições*. Como conclusão, a autora verificou que

... não existem ‘boas ou más definições’, mas sim, diferentes formas de definir, que são produtos de diferentes condutas verbais e de formas subjetivas de pensar e verbalizar esse pensamento em um determinado contexto comunicativo (MARIANO, 2002:197).

Melo (s/d), seguindo a mesma linha de trabalho, estuda a formação da competência explicativa na criança, considerando a explicação uma conduta discursiva que se caracteriza por ser um tipo particular de definição que se organiza pela coordenação entre um *explanandum* (= o que é para explicar) e um *explans* (= o que explica).

Em síntese, as regularidades que formalizam a estruturação lingüística da significação lexical por crianças estão caminhando de forma promissora e proveitosa. Faltam, no entanto, pesquisas que focalizem, também, os processos de construção desses sentidos lexicais. Esta é a proposta deste trabalho, cujas análises passam a ser sistematizadas a seguir.

3.4 DESIGNAÇÕES INFANTIS: UMA PROSPECÇÃO

A complexidade que envolveu todo o processo de análise das designações presentes no DHI decorreu, de modo geral, do alto grau de condensação sêmica presente em cada uma das lexias ali registradas. Nesse sentido, foi necessário categorizar todas elas por um procedimento que permitisse organizá-las pelo número de ocorrências. Desse modo, conseguiu-se observar uma regularidade no plano das estruturas léxico-gramaticais, do ponto de vista do texto-produto, de modo que se buscou sistematizar as análises, inicialmente, tomando-se como parâmetro a organização lingüística, recortada por critérios léxico-gramaticais, que buscassem responder pelas estruturas das designações dadas pelas crianças e apresentadas no DHI.

Levou-se em consideração que a realização desse movimento analítico contribuiria para explicitar os processos lingüísticos que subjazem a organização da competência lingüística de designar, elaboradas por crianças na faixa etária dos 3 aos 9 anos, uma vez que o DHI não separou os textos pela idade de cada informante.

3.4.1 ANÁLISE DAS ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS

Buscou-se categorizar as lexias por meio de um esquema classificatório, que se sintetiza pelas seguintes estruturas sintáticas:

➤ **X ser Y de...**

X	SER	Y	DE...
boca	é	a garagem	da língua.
calcanhar	é	queixo	do pé.
cemitério	é	o aeroporto	dos mortos.
chopp (sic)	é	refrigerante	de adulto.
choro	é	chuva	dos olhos.

X	SER	Y	DE...
cigarro	é	chupeta	de adulto.
coceira	é	dor	de pulga.
cofre	é	geladeira	de dinheiro.
dia (Hoje)	é	amanhã	de ontem.
dromedário	é	o zebu	dos camelos.
elétrons	são	os micróbios	da eletricidade.
estetoscópio	é	um ouvidor	de coração.
gargalhada	é	a profissão	do palhaço.
leite	é	suco	de vaca.
leque	é	um espanador	de ventinho.
macaco	é	o palhaço	dos bichos.
milagre	é	mágica	de Deus.
nevoeiro	é	poeira	do frio.
ondinha	é	filhote	de onda.
sonho	é	besteira	do pensamento.
sono	é	saudade	de dormir.
toró	é	um terremoto	de água.

➤ **X ser Y de... + complemento**

X	SER	Y	DE...	COMPLEMENTO
barco	é	o carro	do mar.	Vela os dois podem ter, mas são diferentes.
biblioteca	é	uma coleção	de livros.	A minha já tem um.
cavalo	é	amigo	do homem.	Cachorro também é. Gato só é amigo dele mesmo.
cultura	é	uma pesquisa	de uma coisa	que é quase tudo.
diabo	é	antônimo	de Deus.	Eu só não entendo como Deus foi criar o Diabo.
engraçado	é	o meu boletim	do mês passado,	porque o deste mês não tem graça nenhuma.
esperança	é	um pedaço	da gente	que sabe que vai dar certo.
leão	é	o rei	dos animais.	Só que ele não sabe disso. Quando souber, sai da frente.
lua	é	um satélite	da terra.	Dizem que o homem já foi lá, mas eu acho que é cascata.
ódio	é	sujeira	da alma.	Alma poluída.
rede	é	uma porção	de buracos	amarrados com barbante.
robô	é	uma porção	de peças	e computadores que pensam que viram gente.
saudade	é	vontade	de voltar.	Tristeza é vontade nem ir.
sinônimo	é	apelido	de palavra.	Em vez de dizer o nome, você diz o apelido que é a mesma coisa.

➤ **X ser Y com...**

X	SER	Y	COM...
---	-----	---	--------

dromedário	é	é um camelo	com uma mochila só.
helicóptero	é	um carro	com ventilador em cima.
noite	é	dia	com luz apagada.
vento	é	ar	com muita pressa.

➤ **X ser Y com... + complemento**

X	SER	Y	COM...	COMPLEMENTO
---	-----	---	--------	-------------

coisa (bonita)	é	é xerife	com mocinha	e mãe com criança.
maestro	é	uma pessoa	com um vara, uma casaca e uma cabeleira	e que fica fazendo careta e música o tempo todo.
tristeza	é	uma criança	com gesso no pé,	sem assinatura.

➤ **X ser Y sem...**

X	SER	Y	SEM...
---	-----	---	--------

deserto	é	uma floresta	sem árvores.
tristeza	é	chuva	sem planta.

➤ **X ser Y sem... + complemento**

X	SER	Y	SEM...	COMPLEMENTO
---	-----	---	--------	-------------

tristeza	é	uma menina	sem pulseira,	menino sem bola, galinha sem pintinho e bicicleta sem menino.
----------	---	------------	---------------	---

➤ **X ser Y em...**

X	SER	Y	NO...
---	-----	---	-------

coisa (inútil)	é	é chuva	no mar.
----------------	---	---------	---------

➤ **X ser Y para...**

X	SER	Y	PARA...
---	-----	---	---------

caricatura	é	é um retrato	para achar graça.
------------	---	--------------	-------------------

Algumas designações fazem a cópula com a negação do verbo “ser”:

➤ **X não ser Y + complemento**

X	NÃO SER	Y	COMPLEMENTO
briga (de irmãos)	não é	briga.	É treino.
caridade	não é	ir dando com a mão.	Tem que misturar coração
companhia	não é	campainha.	Tem gente que confunde. Até eu.
vaidade	não é	a gente pensar	que é mais que os outros. É a gente pensar que é mais do que é.
vizinho	não é	só uma pessoa	que mora ao lado, mas uma pessoa que nunca acaba de pregar quadro na parede.
zebra	(só) não é	burro	porque tem listras.

Observou-se, também, que determinadas designações explicitam, na categoria “Y” uma lexia específica. Há, desse modo, entradas lexicais que se formalizam pelas seguintes estruturas:

➤ **X é quando... + complemento**

X	É	Y (= QUANDO)	COMPLEMENTO
caridade	é	quando	a gente tem muito carinho pra dar.
carinho	é	quando	a gente bota o coração na mão e passa na cara da mãe.
ciúme	é	quando	uma pessoa gosta tanto da outra que fica com medo de dividir.
coragem	é	quando	a gente tem muito medo e faz uma cara que nem parece.
curiosidade	é	quando	a gente pergunta uma coisa que a gente está querendo saber na hora. Se for pra saber depois, já não é curiosidade. É pergunta, mesmo.
gêmeo	é	quando	dois irmãos nascem juntos, mas eu sou muito mais gêmeo que meu irmão.
gente grande	é	quando	a gente começa a fazer fofoca.
reflexo	é	quando	a água do lago se veste de árvores.
saudade	é	quando	uma pessoa que devia estar perto está longe.
teimosia	é	quando	eu pergunto "mamãe, posso matar um elefante?" e ela diz que não pode, e eu digo que pode sim. E mato mesmo.

➤ **X é lugar (onde)... + complemento**

X	É	Y (= LUGAR)	COMPLEMENTO
cinema	é	um lugar onde	a gente come pipoca.

X	É	Y (= LUGAR)	COMPLEMENTO
circo	é	um lugar onde	ninguém vê a cara do palhaço, de verdade, porque ele está, sempre, pintado de alegria.
escola	é	um lugar	que tem as duas melhores coisas: merenda e recreio.
escola	é	um lugar	muito bom. Hoje até aprendi que gato não é só gato. É felino. Só não entendi porque ela foi mudar o nome de gato.
escola	é	um lugar	que devia ter surpresa todo dia. É quando, na aula, eu aprendo coisas que eu nem sabia que não sabia, entende?
seca	é	um lugar onde	a água não aparece, não chove, nem se pode molhar as plantas. Saliva fica tão grossa que vira cuspe.

Uma outra estrutura é a que se explicita pela fórmula “X é Y que...”, com o emprego de uma lexia para ancorar a categoria “Y”. São elas:

➤ **X é (uma) coisa + que...**

X	É	Y (= UMA) COISA	COMPLEMENTO
barulho	é	uma coisa	que machuca o ouvido. Eu faço barulho com qualquer coisa. Barulho de meu pai se chama Beethoven.
cabelo	é	uma coisa	que serve pra gente não ficar careca.
certo	é	uma coisa	que você faz e não fica de mal com você mesmo.
chocolate	é	uma coisa	que a gente nunca oferece aos amigos porque eles aceitam.
coragem	é	uma coisa	que dá força pra gente. Mas se você só tiver força, sem a coragem, não tá com nada.
crescer	é	uma coisa	que dói.
criança	é	coisa	que mamãe vive fazendo. Mais uma, eu não agüento.
criança	é	uma coisa	que dá muito trabalho. Eu, por exemplo, não posso mais comigo.
criança	é	uma coisa	que você elogia no "Dia da Criança". Passou esse dia, a criança vira abstrato
criança	é	uma coisa	que serve pra fazer um adulto.
curiosidade	é	uma coisa	assim: eu, por exemplo, quero saber se em Marte tem videogame.
diagrama	é	uma coisa	que eu não sei o que é, mas já decorei o nome.
educação	é	uma coisa	que meu pai diz que eu não tenho e nem desconfia que foi ele que não deu.
eletricidade	é	uma coisa	que dá choque. Se não desse, a gente nem sabia que existia.
equilíbrio	é	uma coisa	que segura a gente.
esperança	é	uma coisa	que a gente pensa que vai acontecer, mesmo que não aconteça.
líquido	é	uma coisa	que o gelo fica quando desmancha.
lua	é	uma coisa	que não serve pra nada. Só serve, mesmo, pra anoitecer.
luz	é	uma coisa	que, se não tivesse, a gente nem sabia que tinha.
máscara	é	uma coisa	que a gente bota na cara pra assustar os colegas.
maquete	é	uma coisa	pequena que mostra como vai ficar a coisa que ainda não ficou.

X	É	Y (= UMA COISA)	COMPLEMENTO
milagre	é	uma coisa	que, de longe, parece outra coisa. Chega perto e não é coisa nenhuma.
medo	é	uma coisa	que coruja e morcego não têm. Você já pensou se eles tivessem medo do escuro?
música	é	uma coisa	que faz muita falta quando o rádio está sem pilha e o som está sem tomada.
rádio	é	uma coisa	que eu ligo bem alto pro papai não ouvir a bagunça que eu estou fazendo.
rapidez	é	uma coisa	que eu tenho. Quando minha mãe grita "não faz", eu já fiz.
reza	é	uma coisa	que mamãe faz, pra eu ser uma boa menina. E não adianta, adianta?
saudade	é	uma coisa	que pede distância. Como é que eu vou ter saudade de quem está aqui do meu lado?
saudade	é	uma coisa	coisa que, nas férias, não dá pra sentir.
segredo	é	uma coisa	uma coisa que falam pra gente e que a gente não fala pra ninguém.
segredo	é	uma coisa	que você só pode contar pra você mesmo.
sonho	é	uma coisa	que fica dentro do meu travesseiro.
sorte	é	uma coisa	que a gente pensa que não vai conseguir... E consegue.
tourada	é	uma coisa	que em Portugal é diferente. Lá não se mata touro. A tourada é ecológica.
tristeza	é	uma coisa	que dá na gente, quando a gente não sabe onde perdeu a vontade de ir.
verdade	é	uma coisa	que a gente diz e o nariz da gente não cresce.

➤ **X é (a/uma) pessoa + que...**

X	É	Y (= A/UMA PESSOA)	COMPLEMENTO
covarde	é	uma pessoa	que tem tanto medo dela mesma que só vive provocando os outros.
criança	é	uma pessoa	que estuda pra crescer.
curiosa	é	uma pessoa	que quer saber até o que nem precisa saber.
X	É	Y (= A/UMA PESSOA)	COMPLEMENTO
dentista	é	uma pessoa	que diz que tirar dente não vai doer. E não dói, mesmo. Na boca dele.
X	É	Y (= A/UMA PESSOA)	COMPLEMENTO
Deus	é	a pessoa	que dá presente pro Papai Noel.
egoísta	é	uma pessoa	que só gosta dela e que pensa que o mundo foi inventado só para ela. Quando dá uma nota de dez pra comprar uma coisa, quer troco de cem.
espião	é	uma pessoa	que não olha só: espia. É uma pessoa que quer descobrir o que o outro está fazendo, mesmo quando não está fazendo nada.
gozada	é	uma pessoa	que a gente acha tanta graça que ela é capaz de pensar que é muito engraçada mesmo.
humorista	é	uma pessoa	que pensa que pensa que é engraçada e, às vezes, até é. Eu digo às vezes, porque tem hora que ela é engraçada, mesmo, e tem hora que tem gente tão burra que não entende a piada.
mãe	é	uma pessoa	que só serve pra "encher".

X	É	Y (= A/UMA PESSOA)	COMPLEMENTO
mãe	é	uma pessoa	que gosta tanto da gente que a gente nem tem tempo de dizer a ela que gosta dela muito mais.
mãe	é	uma pessoa	que diz. "não pode", mas beija a gente. Irmão é uma coisa que diz "me dá" e bate na gente. Irmã não é nada. É só folgada.
médico	é	uma pessoa	que cura a gente. Médico que fica doente não sabe curar
namorado	é	uma pessoa	que tem medo do claro.
nervosa	é	uma pessoa	que tem caco de vidro na pele.
saudade	é	uma pessoa	que quando estava perto nem fazia falta, mas quando falta, faz falta.
séria	é	uma pessoa	que, quando o outro faz uma coisa que ela não quer, ela fica séria.
turista	é	pessoa	que viaja pra ver as coisas. O Pão de açúcar, por exemplo. Mas, pra quem mora aqui no Rio, Pão de Açúcar não é turismo. É passeio.

➤ **X é um cara + que...**

X	É	Y (= UM CARA)	COMPLEMENTO
careta	é	um cara	que muda de estação pra ver anúncio de geladeira quando a Fórmula 1 está correndo.
careta	é	um cara	que só leva jornal em plástico, pra não sujar as mãos.
chato	é	um cara	que convida você pro lanche e só serve sanduíche de nada com nada.
colega	é	um cara	que você acha legal, mesmo quando você é o maior chato do mundo.
gênio	é	um cara	que esfrega a lâmpada ou fica fazendo mágica o tempo todo.
ladrão	é	um cara	que rouba até jogando paciência.
sentinela	é	um cara	que fica esperando por ninguém.
velho	é	um cara	que, quando andou dez metros, pensa que já ganhou uma Olimpíada.
velho	é	um cara	que corre devagar, pensa devagar e acha que tudo que menino faz deve ser corrigido, mesmo quando está certo.

➤ **X é um bicho + que...**

X	É	Y (= UM BICHO)	COMPLEMENTO
gato	é	um bicho	que gosta mais de telhado que de gente
girafa	é	um bicho	que só tem pescoço. O resto é enfeite.
vaga-lume	é	um bicho	que faz o escuro ficar um pouquinho mais claro.
vaga-lume	é	um bicho	que pensa que é estrela.

Os quadros seguintes apresentam uma síntese das ocorrências encontradas no *corpus* para as variações de designações lexicais do ponto de vista de sua organização léxico-gramatical, recortada por suas estruturas sintáticas. Observou-se o emprego de quatro grandes movimentos nessa faixa etária:

a) X ser Y + preposição (de/com/sem/em/para)... + (complemento)

TIPO DE ESTRUTURA DESIGNACIONAL	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
X ser Y de...	22
X ser Y de... + complemento	14
X ser Y com...	4
X ser Y com... + complemento	3
X ser Y sem...	2
X ser Y sem... + complemento	1
X ser Y em...	1
X ser Y para...	1
X ser Y para...	1

b) X não ser Y + complemento

TIPO DE ESTRUTURA DESIGNACIONAL	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
X não ser Y + complemento	6

c) X é Y (= quando/lugar; lugar onde) + complemento

TIPO DE ESTRUTURA DESIGNACIONAL	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
X é quando... + complemento	10
X é lugar (onde)... + complemento	6

d) X ser Y (= a/um/uma coisa; pessoa; cara; bicho) + que

TIPO DE ESTRUTURA DESIGNACIONAL	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
X é (uma) coisa + que...	36
X é (a/uma) pessoa + que...	18
X é um cara + que...	9
X é um bicho + que...	4

3.4.2 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS SUBJACENTES À SEMÂNTICA DA LÍNGUA

Estabelecidas as estruturas, verificou-se a necessidade de apresentar um outro procedimento analítico do *corpus*, complementar ao primeiro, que buscasse

responder pelo conteúdo semântico das designações lexicais produzidas pelas crianças, com vistas a verificar em que esses conteúdos semânticos se interconectavam às estruturas lingüísticas.

Entendeu-se que determinadas categorias dessem conta de responder por esse procedimento analítico. Propôs-se, assim, um quadro composto, a título de ilustração, por algumas designações do tipo “X é Y de + (complemento)”.

Sua organização compreende os seguintes campos: a) apresentação da designação; b) *analogia* realizada pela criança na expansão do conteúdo lexical; c) *foco* dado por ela ao designar; d) *justificativa* do procedimento interpretativo realizado pelo pesquisador; e) *categoria “Y”*, compondo o conteúdo condensado nessa categoria; f) *categoria “de”*, seguida da expansão realizada pela criança; g) *categoria “complemento”*, explicitando, quando existente, a avaliação e/ou comentário que a criança acrescentasse às designações.

Por esse viés, chegou-se às seguintes análises:

(1)

barco	é o carro do mar. Vela os dois podem ter, mas são diferentes.
--------------	---

ANALOGIA:	Função do comparante ↔ comparado
FOCO:	Movimento de ambos
JUSTIFICATIVA:	Carro é um veículo que se locomove sobre rodas, para o transporte de passageiros; barco tem a mesma função – daí a analogia.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “barco” pelo de “pequena embarcação”, de modo que a lexia “carro” funciona como um virtuema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = o barco ser “do mar”.
CATEGORIA “COMPLEMENTO”	A criança demonstra ter conhecimentos enciclopédicos de componentes que diferenciam os elementos presentes na comparação: ↳ carro tem <i>vela</i> = peça que produz a ignição nos motores dos veículos; ↳ barco tem <i>vela</i> = peça de tecido que contribui na propulsão eólica do barco.

(2)

biblioteca	é uma coleção de livros. A minha já tem um.
-------------------	---

ANALOGIA:	Agrupamento
-----------	-------------

FOCO:	Conteúdo
JUSTIFICATIVA:	A biblioteca se caracteriza por ser um lugar onde são depositados conjuntos de livros, periódicos, revistas... para consulta local ou empréstimos.
CATEGORIA “Y”:	A criança emprega uma definição de carácter lexicográfico, por meio de uma estratégia metonímica, isto é, usa o <i>conteúdo</i> (= coleção de livro) com a função do <i>continente</i> (= biblioteca ser um lugar).
CATEGORIA “DE...”:	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = biblioteca ser “de livros”.
CATEGORIA “COMPLEMENTO”:	Marca que a criança desconhece um dos semas que recobre o sentido do vocábulo “coleção” [+ conjunto de], uma vez que enuncia já ter um volume em sua “pseudocoleção”.

(3) **Boca** é a garagem da língua.

ANALOGIA:	Função
FOCO:	Localização
JUSTIFICATIVA:	Sendo a garagem um lugar destinado ao abrigo de qualquer tipo de veículo, a boca exerce a mesma função; todavia, “abrigo” a língua.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “boca” pelo de “cavidade bucal”, de modo que a lexia “garagem” funciona como um virtúema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”:	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X”, por processo de implicatura entre “boca” e “língua”.

(4) **Calcanhar** é queixo do pé.

ANALOGIA:	Formato
FOCO:	Formas arredondadas
JUSTIFICATIVA:	Na variedade popular da língua, costuma-se minimizar a terminologia científica quando da necessidade de informar determinadas partes do corpo. Desse modo, a perna tem “barriga, batata, coxa...”, de modo que a criança transfere o “queixo”, presente no rosto humano, para o pé.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “calcanhar” pelo de “parte posterior do pé”, de modo que a lexia “queixo” funciona como um virtúema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”:	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = calcanhar ser “do pé”.

(5) **cemitério** é o aeroporto dos mortos.

ANALOGIA:	Função
FOCO:	Recepção
JUSTIFICATIVA:	Aeroporto é um lugar que “recebe” passageiros por meio de veículos aéreos, levando-os ou trazendo-os para/do céu; cemitério é um lugar onde “pousam” os mortos, para que possam “repousar” e, talvez, serem conduzidos ao céu.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “cemitério” pelo de “lugar onde se enterra”, de modo que a lexia “aeroporto” funciona como um virtüema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = cemitério ser “dos mortos”.

(6) **Cavalo** é amigo do homem. Cachorro também é. Gato só é amigo dele mesmo.

ANALOGIA:	Função
FOCO:	Amizade
JUSTIFICATIVA:	Amigo é aquele que se liga ou é ligado a outro(s) por laços de amizade. No marco de cognição social o “cachorro é o melhor amigo do homem”. A criança transfere esse conceito para o de cavalo, colocando-o, também, na condição de “melhor amigo de”.
CATEGORIA “Y”:	A criança rompe com o saber cristalizado de que “cachorro é o melhor amigo do homem” e opta por não expandir o conceito de “cavalo” pelo de “animal”.
CATEGORIA “DE...”	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = cavalo ser um animal doméstico e, portanto, “do homem”.
CATEGORIA “COMPLEMENTO”	As experiências prévias da criança apontam ser o gato um animal que não estabelece vínculos com o outro e, deste modo, marca a sua condição egoística de ser “só” amigo de si mesmo.

(7) **chopp** (sic) é refrigerante de adulto.

ANALOGIA:	Função
FOCO:	Bebida
JUSTIFICATIVA:	Chope tem por função ser “bebido” – o mesmo se diz do refrigerante
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “chope” pelo de “bebida”, de modo que a lexia “refrigerante” funciona como um virtüema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = chope ser uma bebida “de adulto”.

(8) **Choro** é a chuva dos olhos

ANALOGIA:	Líquido/água
FOCO:	Processo
JUSTIFICATIVA:	“Chuva” implica “água que cai” (do céu); “choro” implica “água que verte” (dos olhos). O processo “água cair” é empregado para marcar a associação.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “choro” pelo de “ação de verter lágrimas”, de modo que a lexia “chuva” funciona como um virtuema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”:	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = choro ser “dos olhos”.

(9) **Cigarro** é chupeta de adulto.

ANALOGIA:	Função
FOCO:	Sucção
JUSTIFICATIVA:	A chupeta, um produto feito a base de borracha, cuja função é análoga à do seio materno, costuma ser empregada para “acalmar” os ânimos das crianças agitadas. Para isso, elas se entretêm com o objeto, pelo ato da sucção. Já o cigarro, produto caracterizado por ser uma pequena porção de tabaco picado, enrolado em papel fino ou palha de milho, é empregado para uma finalidade: fumar. Para isso, seu usuário usa do ato da sucção para dele extrair a fumaça que irá, por exemplo, “acalmá-lo” nos momento de tensão, ansiedade ou estresse.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “cigarro” pelo de “tabaco”, de modo que a lexia “chupeta” funciona como um virtuema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”:	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = cigarro ser produto “de adulto”.

(10) **Coceira** é dor de pulga

ANALOGIA:	Sensação
FOCO:	Conseqüência
JUSTIFICATIVA:	Coceira é um prurido que provoca uma sensação incômoda na pele; a dor também marca uma sensação desagradável.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “coceira” pelo de “prurido”, de modo que a lexia “dor” funciona como um virtuema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”:	A criança faz uma associação entre “pulga” e o que ela provoca ao sugar o sangue do homem para se nutrir.

(11) **Cofre** é geladeira de dinheiro.

ANALOGIA:	Função
FOCO:	Semelhança
JUSTIFICATIVA:	Cofre é um objeto usado para guardar dinheiro; geladeira, para guardar comida. Ambos apresentam uma configuração física semelhante.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “cofre” pelo de “objeto usado para guardar”, de modo que a lexia “geladeira” funciona como um virtuema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”:	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = cofre ser “de dinheiro”.

(12) **Hoje** é amanhã de ontem.

ANALOGIA:	Tempo
FOCO:	Mudança na temporalidade
JUSTIFICATIVA:	“Hoje” marca “o dia em que se está”, mas em relação ao “ontem” ele se caracteriza pelo “dia que está por vir”.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “hoje” pelo de “tempo presente”, de modo que a lexia “amanhã” funciona como um virtuema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”:	A criança associa a temporalidade por um processo de relatividade.

(13) **Diabo** é antônimo de Deus. Eu só não entendo como Deus foi criar o diabo.

ANALOGIA:	Negação
FOCO:	Oposição
JUSTIFICATIVA:	“Deus” é considerado uma entidade religiosa onipresente, onipotente e onisciente e que tem por característica a beneficência; “diabo”, por outro lado, é considerado, segundo as crenças religiosas, uma entidade responsável pelas maleficências. Logo, “diabo” não é “Deus”.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “diabo” pelo de “espírito mal; Satanás”. Demonstra, no entanto, ter conhecimentos enciclopédicos, de modo a empregar o termo “antônimo”, o qual funciona para marcar a polarização de oposição entre Deus ↔ diabo.
CATEGORIA “DE...”:	A criança faz uma associação com o campo semântico da religião.
CATEGORIA “COMPLEMENTO”:	Os conhecimentos divulgados pela instituição “Igreja” apontam ser “Deus” o “criador de todas as coisas”. A criança demonstra sua

	indignação pelo fato de essa entidade (= a que faz o bem) também ter “criado” um ser oposto a ela (= o que faz o mal).
--	--

(14) **Dromedário** é o zebu dos camelos.

ANALOGIA:	Forma
FOCO:	Corcova
JUSTIFICATIVA:	Dromedário é um animal da família dos camelídeos que, fisicamente, apresenta uma corcova no dorso e o zebu é um gado bovino, de corpo robusto, que também apresenta uma corcova.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “dromedário” pelo de “mamífero ruminante”, de modo que a lexia “zebu” funciona como um virtuema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA “DE...”:	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com “X” = dromedário ser da família “dos camelos”.

(15) **Elétrons** são os micróbios da eletricidade.

ANALOGIA:	Tamanho
FOCO:	Invisibilidade
JUSTIFICATIVA:	Elétrons, no campo da física, são partículas presentes nos átomos e que formam a matéria, mas que são “virtuais” ao homem; os micróbios, no campo da biologia, são microorganismos invisíveis a olho nu. Logo, também são “virtuais” ao homem.
CATEGORIA “Y”:	A criança não consegue expandir o conceito de “elétrons” pelo ponto de vista da terminologia empregada no campo da Física e, assim, desloca os conhecimentos que já formalizou no campo da biologia e os transfere para o da Física.

(16) **Engraçado** é o meu boletim do mês passado, porque o deste mês não tem graça nenhuma.

ANALOGIA:	Comparação entre os boletins
FOCO:	Notas
JUSTIFICATIVA:	O boletim do mês anterior, possivelmente, apresentava notas boas – o que provocava a “graça”; já o mês em análise pela criança, deve apresentar notas baixas – o que provocará a “desgraça”.
CATEGORIA “Y”:	Boletim é “personificado” ao receber uma caracterização inerente ao ser humano (= ser engraçado). Ela tem consciência, no entanto, de que essa característica restringe-se ao boletim que pertence a ela (= meu boletim)
CATEGORIA “DE...”:	A criança processa um movimento de relatividade, isto é, o boletim do mês anterior em relação ao do mês atual.

CATEGORIA "COMPLEMENTO"	Ela expande a designação por meio de um comentário que marca a relação causa⇔conseqüência: porque o boletim daquele mês não apresentou boas notas, ele deixa de ser um comunicado prazeroso a ela.
----------------------------	--

(17) **Esperança** é um pedaço da gente que sabe que vai dar certo.

ANALOGIA:	Contigüidade
FOCO:	Conseqüência
JUSTIFICATIVA:	Esperança é um sentimento situado no homem, sendo, no entanto, não localizável por "partições".
CATEGORIA "Y":	A criança não consegue expandir o conceito de "esperança" pelo de "sentimento", de modo que a lexia "pedaço" funciona como um hiperônimo que generaliza o conceito de "esperança".
CATEGORIA "DE..."	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com "X" = esperança é sentimento humano, é "da gente".
CATEGORIA "COMPLEMENTO"	A criança demonstra, por um comentário, que toda esperança implica, como conseqüência, acreditar no êxito daquilo que precisa "dar certo".

(18) **Estetoscópio** é um ouvidor de coração

ANALOGIA:	Função
FOCO:	Audição
JUSTIFICATIVA:	Estetoscópio tem por função verificar o funcionamento dos órgãos internos do corpo por meio da auscultação.
CATEGORIA "Y":	A criança não consegue expandir o conceito de "estetoscópio" pelo de "aparelho", mas já reconhece a função do sufixo -or, marcando um agentivo (= aquele que), de modo a instituir um neologismo (= ouvidor)
CATEGORIA "DE..."	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com "X" = estetoscópio ser "de coração".

(19) **Gargalhada** é profissão de palhaço.

ANALOGIA:	Contigüidade
FOCO:	Comicidade
JUSTIFICATIVA:	Palhaço é aquele que faz emergir a gargalhada.
CATEGORIA "Y":	A criança não consegue expandir o conceito de "gargalhada" pelo de "manifestação sonora", transferindo a profissão daquele que faz rir para a conseqüência do riso.
CATEGORIA "DE..."	A criança recupera a implicatura que há entre palhaço e gargalhada.

(20)	Leão	é o rei dos animais. Só que ele não sabe disso. Quando souber, sai da frente.
------	-------------	---

ANALOGIA:	Poder
FOCO:	Conhecimento
JUSTIFICATIVA:	A criança emprega uma expressão cristalizada em Português, isto é, leão ser o rei dos animais.
CATEGORIA "COMPLEMENTO"	A criatividade vem no comentário: o humano sabe que o leão é o rei dos animais; o animal, no entanto, desconhece essa sua condição majestática; do contrário, dominaria tudo e todos.

(21)	Leite	é suco de vaca.
------	--------------	-----------------

ANALOGIA:	Aparência
FOCO:	Bebida
JUSTIFICATIVA:	Vaca é um animal que produz um líquido branco designado "leite"; líquido este que tem a mesma aparência de um suco. Esta definição também pode ser entendida por um ponto de vista intertextual, uma vez que seu emprego se popularizou na fala de uma das personagens do livro infanto-juvenil "Marcelo, Martelo, Marmelo", publicado pela escritora Ruth Rocha.

(22)	Sonho	é besteira do pensamento.
------	--------------	---------------------------

ANALOGIA:	Impropriedade
FOCO:	aquilo que se visualiza
JUSTIFICATIVA:	Sonho é um conjunto de imagens, pensamentos, idéias que os seres têm, voluntariamente (enquanto acordado) ou involuntariamente (quando dormindo) – o que pode ser positivo ou não para quem o tem.
CATEGORIA "Y":	A criança não consegue expandir o conceito de "sonho" pelo de "seqüência de imagens", de modo que a lexia "besteira" funciona como um virtuema para marcar o baixo grau de conhecimentos lexicais.
CATEGORIA "DE...":	A criança recupera um sema que mantém um vínculo coesivo com "X" = sonho ser "do pensamento".

O quadro proposto, no entanto, não foi suficiente para explicitar os processos cognitivos realizados pelas crianças no ato de designar. No entanto, por meio

dessas operações foi possível projetar a elaboração de uma ficha de análise para o *corpus* pleiteado.

3.4.3 FICHA DE LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Como um dos percursos metodológicos realizado na análise das construções de sentidos por formas lexicais pelas crianças, propõe-se a concepção de uma ficha-modelo, que se apresente como um meio para viabilizar o exame organizado de um conjunto de informações sobre uma dada designação lexical. Esse registro deve assegurar uma rápida recuperação das representações cognitivas formuladas pelas crianças como formas de conhecimentos de suas “teorias de mundo” – o que é observável em língua pelas formas léxico-gramaticais.

Entende-se que essa ficha deva funcionar como uma espécie de “dossiê” sobre uma dada designação, por meio da expansão e da explicitação dos dados mais relevantes e passíveis de serem alçados a partir de uma lexia em estudo.

Optou-se por organizar essa ficha por campos semântico-conceituais, de modo a se propor que ela seja concebida pela denominação “Ficha semântico-cognitiva de designações infantis”, consoante apresentado na página seguinte:

FICHA SEMÂNTICO-COGNITIVA DE DESIGNAÇÕES INFANTIS: MATRIZ

A	B	C
	TIPO DE PREDICAÇÃO:	D
	PROJEÇÃO:	E
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	IDENTIFICAÇÃO:	F semelhanças: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ diferenças: <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪
	TRANSFERÊNCIA:	G focalização: <ul style="list-style-type: none"> ▪ categorização: <ul style="list-style-type: none"> ▪ estratégia cognitiva: <ul style="list-style-type: none"> ▪ princípio analógico: <ul style="list-style-type: none"> ▪
	REPRESENTAÇÃO:	H pelo saber institucionalizado: <ul style="list-style-type: none"> ▪ pelo saber infantil: <ul style="list-style-type: none"> ▪
	ESTRATÉGIA LEXICAL:	I
EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:	J	
AVALIAÇÃO DA CRIANÇA:	L	
RESULTADO OBTIDO:	M	

Os campos de informações que compreendem essa ficha são:

CAMPO	CONTEÚDO
A	apresenta o número da análise, em ordem crescente;
B	apresenta a lexia a ser designada;
C	expande o conteúdo predicativo da designação;
D	<p>Tipo de predicação: como o nome diz, deve apresentar o tipo de predicação elaborado pela criança, tomando-se como parâmetro o critério semântico-cognitivo. Desse modo, propõe-se as seguintes tipologias:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) expansão de caráter explicativo (sem avaliação) b) expansão de caráter explicativo com avaliação explícita c) expansão de caráter explicativo com avaliação implícita
E	Projeção: expande o conhecimento prévio da criança (= velho) que é projetado sobre a nova forma lexical com a qual ela tem contato e deve designar.
F	Identificação: expande os processos que permitem à criança identificar semelhanças e diferenças entre as representações analógicas que formaliza em sua memória de longo prazo.
G	Transferência: expande, após os processos de projeção e identificação , os processos cognitivos que respondem pela transferência da característica de uma representação já formada para a nova representação a ser criada – o que implica os processos de focalização e categorização , bem como estratégias cognitivas empregadas nesse processo. Além disso, a transferência implica o reconhecimento do procedimento analógico mais relevante empregado pela criança no ato da designação (= similaridades, metáforas, metonímias...)
H	Representação: neste campo, faz-se um confronto entre a denominação lexicográfica e a designação infantil.
I	Estratégia lexical: busca apontar os procedimentos cognitivos que facultam a formalização de estruturas lingüísticas para designar.
J	Explicação da criança: deve ser preenchida sempre que a designação vier seguida de um comentário da criança.
L	Avaliação da criança: deve ser preenchida sempre que a designação vier seguida de um argumento infantil. A avaliação deve ser registrada, seja ela explícita ou implícita.
M	Resultado obtido: implica o registro da principal observação realizada pelo pesquisador-analista sobre o processo de designação da criança.

Dadas essas referências, passa-se agora à apresentação de alguns exemplos práticos do funcionamento da “Ficha semântico-cognitiva de designações infantis”.

FICHA SEMÂNTICO-COGNITIVA DE DESIGNAÇÕES INFANTIS: EXEMPLOS DE USO

(1)	Boca	é a garagem da língua.
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	TIPO DE PREDICAÇÃO:	Expansão de caráter explicativo (sem avaliação)
	PROJEÇÃO:	A criança projeta para “boca” os conhecimentos que tem de “garagem”.
	IDENTIFICAÇÃO:	<p>semelhanças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ indicam “lugar para onde entrar”; “lugar para proteger”; “lugar de onde sai, para expor”. ▪ implicam o conceito de “lugar onde se guarda”, “lugar onde se acomoda” ou “lugar onde se protege”. <p>diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ garagem: abriga carros, motos, quinquilharias... / boca: “abriga” alimentos, dentes, língua, segredos...; ▪ garagem: uma das partes que pode constituir as construções mobiliárias como casas, prédios... / boca: uma das partes da boca que, por sua vez, é uma das aberturas do rosto, parte anterior da cabeça – uma das partes do corpo humano.
	TRANSFERÊNCIA:	<p>focalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada no “guardar” o que estava “fora de” para ser colocado “dentro de” (= movimento de fora para dentro) <p>categorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada no lugar onde se abriga algo (= garagem da língua) <p>estratégia cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ generalização cria equivalência entre hipônimos distintos – garagem e boca –, mas ordenados por traços hiperonímicos: garagem = abriga veículos e outros; boca = abriga língua. Assim, a lexia composta “garagem da língua” dilui a distinção na dimensão hiperonímica. <p>princípio analógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ relação contedor-conteúdo, com valor de finalidade: ser a garagem da língua cria valor de similaridade pela função, ou finalidade entre diferenças = processo metafórico entre partes de dois todos: parte de uma construção/parte do rosto.
	REPRESENTAÇÃO:	<p>pelo saber institucionalizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ boca = cavidade situada na cabeça, delimitada externamente pelos lábios e internamente pela faringe. <p>pelo saber infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ boca = garagem da língua: lugar que abriga a língua, à semelhança da garagem, que abriga o carro.
	ESTRATÉGIA LEXICAL:	<p>a) a criança <i>seleciona</i> de seu repertório lexical lexias simples da classe da designação: garagem + boca;</p> <p>b) <i>conjuga</i>-as por meio de uma lexia da classe da relação “da” (= valor de <i>finalidade</i> da relação contedor-conteúdo), empregando regras combinatórias previstas pela gramática da língua; flexibiliza o uso da combinação “de” para formalizar em língua a especificidade que caracteriza o boca em relação à garagem, visto que a boca é lugar que abriga a língua;</p> <p>c) <i>institui</i> a lexia composta “garagem da língua”, formada, assim, pelas velhas formas</p>

		denominativas para designar boca, condensando a predicação que lhe é inerente.
EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:	∅	
AVALIAÇÃO DA CRIANÇA:	∅	
RESULTADO OBTIDO:	Tanto “garagem”, quanto “língua”, quanto “carro” implicam movimentos de entrada/saída dos lugares que os abrigam. A ação do carro, de sair da garagem, condensa o conceito de “liberdade” para o mundo, no sentido, de sair para onde quiser, para onde puder ou para onde ter de ir. A língua também pode ser usada para essas funções, embora, culturalmente, deva sempre ficar resguardada. Desse modo, o recorte é dado no “guardar” = “pôr a língua para fora” é uma ação anti-social. Esse movimento se dá por meio de um processo metafórico, fundado na metonímia.	

(2) **cemitério** é o aeroporto dos mortos.

	TIPO DE PREDICAÇÃO:	Expansão de caráter explicativo (sem avaliação)
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	PROJEÇÃO:	A criança projeta para “cemitério” os conhecimentos que tem de “aeroporto”.
	IDENTIFICAÇÃO:	<p>semelhanças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ são ancorados na terra; ▪ implicam permanência ou passagem; ▪ indicam “lugar para onde se vai (pelo ar)”, “lugar onde fica (em terra)”, “lugar de onde sai” <p>diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cemitério: lugar de permanência dos mortos (= cadáveres humanos) e de “passagem” para as almas (= virar “anjinho” ou “diabinho”) / aeroporto: lugar de permanência de aviões e também de passagem desses meios de transporte = aterrissagem ⇔ voo; alma: permanece no corpo vivo e, após a morte, voa para o alto.
	TRANSFERÊNCIA:	<p>focalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada na permanência: lugar onde se fica – transitoriedade do lugar: lugar para onde se vai. <p>categorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada no lugar para onde o corpo, depois de morto, vai: aterrissagem; mas de onde a alma sai= levanta vôo: decolar (= aeroporto dos mortos) <p>estratégia cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ generalização cria equivalência entre hipônimos distintos, mas ordenados por traços hiperonímicos: aeroporto = lugar por onde saem/ descem e chegam aviões; cemitério = lugar por onde saem/ chegam os mortos para descer às sepulturas. Assim, a lexia composta “aeroporto dos mortos” dilui a distinção na dimensão hiperonímica. <p>princípio analógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ similaridade = diluição do traço específico para criar a representação de caráter metafórico por generalização.
	REPRESENTAÇÃO:	<p>pelo saber institucionalizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cemitério = terreno destinado à sepultura dos cadáveres humanos <p>pelo saber infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ cemitério = aeroporto dos mortos: lugar onde o corpo desce à sepultura e de

		onde a alma levanta vôo ; corpo = lugar de passagem da alma.
	ESTRATÉGIA LEXICAL:	<p>a) a criança <i>seleciona</i> de seu repertório lexical lexias simples da classe da designação: aeroporto + mortos;</p> <p>b) <i>conjuga</i>-as por meio de uma lexia da classe da relação “dos” (= valor de <i>transição</i>), empregando regras combinatórias previstas pela gramática da língua; flexibiliza o uso da preposição “de” para formalizar em língua a especificidade que caracteriza o cemitério em relação ao aeroporto: ponto de onde se parte para o espaço aéreo, recortado na subida. A descida, assim, fica implícita.</p> <p>c) <i>institui</i> a lexia composta “aeroporto dos mortos”, formada, assim, pelas velhas formas denominativas para designar cemitério, condensando a predicação que lhe é inerente.</p>
	EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:	∅
	AValiação DA CRIANÇA:	∅
	RESULTADO OBTIDO:	Cemitério e aeroporto são construções de lugares que têm a função de facultar o movimento de ida e de vinda. Assim o “lugar por onde” indica o espaço aéreo.

(3) **Arco-íris** é uma ponte de vento colorido.

	TIPO DE PREDICAÇÃO:	Expansão de caráter explicativo (sem avaliação)
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	PROJEÇÃO:	A criança projeta para “arco-íris” os conhecimentos que tem de “ponte”.
	IDENTIFICAÇÃO:	<p>semelhanças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ são arcos suspensos; ▪ estabelecem uma ligação entre dois pontos, embora a ligação do arco-íris seja pressuposta pelo imaginário; <p>diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ponte: obra resultante da ação humana: construída em aço, madeira, cimento armado etc.; / arco-íris: resultado de um fenômeno meteorológico e não se constitui por meio de produtos manufaturados; ▪ ponte: ausência de colorido matizado / arco-íris: necessariamente apresenta diferentes matizes de cores.
	TRANSFERÊNCIA:	<p>focalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dado na “suspensão colorida” = o que está sobre a Terra, no ar, e que tem diferentes matizes de diferentes cores, ligando dois pontos distantes um do outro para facultar passagem. <p>categorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada finalidade da construção: lugar por onde o vento passa, à semelhança daquela por onde o homem passa. <p>estratégia cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ generalização cria equivalência entre hipônimos distintos, mas ordenados por traços hiperonímicos: ponte = arco construído pela ação humana, cuja função é facultar a passagem; arco-íris = arco construído pela ação da natureza. Assim, a lexia composta “ponte de vento colorido” dilui a distinção na dimensão hiponímica do hiperônimo “ligar dois pontos entre si, separados pelas margens de um rio, por precipício, facultando passagem. <p>princípio analógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ similaridade: construções suspensas que facultam a ligação entre duas margens opostas: lugar por onde se passa.

	REPRESENTAÇÃO:	<p>pelo saber institucionalizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> arco-íris = fenômeno luminoso em forma de arco de círculo, resultante da refração e da reflexão dos raios solares nas gotas d'água de chuva. <p>pelo saber infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> arco-íris = ponte de vento colorido: construção suspensa que, à semelhança da ponte como artefato humano, faculta passagens: a ponte é, propriamente, lugar por onde os homens passam; o arco íris é o lugar por onde o vento passa.
	ESTRATÉGIA LEXICAL:	<p>a) a criança <i>seleciona</i> de seu repertório lexical lexis simples da classe da designação: ponte + vento + colorido;</p> <p>b) <i>conjuga</i>-as por meio de uma lexia da classe da relação “de” (= valor <i>finalidade</i>), empregando regras combinatórias previstos pela gramática da língua; flexibiliza o uso da preposição “de” para formalizar em língua a especificidade que caracteriza o arco-íris em relação à ponte – lugar de passagem;</p> <p>c) <i>institui</i> a lexia composta “ponte de vento colorido”, formada, assim, pelas velhas formas denominativas para designar ponte, condensando a predicação que lhe é inerente: lugar por onde se passa.</p>
	EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:	∅
	AValiação DA CRIANÇA:	∅
	RESULTADO OBTIDO:	A ponte é uma construção humana e fixa, para unir dois pontos e servir de “acesso a” = passagem para carros, pedestres...; o arco-íris é uma construção da natureza, não-fixa, que evoca a idéia de início e fim, mas que não dá “acesso a” (ao menos, fora do imaginário), posto que ilumina o céu, gradativamente, abrindo seu arco de cores e, do mesmo modo, desfaz-se, como se o vento o apagasse. A apreensão desse fenômeno pela sua forma, associada àquela de algumas pontes, é registrada em língua pela função ou finalidade.

(4)

Hoje

é amanhã de ontem.

	TIPO DE PREDICAÇÃO:	Expansão de caráter explicativo (sem avaliação)
	PROJEÇÃO:	A criança projeta para “hoje” (= tempo presente) os conhecimentos que tem de passado e futuro (= o amanhã do ontem e não o que está por vir)
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	IDENTIFICAÇÃO:	<p>semelhança:</p> <ul style="list-style-type: none"> marcam a temporalidade por recortes diferentes para diferenciar o que se vive, em relação ao vivido e ao que está por viver. <p>diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> está nos recortes da temporalidade = o hoje: o tempo em que a criança está situada = presente, o que se vive; o amanhã: dia seguinte tendo por ponto de referência o ontem; portanto, o hoje; o passado: tempo vivido por ela em relação ao hoje; portanto o ontem. Há, assim, uma concepção de futuro como projeção – o que poderá ou está por vir – não está construído.
	TRANSFERÊNCIA:	<p>focalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> dada sempre no presente: tempo que funciona como suporte do ontem e do

		<p>amanhã, compreendido como o hoje, em relação ao ontem, sendo o ontem na relação de seqüencialidade que há entre os dias = um dia ser outro na seqüência do tempo.</p> <p>categorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> dada na sucessão temporal entre o amanhã de ontem = hoje. <p>estratégia cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> generalização cria equivalência entre hiperônimos distintos, mas ordenados por traços hiperonímicos: amanhã = dia que está para chegar, se tomado em relação ao ontem = dia que já passou. Assim, a lexia composta "amanhã de ontem" dilui a distinção na dimensão hiperonímica. <p>princípio analógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> a seqüenciação entre apenas dois recortes da concepção de temporalidade, tendo sempre por parâmetro o hoje dilui a extensividade do passado, reduzido ao ontem. Pouca distinção entre ontem, hoje e o amanhã.
	REPRESENTAÇÃO:	<p>pelo saber institucionalizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> hoje = o tempo no qual se está vivendo, o dia corrente, distinto do ontem (o já vivido) que, agregado ao hoje, possibilita projetar o amanhã (o por viver). <p>pelo saber infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> hoje = tempo do amanhã, porque tomado em relação ao ontem (o já vivido); logo o futuro é o hoje porque concebido como amanhã do ontem; mas não há o amanhã do hoje.
	ESTRATÉGIA LEXICAL:	<p>a) a criança <i>seleciona</i> de seu repertório lexis simples da classe da designação: amanhã + ontem; contudo a concepção de hoje é construída por analogia com o ontem.</p> <p>b) <i>conjuga</i>-as por meio de uma lexia da classe da relação "de" (= valor de <i>tempo</i>), empregando regras combinatórias previstos pela gramática da língua; flexibiliza o uso da preposição "de" para formalizar em língua a especificidade que caracteriza o presente em relação ao futuro, mas do ontem;</p> <p>c) <i>institui</i> a lexia composta "amanhã de ontem", para expressar sua concepção de tempo presente.</p>
	EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:	Fundada e fundamentada em apenas dois recortes da temporalidade, muito embora faça uso do vocábulo amanhã, entretanto, com referência ao passado.
	AVALIAÇÃO DA CRIANÇA:	∅
	RESULTADO OBTIDO:	Criação de lexia composta para condensar seu modelo de representação de temporalidade: passado-presente, por procedimento metafórico.

(5)	Antigamente	era o tempo em que eu não ia pra escola. Só comecei a ir depois do antigamente.
-----	--------------------	---

TIPO DE PREDICAÇÃO:	Expansão de caráter explicativo com avaliação
----------------------------	---

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	PROJEÇÃO:	A criança projeta para “antigamente” apenas o tempo vivido por ela.
	IDENTIFICAÇÃO:	<p>semelhança:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ o tempo de não ir à escola é o tempo do antigamente <p>diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ não ir à escola marca o tempo anterior em relação ao do ir à escola: marco de um acontecimento para ela, de modo que, ao ingressar na escola, o vivido passa a ser concebido o antigamente = o já vivido, o que era = passado mais que perfeito.
	TRANSFERÊNCIA:	<p>focalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada no ponto do seu deslocamento para além do grupo familiar. Tempo do ir à escola (lugar para onde) e o tempo do ficar fora dela, circunscrita ao espaço social ocupado pela família a qual pertence. Logo, a focalização desse recorte em dois tempos implica aquele de dois lugares: a casa e a escola (= na relação de seqüencialidade entre o tempo passado e o tempo presente, tempo por marco o processo de não escolarização em relação ao de escolarização). <p>categorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada no verbo de deslocamento corporal: ir à escola que implica o “sair de casa” (lugar 1) para chegar à escola (lugar 2): deixar de participar apenas do convívio familiar e passar a participação em outro grupo social, situado em outro lugar: a escola. <p>estratégia cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ a criança faz recorta a categoria da temporalidade em tempo que antecede seu deslocamento entre a instituição familiar e a escolar e tempo que sucede a esse mesmo deslocamento na esfera social de pertencimento a um novo grupo, tempo <p>princípio analógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ similaridade entre tempos diferentes que implicam lugares diferentes ocupados pela criança e seu pertencimento a grupos também diferentes: o familiar e o não familiar, o que habita sua casa (lugar de onde sai para ir à escola) e o que freqüenta o lugar para onde vai: a escola.
	REPRESENTAÇÃO:	<p>pelo saber institucionalizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ antigamente = o que aconteceu há muito tempo, que vem de longa data e que se conserva na memória social humana e, por isso, tem existência; pessoas, fatos, acontecimentos que precederam à existência de uma dada contemporaneidade; longo tempo da história do homem na Terra. <p>pelo saber infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ antigamente = o que aconteceu pelo tempo vivido da criança.
ESTRATÉGIA LEXICAL:	O conteúdo da forma lexical remete-se ao tempo vivido, por isso tem caráter histórico, mas tal caráter se remete a história de vida da própria criança e não àquela da humanidade.	
EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:	O tempo do antigamente é aquele vivenciado fora da escola; dentro dela é o hoje.	
AValiação DA CRIANÇA:	Não se encontrou nenhuma definição em que a criança textualizasse sua concepção de futuro; logo o presente tem por marco o que viveu e, diferentemente do adulto, para quem o presente agrega passado e futuro, para a criança ele só se explica pelo passado: o seu antigamente.	
RESULTADO OBTIDO:	O tempo, aqui, só é marcado em relação ao seu universo de experiência, caracterizado pelo curto tempo – e não em relação aos marcos de cognição social, uma vez que “antigamente” não implica o longo tempo.	

(6)	Barco	é o carro do mar. Vela os dois podem ter, mas são diferentes.
-----	--------------	---

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	TIPO DE PREDICAÇÃO:	Expansão de caráter explicativo com avaliação explícita.
	PROJEÇÃO:	A criança projeta para “barco” os conhecimentos que tem de “carro”.
	IDENTIFICAÇÃO:	<p>semelhanças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ são meios de transporte; ▪ são empregados para locomover pessoas, objetos e/ou cargas; ▪ a locomoção implica o “lugar de onde”, “lugar por onde” e o “lugar para onde” transitam. <p>diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ carro: locomoção por terra / barco: locomoção por água; ▪ carro: movido por propulsão mecânica / barco: movido por propulsão eólica.
	TRANSFERÊNCIA:	<p>focalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada no lugar por onde se locomove o barco que, à semelhança do carro, também se locomove; todavia, por terra. <p>categorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada no transporte que se locomove pela água (= carro do mar) <p>estratégia cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ generalização cria equivalência entre hiperônimos distintos, mas ordenados por traços hiperonímicos: carro = locomoção por terra; barco = locomoção por água. Assim, a lexia composta “carro do mar” dilui a distinção na dimensão hiperonímica. <p>princípio analógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ similaridade = diluição do traço específico para criar a representação de caráter metafórico por generalização.
	REPRESENTAÇÃO:	<p>pelo saber institucionalizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ barco = nome genérico de qualquer embarcação marítima. <p>pelo saber infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ barco = carro do mar: transporte que se locomove no mar, à semelhança do carro, que se locomove na terra.
	ESTRATÉGIA LEXICAL:	<p>a) a criança <i>seleciona</i> de seu repertório lexical lexias simples da classe da designação: carro + mar;</p> <p>b) <i>conjugam</i>-as por meio de uma lexia da classe da relação “do” (= valor de <i>meio</i>), empregando regras combinatórias previstas pela gramática da língua; flexibiliza o uso da preposição “de” para formalizar em língua a especificidade que caracteriza o barco em relação a carro, propriamente dito;</p> <p>c) <i>institui</i> a lexia composta “carro do mar”, formada, assim, pelas velhas formas denominativas para designar barco, condensando a predicação que lhe é inerente.</p>
EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:	<p>É dada pela diferença da propulsão: “Vela os dois podem ter...”; conhecimentos prévios sobre os mecanismos que contribuem para desencadear o movimento dos meios de transporte em análise, ou seja:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ carro tem <i>vela</i> = peça que produz a ignição nos motores dos veículos, fazendo-os se locomoverem; ▪ barco tem <i>vela</i> = peça de tecido que faculta a propulsão eólica do barco. 	

AVALIAÇÃO DA CRIANÇA:	Afirma: “..mas não são diferentes”. Faz uso do operador argumentativo “mas”, para marcar o seu saber: o barco não é o carro (= eu sei que não são iguais). A avaliação explicita o que a criança já introjetou dos marcos de cognição social, no caso, o conceito de homonímia – uma só palavra investida por duas formas vocabulares. Desse modo, ela demonstra ao Outro que conhece “barco” e “carro”, sabendo, inclusive, como a locomoção de cada um deles ocorre; expõe diferenças pelas partes constitutivas de um e de outro = recurso metonímico.
RESULTADO OBTIDO:	Criação de lexia composta para condensar seu modelo de representação, por procedimento metafórico; expansão avaliativa fundada em procedimento metonímico.

(7)	Tristeza	é chuva sem planta.
-----	-----------------	---------------------

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	TIPO DE PREDICAÇÃO:	Expansão de caráter explicativo com avaliação implícita.
	PROJEÇÃO:	A criança projeta para “tristeza” os conceitos que já formalizou sobre “ausência de”, “falta de”.
	IDENTIFICAÇÃO:	<p>semelhanças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “tristeza” e “chuva sem planta” assemelham-se, neste caso, pela ausência. ▪ o estado de “tristeza” pode provocar, no outro, o choro (= água, lágrima que cai) dos olhos; chuva implica “água que cai” <p>diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tristeza: característica eminentemente humana (= estado de melancolia, causado pela ausência de compreensão, carinho, amizade amor) / chuva sem planta: estado de não proliferação ou renovação da fertilidade da terra, de vida.
	TRANSFERÊNCIA:	<p>focalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dado no “não ter o que aguardar ou molhar” <p>categorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada na “água que cai”, destituída da sua principal função: renovar a vida na Terra. <p>estratégias cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ contrariedade: chuva com planta (= alegria) / chuva sem planta (= tristeza) ▪ implicatura: “chuva” implica “planta regada ou molhada pela água. Que cai sobre ela. ▪ causa ⇔ consequência: porque não havia planta para aguardar, a chuva perde uma de suas principais finalidades (= contribuir para a manutenção da vegetação) <p>princípio analógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ similaridade: homem ficar triste e verter lágrimas, (= água que cai) / chuva cair e não ter o que aguardar: associação entre os dois processos pelo ausência. Que a criança neles inscreve.

	REPRESENTAÇÃO:	<p>pelo saber institucionalizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> tristeza = estado afetivo caracterizado pela falta de alegria, pela melancolia; logo a ausência da força da vida. <p>pelo saber infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> tristeza = chuva sem planta: aquela que não tem a função de renovar a vida.
	ESTRATÉGIA LEXICAL:	<p>a) a criança <i>seleciona</i> de seu repertório lexical lexis simples da classe da designação: chuva + planta;</p> <p>b) <i>conjuga</i>-as por meio de uma lexis da classe da relação “sem” (= valor de <i>ausência</i>), empregando regras combinatórias previstos pela gramática da língua;</p> <p>c) <i>institui</i> a lexis composta “chuva sem planta”.</p>
	EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:	∅
	AVALIAÇÃO DA CRIANÇA:	A avaliação está implícita: infere-se “chuva com planta” = alegria; “chuva sem planta” = tristeza.
	RESULTADO OBTIDO:	A criança, ao trabalhar a relação causa ⇔ consequência, demonstra já ter conhecimentos de determinados comportamentos que regem as ações provocadas pelo homem: não zelar pela vegetação, tornando a terra infértil. Desse modo, o processo de condensação de vapores ocorre, embora inutilmente, pois não há o que ser agitado pelas gotas da água que caem do céu (= chuva), sobre as plantas da Terra que se renovam. A concepção de tristeza, metaforicamente, construída, pela associação entre lágrima e chuva, possibilita considerar que, para a criança, tristeza é a não renovação da vida, pois está é alegria. (provocando no homem a água que cai dos olhos (= lágrimas) – consequência de um estado de tristeza.

(8)	Circo	é o lugar onde ninguém vê a cara do palhaço, de verdade, porque ele está, sempre, pintado de alegria.
-----	--------------	---

	TIPO DE PREDICAÇÃO:	Expansão de caráter explicativo com avaliação explícita
ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE CARÁTER ANALÓGICO	PROJEÇÃO:	A criança projeta para “circo” os conhecimentos que tem de “palhaço”.
	IDENTIFICAÇÃO:	<p>semelhanças:</p> <ul style="list-style-type: none"> lugar onde o público se diverte e o palhaço trabalha - trabalhar para divertir a platéia; há uma relação de complementariedade e de concomitância entre divertidor-divertido, por meio de apresentação de movimentados espetáculos com atrações variadas – números eqüestres, animais domados, acrobacias, momices e pilhérias de palhaços. indica “um mesmo lugar onde” se realizam ações concomitantes dos trabalhadores do circo para divertir a platéia. <p>diferenças:</p> <ul style="list-style-type: none"> o circo não se reduz à comicidade do palhaço; a platéia não se reduz a crianças; no circo há variedade de ações, todas realizadas com vistas à diversão da platéia. A pintura, maquiagem do rosto do palhaço, embora possa representar tristeza, por meio da momice, do burlesco, faz o público rir.
	TRANSFERÊNCIA:	<p>focalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> dada na alegria da pintura do rosto do palhaço.

		<p>categorização:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dada na diferença do que é ser alegre e o parecer alegre, isto é, alegria como sentimento = o que efetivamente é sentido (= verdade); o que é representado pela pintura (= mentira) <p>estratégia cognitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ de caráter avaliativo pela diferença entre o que se sente, concebido como verdade, e o que se representa pela pintura do rosto, concebido como não efetivamente verdade, apontando para a compreensão dos processos de representação pública: pintar no rosto a alegria de quem pode estar não se sentindo, verdadeiramente, alegre. Consciência de que o “parecer” não é o “ser”. Palhaço, devido à pintura do rosto, sempre parece alegre para a platéia, mas pode não ser, pois a alegria é um sentimento que não pode ser expresso na maquiagem do palhaço. Aponta saber a diferença entre “ver” e o “enxergar”: o público vê a alegria da pintura, mas não enxerga a verdadeira alegria do palhaço; logo, a alegria do circo não é, necessariamente a alegria do palhaço, mas aquela da pintura do seu rosto. <p>princípio analógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ similaridade = está dada pela extensividade do todo em relação às suas partes: circo-palhaço – pintura do rosto, qualificada como representação da alegria que não pode ser vista. Logo a relação de similaridade tem por suporte aquela construída pela de contigüidade, que faz do circo um lugar em que a alegria é apenas uma pintura.
	<p>REPRESENTAÇÃO:</p>	<p>pelo saber institucionalizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ circo = lugar coberto por uma lona para cobrir o picadeiro, sempre rodeado por arquibancadas onde se apresentam movimentados espetáculos com atrações variadas – números eqüestres, animais domados, acrobacias, momices e pilhérias de palhaços. ▪ Palhaço =ator cômico ou circense que usa maquiagem e trajes bizarros, divertindo o público com pantomimas (a arte de representar por meio de movimentos corporais) e piadas. <p>pelo saber infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circo = lugar onde a alegria é a pintura da cara do palhaço – aquela que todo mundo vê; mas a alegria verdadeira do palhaço ninguém vê; portanto circo é apenas a pintura da alegria, não a alegria verdadeira. • Palhaço: é a alegria pintada pelo circo
<p>ESTRATÉGIA LEXICAL:</p>		<p>a) a criança <i>qualifica</i> o lugar onde pela diferença entre o que se vê e o que não se vê;</p> <p>b) <i>define</i> o circo como um lugar onde a alegria pode ser ou não verdadeira;</p> <p>c) <i>cria</i> uma nova definição para designar o processo de representação dos sentimentos humanos como aquilo que, em se tratando do palhaço, não se enxerga, por causa da maquiagem que sempre é a representação da alegria; logo, ela pode esconder tristezas. A alegria do palhaço é mascarada pela maquiagem do seu rosto.</p>
<p>EXPLICAÇÃO DA CRIANÇA:</p>		<p>Está sustentada pela concepção de sentimentos como estados que podem ser ocultados pela maquiagem do rosto: ocultamento dos sentimentos verdadeiros para representar os não verdadeiros</p>
<p>AValiação DA CRIANÇA:</p>		<p>O palhaço pode ser ou não a alegria do circo.</p>
<p>RESULTADO OBTIDO:</p>		<p>O circo é um lugar onde o público se diverte por meio de espetáculos cujos atores pintam um estado de alegria que pode ser falso.</p>

3.5 EXPLICITAÇÃO DE DADOS OBTIDOS POR CONFRONTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta analítica delineada neste capítulo facultou observar que as designações empregadas pela criança entre 3 e 9 anos de idade, para representar seus conhecimentos de mundo podem ser focalizadas por dois movimentos complementares. Do ponto de vista lingüístico, a criança faz uso de estratégias que asseguram o princípio da regularidade, de modo que se pôde propor uma tipologia de designações:

- a) X ser Y + preposição... + complemento
- b) X não ser Y + complemento
- c) X é Y (= quando/lugar; lugar onde) + complemento
- d) X ser Y (= a/um/uma coisa; pessoa; cara; bicho) + que

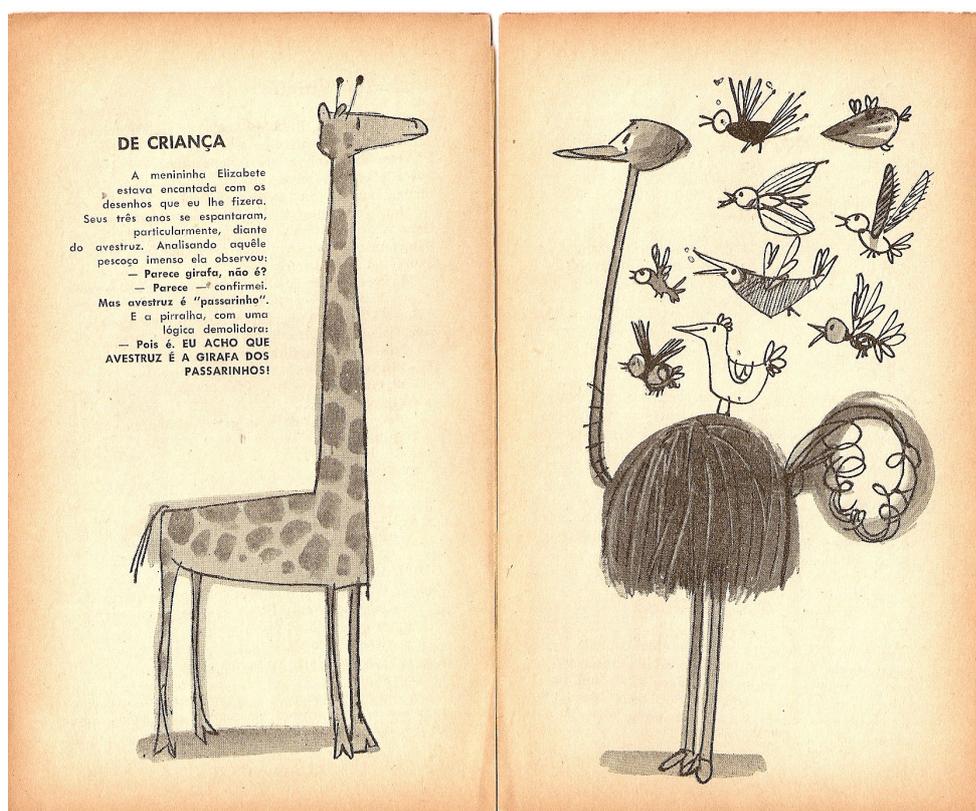
Já do ponto de vista das representações mentais, notou-se que as crianças empregam palavras que, aparentemente, se juntam ou se separam sem regras fixas. No entanto, essas palavras, ao serem colocadas em relação umas com as outras, instauram um processo de expansão e de síntese assegurado por comparações, focalizações e categorizações – o que foi tratado, aqui, pelas categorias cognitivas de caráter analógico *Projeção*, *Identificação* e *Transferência*. Por esse viés, recategorizou-se a tipologia de designações por critérios semânticos. São elas:

- a) expansão de caráter explicativo (sem avaliação);
- b) expansão de caráter explicativo com avaliação explícita;
- c) expansão de caráter explicativo com avaliação implícita.

A complexidade das análises descritas possibilitou compreender o fato de a criança, no fluxo de seus processos de socialização, saber fazer uso proficiente da linguagem, para projetar e transferir o que identifica como familiar no não-familiar. O uso dessas estruturas, fundadas no processo da comparação, implica movimentos reflexivos de análises – explicitadas por definições explicativas – e de sínteses – explicitadas por definições parassinonímicas – resultando a criação de novas lexias, como por exemplo, “carro do mar” = “barco”.

Nessa acepção, pode-se considerar serem a projeção, comparação, análise, síntese e categorização modelos prototípicos da ação da linguagem na dimensão cognitiva humana. Assim, pode-se também considerar o processo de focalização da criança, distinto daquele empregado pelo adulto, em razão do grau de sociabilização e socialização de ambos, abarcando extensividade e domínio diferentes de teorias de mundo e/ou de saberes enciclopédicos.

A título de exemplificação, conseguiu-se recuperar a fonte de uma das designações presentes no DHI. Assim, o único produto-suporte que reconstitui um dos movimentos interacionais registrados por Pedro Bloch se qualifica pela conjugação de um texto verbal escrito a um outro, de caráter iconográfico, conforme ilustração seguinte:



BLOCH, [s/d], p. 126-7

Para uma melhor visualização, reproduz-se, a seguir, esse mesmo texto:

De Criança

A menininha Elizabete estava encantada com os desenhos que eu lhe fizera. Seus três anos se espantaram, particularmente, diante do avestruz. Analisando aquele pescoço imenso ela observou:

- **Parece girafa, não é?**

- **Parece** – confirmei. **Mas avestruz é “passarinho”.**

E a pirralha, com uma lógica demolidora:

- **Pois é. EU ACHO QUE AVESTRUZ É A GIRAFA DOS PASSARINHOS!**

(BLOCH, Pedro. *Histórias de rir, de sentir e pensar*. Rio de Janeiro: Bloch. [s/d]. p. 126.)

O texto apresentado é marcado por uma prática cotidiana presente nas civilizações modernas e que tem suas origens num passado remoto: a prática da fala na dimensão do oral. Essa prática social, altamente interacional, garante a manutenção e perpetuação dos diferentes conhecimentos de mundo experienciados pelo sujeito ao longo de sua existência. Assim, os homens contemporâneos mantêm a prática dialógica que marcou (e marca) o inconsciente coletivo: a tradição da “contação” de histórias, fábulas, lendas e causos, bem como a construção de relatos, debates, conversas e outros gêneros discursivos da oralidade, textualizados em língua (LOPES, 2006). Essa permansividade decorre, talvez, pelo fato de o suporte principal utilizado para esse meio de interação ser um dos mais simples para o Homem: as ondas sonoras.

Assim sendo, o diálogo, conforme apontado no primeiro capítulo, é o ato fundador da produção de sentidos que se remetem a versões de mundo, apontando para uma dada perspectiva interpretativa, de modo a revelar a posição dos interlocutores, na medida em que direciona para uma dada perspectiva por meio da qual a referência é tematizada, ou seja, os conhecimentos são ordenados e organizados, tendo por ancoragem um tema. Defende-se, assim, que o Homem precisa processar as informações a que tem acesso – veiculadas por meio de processos interacionais – de modo a transmutá-las em conhecimento pelo processamento de informações. Contudo, não se pode ignorar que tal

processamento é altamente complexo, conforme apontado com Capítulo II, pois eles precisam ser nominalizados para serem expressos em língua.

Ressalta-se, contudo, que, segundo Thompson (1998), a interação face a face tem por suporte principal a fala oral. Por esse motivo, os interlocutores, envolvidos no processo interacional, estão sempre alocados *in praesentia*, ou seja, fazendo uso do mesmo sistema de referência espaço-temporal. O contexto de comunicação, portanto, ocorre a partir de trocas diretas, valendo-se da co-participação de todos os envolvidos na interlocução – no caso, Pedro Bloch e sua paciente, Elizabete. Ademais, os interlocutores se valem de uma multiplicidade de apoios lingüísticos – gestos, movimentos corporais, expressões faciais... - compartilhados para (des)codificar, interpretar e compreender o que cada um expressa pelo exercício da atividade da fala. Por esse caráter dialógico da interação face a face, a informação vai e vem, continuamente (re)construída a cada troca de turno conversacional – o que provoca, muitas vezes, por esse alto grau de flexibilidade, o inesperado ou o não-previsto, podendo gerar, no Outro o risível ou a indignação, de sorte a se considerar a criança “engraçadinha” por seus pseudo-erros (cf. capítulos I e II).

Vale lembrar que, na interação face a face, há também um engendramento de outros recursos simbólicos que não apenas o das palavras, numa conjugação que engloba produção sonora ↔ atividade corporal ↔ outras trocas simbólicas. Por isso, as palavras empregadas no diálogo oral não restringem seus sentidos àqueles cristalizados pelo uso, uma vez que a elas são indexadas as significações construídas pelos gestos, expressões faciais, movimentos corporais, sinais de hesitações, curvas entonatórias. Os vocábulos são retomados do fluxo interacional, pelos interlocutores para garantir graus de coesão e progressão semântica da referência em construção; razão pela qual a repetição é de alta frequência e funciona como garantia de recontextualização do plano de ação comunicativa de um dos interlocutores pelo plano de ação do outro. Por conseguinte, o grau de densidade semântica do texto produzido por essa modalidade de discurso não tem o mesmo grau de condensação semântica daquele que é produzido em língua escrita.

Nessa dimensão, a interpretação compreensiva do mundo deve ser firmada pelo desenvolvimento eficiente das competências de linguagem – o que se dá em concomitância com as relações entre pensamento, linguagem, língua e fala (cf. capítulo I). Assim, segundo Not (1991), a formulação e a estruturação do

pensamento pela ação da linguagem são muito mais dinâmicas e velozes na prática do oral. Por isso, a fala se unifica à organização do pensamento, obrigando o sujeito, à proporção que compreende o pensamento do Outro, adequar sua fala à dele, reformulando-a ou rejeitando-a por meio de ações de auto-regulagem.

A auto-regulagem implica adição ou correções sucessivas de informações, ao mesmo tempo em que se vai ajustando efeitos de sentidos à fala do alocutário, não se esquecendo que a leitura de mímicas, expressões corpóreo-faciais, mudanças na entonação... incluem-se nessa dinâmica. Para que o sentido emerja, é preciso deixar um espaço de tempo para que o alocutário assimile os sentidos que se quer que ele compreenda, mas sem interromper a comunicação e tampouco perder a continuidade do assunto – lembrando ser essa assimilação, fundada nos processos de imitação como mimese: aquela que garante apresentar o não conhecido pelo já conhecido, por meio da reflexão e da crítica (e não da cópia).

Desta feita, para dizer o que se sabe pelo que acredita que o outro não sabe – no caso o adulto e a criança – ela se ancora em analogias, projetando no “novo” determinadas características que construiu em seus processos de sociabilização, identificando semelhanças e diferenças e transferindo essas mesmas características para o desconhecido. Desse modo, a densidade semântica condensada nas formas vocabulares empregadas pela criança é reduzida, mesmo porque, seu baixo grau de socialização ainda não lhe facultou reconhecer determinadas formas vocabulares disponíveis no idioma. Assim, a criança busca assegurar e reconstruir seu plano de interação por aquele que lhe é proposto pelo adulto, esforçando-se por compreender o que ele lhe diz e, ao mesmo tempo, retomando as que ele enuncia. Essa retomada da palavra do Outro pela criança funciona como ponto de partida para ela indagar e se posicionar de forma avaliativa em relação ao dizer do adulto: “**Parece** girafa, não é?/**Parece**...” Assim, procedente, posiciona-se em relação ao dito e se inscreve como pessoa que indaga para se certificar sobre a sua compreensão: “não é?”; logo a repetição de um mesmo item lexical tem função de fixar o dito, pelo não dito e buscar confirmação deste último; daí o emprego de um marcador conversacional, como atestado da sua participação efetiva na fala do seu outro. O adulto, por outro lado, busca oferecer à criança “pistas”: “**Parece** – confirmei. **Mas avestruz é ‘passarinho’.**”, respeitando o tempo da criança: aquela que, aos três

anos de idade, busca progredir na construção de suas primeiras abstrações, isto é, na formulação de conceitos.

De acordo com Delmime e Vermeulen (2004:74-123), a grande característica das crianças que atingem essa idade configura-se pelo raciocínio instintivo, permitindo-lhe a representação de percepções sincréticas: aquelas que estão fundadas sobre uma percepção global do mundo exterior. Desse modo, a criança já é capaz de representar objetos reais, identificar figuras aprimorando, a cada dia, suas aptidões perceptivo-motoras, a partir de um movimento designado *pré-operatório* na terminologia piagetiana.

O período pré-operatório começa com a primeira aparição da *representação simbólica* que consiste em elaborar ‘em pensamento’ imagens a partir de objetos ou de movimentos do mundo real, mas que não se apresentam imediatamente aos sentidos. Esse período termina pelo *pensamento intuitivo* que se caracteriza pela concentração da criança sobre a aparência das coisas e pela ausência do raciocínio lógico. (DELMIME; VERMEULEN, 2004:90).

Esse movimento pode ser confirmado por algumas pistas léxico-gramaticais do texto enunciado no primeiro parágrafo:

“A menina Elizabeth estava encantada com os desenhos que eu lhe fizera. Seus três anos se espantaram, particularmente, diante do avestruz.”

O sufixo *-inha*, presente na lexia “meninha”, vem marcando não apenas a idéia de pequenez da informante, mas também explicita uma maneira carinhosa e familiar de tratar a paciente, cujo nome é Elizabeth, “a consagrada a Deus” na língua hebraica. A possibilidade de visualização de textos não-verbais facultou-lhe a transposição para o mundo do “faz-de-conta”, e tal qual uma bruxa maligna ou um mago generoso que exerce o fascínio sobre o outro, os desenhos envolveram-na num ambiente de “encantamento”.

Estabelece-se, nesse momento, uma relação de causa-conseqüência: porque viu os desenhos, Elizabeth é levada ao estado de maravilhamento, deslumbramento, espanto, sobretudo diante do novo: o avestruz. A extensividade do pescoço da maior

das aves viventes no planeta é o que destoa do protótipo de ave que a criança construiu causando-lhe o espanto. Nesse momento, evoca-se o papel do texto de caráter não-verbal: aquele que focaliza a imagem.

Desta feita, entendendo os conhecimentos como formas de representação, que facultam ao indivíduo “ler o mundo”, apoiando-se numa conjugação de processos simultâneos que envolvem aspectos lógicos, analógicos, sensoriais, afetivos... garante-se a tessitura cognitivo-sócio-interacional. Nessa acepção, a apresentação de uma informação por meios de recursos visuais, permite ao interlocutor (Elizabete) a busca pela produção de inferências. Logo, a focalização que o desenhista faz sobre o referente deixa suas marcas próprias na imagem, ativando na memória de Elizabete aquilo que ela já construiu, por meio de experiências prévias, diretas ou indiretas.

A imagem é utilizada para informar, contextualizar, esclarecer conhecimentos que a criança ainda não tem sobre avestruz. Talvez pelo fato de a criança, supostamente não letrada para a alfabetização formal, ser letrada para a leitura visual; a leitura, nesse caso, não é linear e o olho percorre várias direções. O interlocutor focaliza a imagem a partir de seus interesses ou do que lhe é saliente no texto que busca compreender e interpretar. .

Por conseguinte, ao “ler” a imagem, a criança extrai delas muitas informações, sobretudo, suas características estruturais, e, para tanto, compara os referentes, observando suas semelhanças e diferenças, formalizando a composição de cada um deles. Assim, as únicas características que se podem definir como propriedades dos referentes, ajudam-na a reconhecê-los e diferenciá-los, isto é, ambos apresentam as mesmas características – o pescoço longo – embora se apresentem a partir de diferentes configurações visíveis no próprio desenho – um é ave; o outro não.

O indício visual que permitiu à criança conjugar avestruz à girafa, tem sua matriz em uma estratégia fundamental desenvolvida no segundo capítulo: a focalização.

A complexidade que envolve a focalização permitiu entender por que as formas de conhecimentos são altamente variáveis e flexíveis de indivíduo para indivíduo, de lugar para lugar, de tempo para tempo, de espaço para espaço, de modo que o conceito de avestruz será formado e formalizado de acordo com o olhar

de quem o analisa. Assim, o criador de avestruzes, por exemplo, não vê esse tipo de ave como o vê um especialista em ornitologia.

Nesse sentido, Chevalier e Gheerbrant (2006:104) registram que o modo ziguezagueante de andar, típico dos avestruzes, é associado, pelos dogons – povo de agricultores da África – aos caminhos da água. Esse autor ainda lembra que, no Egito Antigo, a pluma de avestruz erguia-se sobre a cabeça da deusa Maat, considerada por aquele povo a deusa da justiça e da verdade. Por esse motivo, as plumas de avestruz serviam de matéria-prima para a confecção de “enxota-moscas”, usados apenas pelos faraós ou altos dignitários, simbolizando a observação da justiça. Essa relação é ressignificada na cultura brasileira, quando se observa a criação de avestruzes para a extração de suas plumas com vistas à elaboração de enfeites a serem usados nas fantasias carnavalescas.

No campo místico, os sonhos são considerados mensagens simbólicas do subconsciente que representam presságios a respeito de um acontecimento ou notícia futura; assim, na interpretação dos sonhos, o agouro prenunciado pelo avestruz tem valoração negativa: sonhar com um avestruz indica, de acordo com Zolar (2001)²³, hábitos avarentos. Deslocando-se para o campo dos jogos de azar, resgata-se, ainda, no popular “jogo do bicho” – atividade em que os números a serem apostados são associados ao nome de um animal – a avestruz é representada pelo primeiro grupo, que corresponde ao número 1, e que abrange as dezenas 01, 02, 03 e 04.

Houaiss (2001) registra que em determinadas regiões do Brasil, “avestruz” é usado para designar um “indivíduo de má reputação” ou então uma “pessoa ignorante”. Do ponto de vista fraseológico, avestruz ainda faz remissão a determinados regionalismos. Assim, “bançar a avestruz” significa, de acordo com esse lexicógrafo “acreditar que se evita um perigo, uma dificuldade, deixando de enfrentá-los” ou ainda “tomar bebidas alcoólicas”, quando a expressão é empregada em Pernambuco. Por outro lado, todas as vezes que a avestruz se defronta de maneira inesperada com alguma situação incômoda ou perigosa, costuma esconder sua cabeça em buracos, ou espaços semelhantes a esse. Tal comportamento,

²³ ZOLAR. *Dicionário de sonhos*. Trad. Affonso Blacheyre. 28. ed. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2001.

transferido para as relações humanas forma a expressão “Síndrome da Avestruz”, representando o “calar a voz” do homem em determinadas situações de sua vida.

O dicionário de língua apresenta definições que tentam condensar um conjunto de predicções lingüísticas que fazem referência aos significados de alta freqüência de uso em determinada comunidade. Desse modo, tem-se:

Avestruz Nm [**Animado. Não humano**] **1** a maior das aves terrestres, com mais de 100 kg e mais de 2 m de altura, asas atrofiadas, veloz na corrida: *o processo criador, à semelhança do avestruz, alimenta-se de tudo* (VEJ); *o cômico no avestruz: tão cavalgar e incozinhável* (AVE) [**Humano**] **2** indivíduo ignorante que não quer considerar o lado desagradável dos fatos: *se vocês não quiserem ver a realidade de frente, então o problema é de vocês, cambada de avestruzes* (MPF) [**Não-animado**] **3** no jogo do bicho, conjunto de dezenas de 01 a 04, correspondente ao número 1: *O seu Antenor da farmácia mandou dizer à senhora que deu avestruz* (I).

BORBA, Francisco S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002. p. 171.

Ou ainda:

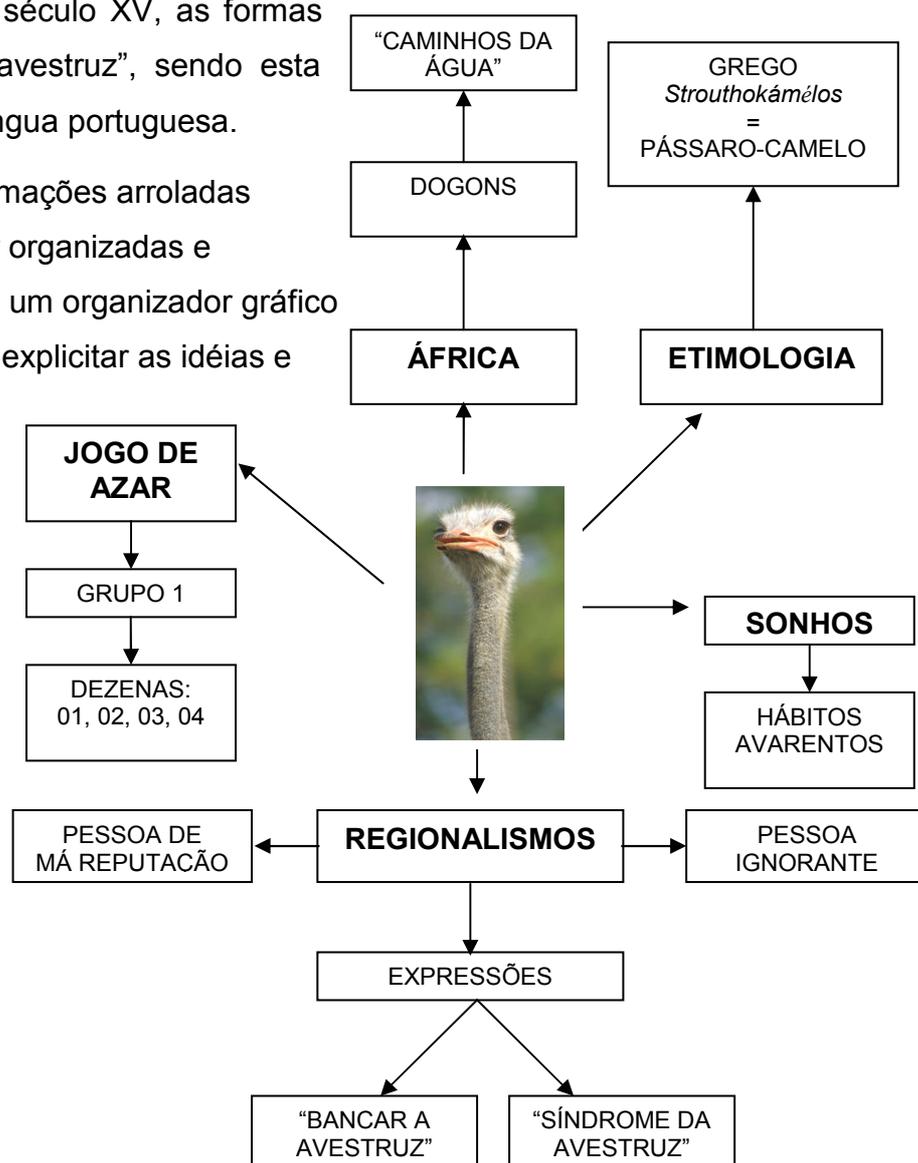
Avestruz. S.f. e m. **1**. Ave estrutioniforme, gênero *Struthio* L., com seis espécies conhecidas. Tem as asas atrofiadas, apenas dois dedos em cada pé, e é onívora; vive em zonas semidesérticas, na Arábia e na África. Atualmente é a maior das aves, sendo a espécie *S. camelus* L. a mais comum, da África do Norte até a Arábia. **2**. *Bras.*, No jogo do bicho [q. v.], o primeiro grupo (7), que abrange as dezenas 01, 02, 03 e 04, e correspondente ao número 1.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário básico da língua portuguesa*. 1. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 76.

A procura pela etimologia da lexia “avestruz”, ainda produz um outro tipo de deslocamento: o avestruz já era conhecido pelos gregos, de modo que a etimologia da palavra que designa essa ave terrestre faz referência ao *strouthokámélos* (*strouthós* = pardal + *kámélos* = camelo), “pássaro-camelo”, literalmente. Ao passar para o latim, a palavra perde sua referência ao camelo, reduzindo-se a *struthio,ónis* que, séculos mais tarde, adotada pelo provençal occitânico, ganha a forma *estrutz*. Posteriormente, faz-se a conversão para *ave estruz*, resultando, na língua espanhola, por volta do século XV, as formas variantes “abestruz” e “avestruz”, sendo esta última a que se fixa na língua portuguesa.

Em suma, as informações arroladas anteriormente podem ser organizadas e representadas a partir de um organizador gráfico visual, com o objetivo de explicitar as idéias e conceitos que facultam a

compreensão do que se conhece por avestruz, pela extensividade conceptual que tal palavra ativa no adulto.



O levantamento realizado mostra que os conhecimentos de mundo podem ser continuamente (re)configurados e expandidos, de acordo com a focalização que se pretende fazer acerca de um referente. A criança precisará vivenciar inúmeras experiências sócio-individuais para a construção da representação mental de “avestruz” tal qual foi apresentada nas páginas anteriores, o que englobará não apenas os saberes de ordem científica, mas também os de ordem afetivas, culturais, sociais, ideológicos... Esses conhecimentos, que formam os marcos de cognição social, foram ativados por meio de um sinal: a palavra “avestruz”, a qual se remeteu a diferentes campos do conhecimento (cf. capítulo II). No entanto, a criança que interage com Bloch, ainda não construiu nenhum desses conhecimentos apresentados pelos campos nocionais e que caracterizam, de modo geral, os conhecimentos apreendidos por socialização.

Nesse caso, portanto, não é apenas a socialização que garante à criança a construção do sentido de “avestruz”. No lugar de fazer uma transposição do mundo adulto para o seu, a criança se esforça para alcançar seu objetivo: responder pelo significado de uma palavra. O foco faz emergir um movimento recíproco de socialização ⇔ sociabilização, uma vez que a criança se envolve em torno de um problema, buscando resolvê-lo com o auxílio do outro:

“- Parece girafa, não é?”

Bloch, ao estabelecer um ponto de referência, prepara um problema que deverá se resolvido pela criança. O autor atua como um orientador: a) observa a criança; b) diagnostica o problema; c) propõe soluções:

- **Parece** – confirmei. **Mas avestruz é “passarinho”**.

Nesse momento, uma marca léxico-gramatical entra em ação: o verbo “parecer”. Os lingüistas de texto, ao tratar da coesão textual, costumam fazer uma

alusão à elipse, designada por Halliday e Hasan (1976)²⁴ *substituição por zero*: substituição esta que ocorre em decorrência da omissão de determinados elementos expressos anteriormente em um enunciado e que são recuperáveis pelo contexto, contribuindo, coesivamente, para formar e/ou garantir a tessitura textual. Desse modo, Koch (2003) lembra que a coesão se caracteriza como um *mecanismo*²⁵ que garante, na superfície textual, a progressão textual, sendo a elipse, um desses mecanismos. Nessa visão, a elipse Ø teria por função substituir determinados termos, evitando a repetição dos enunciados:

- Ø Parece girafa, não é?
- Ø Parece Ø – Ø confirmei. Mas avestruz é “passarinho”.

No trecho em análise, a “elipse” parece exercer outra função: o texto inicia com uma lexia modalizadora “parece” – o que abre espaço para a análise crítica e reflexiva entre os interlocutores. “Parece” indica que as reflexões estão longe de se tornarem conclusas. A principal contribuição desses “espaços elípticos” é levar o outro a uma reflexão profunda acerca dos aspectos que visem a uma maior compreensão da complexidade que abarca a designação da avestruz. O autor não dá a resposta à criança, oferecendo-lhe uma pista que volta o olhar da criança para outro foco “... avestruz é ‘passarinho’.” E, então, a criança assevera:

- Pois é. EU ACHO QUE AVESTRUZ É A GIRAFA DOS PASSARINHOS!

Note-se, assim, que nas focalizações, não há simulações ou cópias. O processo de criação é alteado e valorizado, pois a autor dá liberdade para a criança agir como pode; todavia, uma liberdade responsável, visto que a orientação norteia o processo de construção dos sentidos. Ser espontâneo, portanto, não indica dizer o que quer, como se quer, mas agir cooperativamente, com respeito mútuo. A

²⁴ Trata-se da obra *Cohesion in English* (cf. KOCH, 2003).

²⁵ Nesta Dissertação, ao se trabalhar a dimensão cognitiva, descarta-se a hipótese mecanicista de construção dos conhecimentos. Por isso, prefere-se a expressão “processo cognitivo” a “mecanismo”.

criatividade, assim, decorre da habilidade, da ação e da parceria que os interlocutores estabelecem entre si. No momento em que o “eu” se converte em “nós” todos voltam seu olhar para o foco, isto é o interesse a ser alcançado. Essa cooperação é o que permite a reconfiguração das regras e o processo de construção de sentido deixa de ser uma atividade mecânica, centrada na lógica do signo, tornando-se um processo analógico do símbolo. Ela se apropria dos conhecimentos oferecidos pelo adulto e os articula – tal como o faz em suas brincadeiras. Ao “brincar” com o texto do adulto, faz associações, comparações, sínteses, abrindo espaço para a construção de inúmeros sentidos – amplamente coesos e coerentes, não se limitando a fixar um único significado já cristalizado na esfera do adulto.

Aprender e apreender novos conhecimentos lexicais é, nesse contexto, uma capacidade de experienciar, questionar, aceitar, refutar, levantar hipóteses.

CONCLUSÕES

Retomam-se, ao término desta Dissertação, os resultados obtidos no fluxo do seu desenvolvimento, por meio dos objetivos específicos que ordenaram a organização de cada um dos seus capítulos, com vistas a responder a questões para as quais não se tinha qualquer encaminhamento, quando iniciada a investigação. Buscou-se, no primeiro capítulo, explicitar princípios fundadores de pressupostos que orientam a compreensão da linguagem, na sua indissociabilidade com as atividades do pensamento, inscritas no exercício da fala e que, formalizadas em língua, apontam para ações cognitivo-sócio-interacionais, desencadeadas pela linguagem, em diferentes situações comunicativas.

A criança, como qualquer ser humano que se qualifica pelas relações estabelecidas com outrem, ao desenvolver a linguagem, no fluxo de sua existência, vai se socializando com o mundo e aprendendo a construir para ele novas versões. Nesse processo, marcado inicialmente por alto grau de sociabilização, ela aprende a transformar sinais em informações que, cognitivamente processadas, transmudam-se em conhecimentos. Por sua vez, tais conhecimentos orientam seu modo de ser no mundo por aprender a estar com outrem e a (com)partilhar suas vivências, ao mesmo tempo em que busca compreender as vivências de outros pelas suas. Essa aprendizagem de evocação e invocação do Outro para ser e estar no mundo em companhia de outros é, para os teóricos pesquisados, a fonte da sabedoria, implicando a formação da pessoa que sabe situar-se no mundo como sujeito: aquele que interpreta sua história pela dos outros e aprende a identificar-se por elas, fabendo-se diferente na similaridade da sua espécie. Para tanto, a imitação é o ponto de partida desse processo complexo que tem a linguagem como suporte do pensamento, a língua instituída como quadro formalizador das atividades da fala: dimensão em que o pensamento se faz tangível.

Explicitou-se a imitação por duas dimensões: aquela em que o objeto imitado é copiado e aquela em que o objeto imitado é recontextualizado, para situar o fato segundo o qual a criança não se limita a imitar o adulto, quando dele copia fragmentos do discurso por ele enunciado (cf. p. 143-5). Os resultados das análises apresentados no Capítulo III apontam que a criança, no exercício de suas atividades

de fala, expande os conteúdos das designações vocabulares de que faz uso, por meio de predicções analógicas. Tais predicções apresentam certo grau de tessitura entre o saber social e aquele decorrente de suas experiências, prevalecendo o segundo sobre o primeiro. Trata-se de ações lingüísticas em que o domínio das estruturas morfossintáticas revela-se em combinatórias inusitadas, implicando o uso estratégico de regras de ordenação; contudo, elas apontam para modelos de ordenação de conhecimentos de mundo fundadores de novas representações.

Nessa acepção, as práticas discursivas infantis se fazem lugar de permanências e de rupturas, apontando para produções de sentidos que revelam sua posição no mundo da vida: um ser humano cuja memória social de longo prazo está em fase de construção; razão pela qual os marcos das cognições sociais, na criança, não têm por ancoragem o saber enciclopédico, que habita a memória do adulto. Tal ancoragem, fundada na aquisição e domínio da cultura, veiculada por outras instituições ou grupos sociais – escola(s), cerimônias cívicas... – serão estendidos por processos de socialização; logo, dependerão da sua interação com outros grupos sociais. Entretanto, na dimensão da linguagem, a criança já domina o uso estratégico das categorias da Projeção e da Transferência, que têm por suporte a comparação, análise e síntese, por meio das quais focaliza, reflete, avalia, explica, deduz e condensa seus conhecimentos de mundo, nominalizando-os, consoante seu domínio de recursos lingüísticos.

Pode-se considerar, por esses resultados teóricos, comprovados pelo procedimento analítico, realizado no terceiro capítulo, que a criança é a expressão da mimese materializada nos textos que produz. Desse modo, ao desenvolver sua interação comunicativa, assegurada pela dialogia, faz-se co-autora do produto a ela oferecido – o que é reformulado a partir de seu ponto de vista: “teimosia é quando eu pergunto: ‘mamãe, posso matar um elefante?’ e ela diz que não pode, e eu digo que pode sim. E mato mesmo (p. 107).”

Por isso, a criança não se limita a expandir os conhecimentos lexicais que vem formulando ao longo de seu desenvolvimento, por meio da metalinguagem: aquele que usa de recursos léxico-gramaticais para tratar do próprio universo lingüístico. Pelo contrário, os conhecimentos de língua são empregados para designar e explicitar também – e sobretudo – suas “teorias de mundo”: “circo é o

lugar onde é o lugar onde ninguém vê a cara do palhaço, de verdade, porque ele está, sempre, pintado de alegria (p. 131).” Por isso, o uso que a criança faz do léxico diferencia-se daquele do adulto. Suas palavras não são cópias daquelas empregadas no mundo, mas recortes da realidade que lhe são oferecidos pelo adulto.

Assim, a pesquisa comprova que, mesmo não tendo ordenados determinados tipos de conhecimentos (cf. cap. I), a criança, para designar, faz uso de estratégias produtivas e criativas, porque inovadoras.

Esses “conhecimentos prévios”, abordados pela Lingüística numa interface com as pesquisas realizadas em outros campos e áreas, vêm apontando que a compreensão antecede à atividade da fala. A criança, nos usos que faz das formas léxico-gramaticais, mostra que sua compreensão se assemelha à do adulto (mimese), mas, na interpretação que atribui a essas formas – centrada nos processos de focalização –, adulto ↔ criança constroem o sentido de forma diferenciada. Enquanto o adulto condensa os sentidos, transformando-os em significados – aqueles analiticamente apresentados por definições lexicográficas – a criança expande os significados, fazendo emergir os sentidos. Isso porque ela explicita, analogicamente, como apreende o mundo. Para isso, ela coloca os seres em relação, associando o grande em relação ao pequeno (= avestruz ser a girafa dos passarinhos), o contedor em relação ao conteúdo (= boca ser a garagem da língua), o mundo adulto em relação ao mundo infantil (= cigarro é chupeta de adulto)... expressando todas essas relações. O adulto, por já ter formalizado em sua memória de longo prazo os marcos de cognição social, consegue sintetizar essas relações, cancelando-as nos usos que faz da língua. Nesse sentido, ao falar sobre a “avestruz” busca representá-la pelos conhecimentos sócio-culturalmente estabelecidos, de modo que a categoriza na classe das aves. A criança, por sua vez, precisa sociabilizar seus conhecimentos, uma vez que constrói suas representações por estratégias cognitivas fundadas e fundamentadas na analogia e norteadas por suas vivências e/ou experiências. Desse modo, a categorização de “avestruz”, por exemplo, ocorreu em uma das análises realizadas nesta pesquisa pela “girafa” (= aquela que apresenta pescoço grande / o passarinho de pescoço grande).

Outro dado relevante observado, agora pelo viés das Ciências do léxico, apontou que a palavra não pode ser estudada de forma isolada ou inserida apenas

na estrutura das frases, uma vez que estrutura e função não se distinguem; pelo contrário, complementam-se. Daí se ter chegado a uma proposta analítica que focalizou a palavra em três momentos: a) um que a estudou pelas categorias de língua; b) um segundo que buscou inseri-la em categorias semânticas; e c) um terceiro que interconectou os procedimentos anteriores à dimensão cognitiva. Essa proposta facultou as seguintes observações:

1. A definição lexicográfica vem sendo concebida como “a verdade por definição”. Talvez esteja aí o motivo para não se considerar as predicções infantis como verdadeiras, corretas ou adequadas. Para muitos, as palavras e/ou definições que não estejam registradas em dicionários são palavras e/ou definições inexistentes na língua e, portanto, “invencionices”, recursos estilísticos, criações de pessoas lingüisticamente mal-formadas, etc. Mostrou-se, todavia, que o registro lexicográfico decorre dos interesses de seus produtores e do público-alvo a que o produto se destina. Justifica-se, assim, o grande número de dicionários existentes em língua portuguesa e que se diferenciam entre si por motivos vários. O lexicógrafo apresenta apenas um “foco”: o da língua. Os sentidos vão sendo criados ao longo das mais diversas situações de interação discursiva. E esses sentidos, produzidos pelos usuários de uma dada língua, vão sendo institucionalizados pouco a pouco, de grupo para grupo até que se transformem em norma de uso nacional, limitando-se a significados, os quais serão registrados em um dicionário.

Portanto, ao que tudo indica nesta pesquisa, o modo de predicar da criança não pode ser comparado ao modo de predicar de um dicionário de língua, para que sejam estabelecidas relações de “certo”/“errado”. Se assim o for, os significados registrados em um dicionário de língua serão interpretados como “fechamento de mundo”, uma vez que se limitam a condensar o uso sócio-culturalmente institucionalizado. Trabalhar as designações infantis por definições lexicográficas é, portanto, redutor.

2. O dicionário – ou texto lexicográfico – tem sempre uma função bem marcada: registrar o uso que se faz do vocabulário geral de uma língua ou de grupos de especificidades. Por isso, lexicógrafos produzem: a) vocabulários gerais de uma língua; b) terminológicos; c) expressões idiomáticas; d) enciclopédicos... Pedro Bloch (1998), embora use o termo “dicionário”, no título de sua obra, não criou um material para consulta, e sim, um material que se qualifica pela compilação dos pontos de

vista pelos quais as crianças designam os conhecimentos de mundo. O modelo de organização estrutural, todavia, lembra o de outros dicionários, de modo que o autor, delineia uma estratégia sobre o “fazer lexicográfico”. Eis uma estratégia que todos aqueles que trabalham com crianças poderiam seguir: realizar anotações sobre a fala das crianças demonstrou ser uma prática elucidativa que marca o produto e o processo das leituras de mundo dos pequenos. Além disso, pesquisas que se voltassem para a anotação dessas falas infantis, por faixa etária, poderiam contribuir para uma maior compreensão dos processos de (re)organização do saber na memória infantil.

3. Verificou-se que as representações de mundo podem ocorrer por meio de categorizações. As categorias de língua são fixas (contedor-conteúdo; causa-conseqüência; meio-fim...) e asseguram uma regularidade no plano da organização morfossintática, de modo que se conseguiu, por esse viés, propor uma tipologia de designações infantis. Já as categorias cognitivas, foram concebidas como um processo natural da criança e, por estarem interconectadas ao universo conceptual de cada uma delas, apresentaram-se com alto grau de elasticidade. Essa mobilidade de que a criança faz uso, nasce de projeções que lhe permitem identificar semelhanças nas diferenças e vice-versa, de modo a construir associações inéditas, por meio das quais ela transfere para o não familiar o que lhe é familiar, interpretando “boca” por “garagem da língua”, “cemitério” por “aeroporto dos mortos”, “barco” por “carro do mar”, etc. Por isso, as categorias cognitivas Projeção, Identificação e Transferência, mostraram-se adequadas para o tratamento das estratégias cognitivas que respondem pelas analogias instauradas pelas crianças no ato de designar.

Assim, as categorias cognitivas não são universais, pois dependem de como o universo de referência é focalizado por quem o constrói. Desse modo, uma mesma criança, em diferentes momentos de sua vida, recategoriza o “velho” pelo “novo”, de tal modo que, mesmo não havendo no DHI um registro cronológico das produções infantis, consegue-se resgatar, pelas marcas lingüísticas, seus processos de socialização e sociabilização. Por conseguinte, as crianças com maior grau de socialização, constroem os sentidos por meio do olhar que apreendeu do Outro, predicando os conteúdos lexicais pelos saberes institucionalizados: “elétrons são os micróbios da eletricidade”; “biblioteca é uma coleção de livros”; “leão é o rei dos

animais”, “diabo é antônimo de Deus”, etc. Já aquelas que apresentam maior grau de sociabilização, categorizam por analogias que, muitas vezes, rompem com a expectativa do adulto, de modo a provocar-lhe o humor e/ou ver no texto infantil características poéticas e ingênuas – porque simbólicas: “choro é a chuva dos olhos”; “sono é saudade de dormir”; “ódio é sujeira da alma”, etc.

Por esse viés, as teorias que trabalham os processos de categorização cognitiva por protótipos não deram conta de subsidiar, teoricamente, esta pesquisa, uma vez que seus postulados não se voltam para o sujeito “em processo de...”, e sim para aqueles que já formalizaram em suas memórias de longo prazo, os marcos de cognições sociais. Assim, enquanto a criança “em formação” não formatar em sua memória semântica os protótipos – ideologicamente estabelecidos em uma dada sociedade – farão dos sentidos cada vez mais flexíveis e fluidos.

4. Ao lexicalizar, a criança com idade entre 3 e 9 anos predica as designações produzidas por abstrações, isto é, analogias, metáforas, metonímias... (= chope é refrigerante de adulto; sonho é besteira do pensamento...), empregando tais abstrações como um processo natural. Todavia, apresentam maior grau de dificuldade para interpretar e compreender tais abstrações. Nessa dimensão, a “Ficha semântico-cognitiva” proposta no terceiro capítulo, ao facultar uma comparação entre o dicionário de língua e o DHI, assegura afirmar que os processos de compreensão e produção de sentidos lexicais, comparando-se o adulto com a criança, ocorre na ordem inversa: enquanto a criança nominaliza por um processo que vai do simbólico ao sígnico, o adulto define do sígnico ao simbólico.

Em síntese, as representações mentais das crianças são construídas por diferentes processos de focalização que têm por suporte **analogia**. Observou-se que a criança faz uso de processos que permitem o deslocamento de significados de um campo do saber para outro(s) e, assim procedendo, estabelece relações de equivalência parassinonímica entre unidades lexicais. Por isso, o texto infantil, centrado no uso que se faz dos conhecimentos léxico-gramaticais, rompe com o institucional: aquele centrado nas normas e regras previstas no discurso institucionalizado pelo lexicográfico e/ou gramatical. Assim, a partir de analogias, associações, comparações, etc. a criança segue transmutando o que é do senso-comum para o não-comum, isto é, ressemantizando o “velho”, transformando-o no “novo” modo de ler o mundo, garantindo, assim, que a criatividade se estabeleça.

Mas para que essa mudança ocorra, a criança tem de alterar o foco para outros/novos modelos de situação. Tais resultados permitem observar que a criatividade lexical decorrente da falta vocabular. Por isso, a criatividade é o novo, embora seja impossível dissociar o novo do velho.

As leituras realizadas sobre as Ciências do léxico, apontaram para uma diversidade de teorias e métodos voltados para as questões lexicográficas, centradas na formalização de modelos de análise e descrição que apresentem uma equivalência com a lógica. Assim, propõem-se estudos com ênfase no significado lingüístico das palavras, isto é, para as formas vocabulares e seus conteúdos semântico-estruturais.

Os resultados apresentados ainda apontam para uma necessidade de revisão das teorias sobre inferências. Há indícios de que, durante o processamento do texto-produto para o texto-processo, a inferência tenha como marco a construção de hipóteses que são testadas e reformuladas no fluxo dos processos de interação, por meio de Projeções, Identificações e Transferências.

Ressalte-se, ainda, que os conhecimentos da criança não se limitam a questões de ordem lingüística. Por isso, pesquisadores de diferentes áreas do saber precisariam formar um grande núcleo de pesquisa que envolvesse análise, descrição e explicação dos processos de construção dos sentidos pelas crianças, nas suas diferentes fases do desenvolvimento, de modo a que se pudesse chegar a categorias mais específicas sobre esses processos. Certamente, os resultados trariam grandes contribuições epistemológicas.

Pode-se encerrar, assim, afirmando que os objetivos propostos foram alcançados, embora não conclusivos, na medida em que aponta para a necessidade de avanços nos estudos sobre o léxico que busquem explicitar e formalizar procedimentos teórico-metodológicos para o tratamento dos conhecimentos lexicais, sobretudo daqueles que estão em processo de construção por crianças.

REFERÊNCIAS

ALLEAU, René. **A ciência dos símbolos: contribuição ao estudo dos princípios e dos métodos da simbólica geral**. Lisboa: Edições 70, s/d. [1976].

ALVES, Rubem. **A educação como descoberta**. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 20, p. 12-18, jun. 2007. Entrevista concedida a Josué Machado.

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objetos, métodos, campos de atuação e de cooperação. In: Estudos lingüísticos XXXIX. **Anais de seminários do GEL**. Franca, 1991. p. 182-9.

_____. O grupo de trabalho de lexicologia, lexicografia e terminologia da ANPOLL: formação e desenvolvimento. **Revista da ANPOLL**, v. 1, p.53-60, 1995a.

_____. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. **Ciência da Informação**. v. 24, n. 3, 1995b. Disponível em: <www.ibict.br/cienciadainformacao>. Acesso em: 23 maio 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BERNOUSSI, Mohamed; FLORIN, Agnès. La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. **Enfance**, Paris: PUF, n. 1, p. 71-87, 1995.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

_____. Conceito lingüístico de palavra. **Palavra**. Rio de Janeiro: Grypho, (5):81-97, 1999.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.

BLOCH, Pedro. **Histórias de rir, de sentir e pensar**. Rio de Janeiro: Bloch Editores. [s/d].

_____. **Essas crianças de hoje!** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1970.

_____. **Dicionário de humor infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRAMAUD DU BOUCHERON, Geneviève. **La mémoire sémantique de l'enfant**. Paris: P.U.F., 1981.

BURKE, Peter. **As fortunas d'O cortesão: a recepção europeia ao cortesão de Castiglione**. São Paulo: Unesp, 1997.

CASTORINA, José Antonio et alii. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CAZACU, Tatiana Slama. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Thompson/Pioneira, 1970.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Fabiana Komesu (Coord.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006 [2004]. Original francês.

CHAROLLES, Michel. Boulir ou périr? ou comment on découvre ou on ne découvre pas le sens de certains mots. **Pratiques**. Metz: 43:94-105, out. 1984.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Trad. Carlos Sussekind (Coord.). 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006 [1982]. Original francês.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Frias. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005 [1984]. Original espanhol.

CLARK, Eve Vivienne. What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: MOORE, Timothy E. (ed.). **Cognitive development and the acquisition of language**. New York: Academic Press, 1973. p. 65-110.

_____. Oferta do adulto, inferência da criança e apreensão: prolegômenos a uma descrição da aquisição lexical. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: 35(4):33-54, dez. 2000.

CORDIER, Françoise; GAONAC'H, Daniel. **Apprentissage et mémoire**. Paris: Armand Colin, 2005 [2004]. (Psychologie, 128).

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004 [1998].

CRAVATTE, Astrid. Comment les enfants expliquent-ils les mots? **Langages**, Paris, (59):87-96, 1980.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELDIME, Roger; VERMEULEN, Sonia. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. 2. ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004 [1999]. Original francês.

DEL RÉ, Alessandra (Org.). **Aquisição de linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

DENHIÈRE, Guy; BAUDET, Serge. **Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives**. Paris: P.U.F., 1992.

DIEGO, Alicia Fedor de. **Terminología, teoría y práctica**. Venezuela: Equinoccio, 1995.

DUBOIS, Jean; DUBOIS, Claude. **Introduction à la lexicographie: le dictionnaire**. Paris: Larousse, 1971.

ELUERD, Roland. **La lexicologie**. Paris: P.U.F., 2000. (Que sais-je?).

ENCICLOPÉDIA Digital Estadão 2005. São Paulo: Divertire Editora, 2005. CD-ROM.

ENCICLOPÉDIA Encarta. Brasil: Microsoft Corporation, 1993-2001. CD-ROM.

FARIA, Ernesto. **Dicionário latino-português**. Belo Horizonte: Garnier, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRANCO, Maria Ignez Salgado de Mello. **O desenvolvimento da reflexão metalingüística em pré-escolares: estudo através da observação de palavras e frases incompletas**. (Dissertação – Mestrado em Psicologia Educacional). 1976. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 189 p.

GARCIA, Claudine. Mots et concepts dans le discours scientifique: quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école. **Pratiques**. Metz: 43:59-82, out. 1984.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. **Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas**. São Paulo: Annablume, 2004.

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

GUSDORF, Georges. **A palavra: função, comunicação, expressão**. Trad. José Freire Colaço. Lisboa: Edições 70, 1995 [1952]. Original francês.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Nelson C. e Leandro Conder. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 [1970].

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2002.

JAMET, Éric **Leitura e aproveitamento escolar**. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola. 2000 [1997]. Original francês.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2005 [1987].

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004 [1989].

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A coesão textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003 [1989].

_____. **Introdução à lingüística textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 14. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2002 [1990].

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LAFACE, Antonieta. Fundamentos da lexicologia. In: ANTUNES, Letizia Zini (Org.). **Estudos de literatura e lingüística**. São Paulo; Assis: Curso de Pós-Graduação em Letras da FCL/UNESP, 1998. p. 253-78.

LAMMEL, Annamária. Mots, catégories conceptuelles, processus de catégorisation. In: DUBOIS, Danièle (Dir.). **Catégorisation et cognition: de la perception au discours**. Paris: Kimé, 1997. p. 129-45.

LEFFA, Wilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LEPSCHY, Giulio. Léxico. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. v. 2, p. 156-78.

LIEURY, Alain. **A memória, do cérebro à escola**. Trad. Ramon A. Vasques. São Paulo: Ática, 1997 [1993]. Original francês.

_____. **Memória e aproveitamento escolar**. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 2001 [1997]. Original francês.

LIMA, Elvira Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2001.

_____. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Editora Sobradinho 107, 2002 [1998].

LONGONI, Anna M. **A memória**. Trad. Euclides Balancin e Débora de Souza Balancin. São Paulo: Paulinas: Edições Loyola, 2003 [2000]. Original italiano.

LOPES, Lúcia Helena Ferreira. **A função do léxico no espaço da leitura significativa**. São Paulo: Annablume, 2006.

LOPES, Sônia Godoy Bueno Carvalho. **Bio: introdução ao estudo dos seres vivos**. São Paulo: Saraiva, 2002. v. 2.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCOMINI, Adriani Aparecida. **Estudo comparativo de alguns substantivos, adjetivos e verbos definidos por crianças e por verbetes de dicionários**. Araraquara, 1997. 363 f. Dissertação (Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios, 82).

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1985. p. 95-124.

MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Bicho é ser humano. In: IMAGUIRE, Lígia Maria Campos (Org.). **As línguas do Brasil: tipos, variedades regionais e modalidades discursivas**. III Encontro dos alunos de Pós-graduação em Lingüística. Departamento de Lingüística – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, p. 25-33, 2001.

_____. Gênese e uso de definições por crianças. **Signum**, Londrina, (5):185-199, dez. 2002.

MARQUESI, Sueli Cristina. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTIN, Robert. **Pour une logique du sens**. Paris: P.U.F., 1983.

MARTINS, Jacy Perissinoto Tavares. **Categorização e definição: estudo de casos de deficientes mentais educáveis**. São Paulo, 1984. 83 f. Dissertação (Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MELO, Lélia Erbolato (Org.). **Compreensão e produção na criança**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Unicsul, 2005.

_____. **Linguagem e cognição: a explicação na criança**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/gppl/>>. Acesso em: 16 fev. 2007.

MENYUK, Paula. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem**. Trad. Geraldina Porto Witter e Leonor Scliar Cabral. São Paulo: Pioneira, 1975. Original inglês.

MICHAELIS. **Dicionário Multimídia**. Brasil: DTS Software, 1998. CD-ROM.

MORTUREUX, Marie-Françoise. **La lexicologie entre langue et discours**. Paris: Armand Colin, 2004 [1997].

NASCIMENTO, Edna Maria F. S. Alguns aspectos da definição discursiva. Estudos Lingüísticos XVI. **Anais de Seminários do GEL**, Taubaté, p. 204-9, 1988.

_____. Metalinguagem natural e teoria da linguagem. **Alfa**, São Paulo, (34):115-20, 1990.

_____. Paráfrases definicionais de substantivos em crianças não alfabetizadas. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, (26):111-122, jan./jun. 1994.

_____. **Definição discursiva: memória e gênese**. (Tese de Livre-Docência – Departamento de Lingüística). 1997. UNESP – Araraquara. 287 p.

NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen**. Trad. Cláudia Buchweitz. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999 [1996]. Original inglês.

NOT, Louis. **As pedagogias do conhecimento**. Trad. Américo E. Bandeira. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

NUNES, José Horta. Lexicologia e lexicografia. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mónica (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase**. Campinas, SP: Pontes, 2006a. p. 147-72.

_____. **Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX**. Campinas, SP: Pontes; São Paulo, SP: Fapesp; São José do Rio Preto, SP: Faperp, 2006b.

ORVIG, Anne Salazer; PRÉNÉRON, Christiane; KUGLER, Marie. Les conduites de définition chez des enfants non lecteurs. **Langue Française**. Paris, (80):83-97, 1988.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003 [2001].

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975. [1964]

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. Semântica lexical. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística II: princípios de análise**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 111-36.

POTTIER, Bernard. **Lingüística geral: teoria e descrição**. Trad. Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença: Universidade Santa Úrsula, 1978.

_____. Débat avec Bernard Pottier. **La Linguistique**. Paris: P.U.F, 32(1):143-76, 1996.

POTTIER, Bernard; AUDUBERT, Albert; PAIS, Cidmar Teodoro. **Estruturas lingüísticas do português**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

REY, Alain. **La lexicologie: lectures**. Paris: Klincksieck, 1970.

_____. **Le lexique: images et modèles**. Paris: Armand Colin, 1977.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004 [1916].

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. Ensino de língua portuguesa para hispano-americanos: leitura e léxico. In: JÚDICE, Norimar (Org.). **Ensino de português para estrangeiros**. Niterói: EDUFF, 1997. p. 65-88.

_____. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

_____. Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais. In: JÚDICE, Norimar (Org.). **Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000. p. 9-35.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi; SELLAN, Aparecida Regina Borges. **Sociedade, Cognição e Discurso: a cultura e a leitura de texto narrativo de humor**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. 9 p. (Mimeo).

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003 [1989].

SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. (Org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004 [1998].

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. Lexique, apprentissage, connaissances du monde. **Pratiques**. Metz: 43:83-93, out. 1984.

TESNIÈRE, Lucien. **Éléments de syntaxe structurale**. 2. ed. Paris: Klincksieck, 1969.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 2. ed. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 [1998]. Original inglês.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**. São Paulo: Editora Gente, 1998.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TURAZZA, Jeni Silva. Lexicalização: da lexia ao conceito. Estudos Lingüísticos XVIII. **Anais de Seminários do GEL**, Lorena, p. 684-91, 1989.

_____. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: SILVEIRA, R. C. P. (Org.). **Português: língua estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 93-119.

_____. O dicionário e suas funções. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2002. p. 153-71.

_____. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Annablume, 2005 [1996].

_____. O léxico na pesquisa e no ensino. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (Org.). **Língua portuguesa: pesquisa e ensino**. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007, v. 1, p. 73-91.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós, 1983.

_____. Conocimiento, elaboración del discurso y educación. **Escribanía**, Colômbia, Universidad de Manizales, n. 8, p. 5-22, jan./jun. 2002a.

_____. Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. In: PARODI, Giovanni (Org.). **Lingüística e interdisciplinaridad: desafios del nuevo milênio**. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 2002b. p. 41-66.

_____. **Cognição, discurso e interação**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004 [1992].

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VAYER, Pierre; DESTROOPER, Jean. **A dinâmica da acção educativa para a infância – normal e/ou inadapatada**. Trad. José Antônio Rivara Fragoso Fernandes e Maria da Conceição Fragoso Fernandes. Lisboa: Instituto Piaget, 1976. Original francês.

VIGNAUX, Georges. **As ciências cognitivas: uma introdução**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995 [1991]. Original francês.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1934].

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Thesaurus, 2004.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)