



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**Léxico e Atividades de Categorização no Livro
Didático de Língua Portuguesa**

Denise Guerra de Almeida Teixeira

Recife, fevereiro de 2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**LÉXICO E ATIVIDADES DE CATEGORIZAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Denise Guerra de Almeida Teixeira

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Letras da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beth Marcuschi

Recife, fevereiro de 2009

Teixeira, Denise Guerra de Almeida

Léxico e atividades de categorização no livro didático de língua portuguesa / Denise Guerra de Almeida Teixeira. – Recife: O Autor, 2009.

111 folhas. : il., fig., gráf., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Lingüística aplicada. 2. Língua portuguesa – Livros didáticos. 3. Categorização (Lingüística). 4. Lexicologia. 5. Semântica. I. Título.

**801
410**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

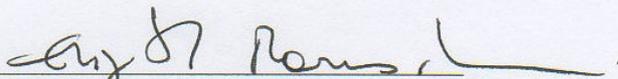
**UFPE
CAC2009-46**

DENISE GUERRA DE ALMEIDA TEIXEIRA

Léxico e Atividades de Categorização no Livro Didático de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

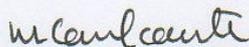
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Elizabeth Marcuschi
Orientadora – LETRAS - UFPE



Prof.^a Dr.^a Kazuê Saito Monteiro de Barros
LETRAS - UFPE



Prof.^a Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS - UFPB

*Esta pesquisa é dedicada a **Izabel** e **Adelson** que me apoiaram nos momentos mais difíceis, contribuindo para que aumentasse a minha dedicação ao ensino consciente da língua portuguesa.*

AGRADECIMENTOS

A *meus pais*, por me iniciarem no mundo das letras.

A *todos os meus alunos e alunas*, pela motivação que me ofereceram espontaneamente como matéria da minha investigação.

A *Beth Marcuschi*, pelo incentivo e orientação cuidadosa, exemplo de profissionalismo.

A Professora *Kazuê Saito de Barros Monteiro*, pelas preciosas sugestões na qualificação.

A Professora *Nelly Carvalho*, pela convivência academicamente enriquecedora.

A Professora *Angela Paiva Dionisio* e equipe do PPGL, pelo apoio dado à execução do trabalho.

A meus queridos *Pascal, Valentina, Harumi e Angelina*, por reavivarem cotidianamente o significado da convivência tranqüila e afetuosa.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise qualitativa de questões relacionadas ao tratamento do léxico no processo de ensino-aprendizagem de língua materna na perspectiva sociocognitivista dos estudos lingüísticos apresentada por Mondada & D. Dubois (1995/2003), Mondada (1997), Marcuschi & Koch (1998), Marcuschi (2004, 2007) e Koch (2005c). A pesquisa tem como foco a investigação dos processos de categorização, fenômeno lingüístico que configura nominalmente as entidades do discurso, e seu papel na constituição da rede referencial do texto em livros didáticos de língua portuguesa destinados à 8.^a Série (nono ano) do ensino fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008). É através da atividade de categorização que o sujeito caracteriza, descreve, justifica e compreende os fenômenos da vida cotidiana, criando objetos discursivos no decorrer da interação lingüística que não estão disponíveis como categorias únicas e prontas para serem utilizadas. E, na medida em que ocorre o desenvolvimento temporal da progressão discursiva, o sujeito realiza constantes seleções lexicais de modo a adequar o que pretende dizer sobre o referente e a situação. De acordo com essa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem de itens lexicais não deve ser concebido no interior de um modelo de correspondência entre as palavras do discurso e os objetos do mundo, tendo em vista que as categorias e os objetos de discurso utilizados para descrever o mundo não são nem preexistentes nem dados, mas resultado de um processo dinâmico e, sobretudo, intersubjetivo, que se estabelece através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas. Dito de outra forma, nossos discursos são *versões públicas do mundo*, suscetíveis de se transformar no curso dos desenvolvimentos discursivos, de acordos e desacordos entre os interlocutores e não numa presumida relação objetiva e direta com um mundo exterior. Assim, o ensino do léxico deveria levar em conta a palavra inserida no tecido do texto e relacionada ao discurso no qual aparece, produzindo efeitos de sentidos geradores de críticas, ironias, ambiguidades, estereótipos, entre outros. O estudo mostrou que as atividades que exploram o fenômeno da categorização no LDP, embora ainda se apresentem em número insuficiente, contribuem de forma significativa para a compreensão global do texto, propiciando a comparação e articulação de informações, a elaboração de inferências quanto a elementos e inter-relações implícitas e o emprego produtivo do vocabulário.

PALAVRAS-CHAVE: categorização de objetos de discurso; sociocognitivismo; léxico; livro didático de língua portuguesa.

ABSTRACT

This work presents a qualitative analysis of issues related to the processing of lexicon in the process of teaching and learning of language in view of sociocognitivist studies of language presented by Mondada & D. Dubois (1995/2003), Mondada (1997), Marcuschi & Koch (1998), Marcuschi (2004, 2007) and Koch (2005c). The research focuses on investigating of the processes of categorization, linguistic phenomenon that sets the name of discourse entities, and their role in building of the network of reference text in the Portuguese language textbooks for the eighth Series (ninth year) of elementary teaching adopted by the National Program of Textbooks (PNLD/2008). It is through the activity of categorization that the subject characterizes, describes, justifies and understands the phenomena of everyday life, creating discursive objects in the course of linguistic interaction that are not available as single and ready categories for use. And during the development of progressive discourse, the subject make lexical selections in order to adapt what he wants to say about the referent and the situation. According to this perspective, the process of teaching and learning of lexical items should not be designed in a model of correspondence between the words of the discourse and the objects of the world, since the categories and the objects of speech used to describe the world aren't preexistent but the result of a dynamic process and, especially, intersubjective, which provides through discursive practices and social cognitive and culturally situated. In other words, our speeches are public versions of the world, susceptible of becoming in the course of discursive developments, agreements and disagreements between the interlocutors and not in a relationship with a direct and objective outside world. Thus, the teaching of vocabulary should take into account the word inserted in the tissue of the text and connected to the speech in which appears, generating sense effects of criticism, ironies, ambiguities, stereotypes, among others. The study showed that the activities which exploit the phenomenon of categorization in the LDP, although insufficient in number, contribute significantly to the global understanding of the text, providing a comparison and coordination of informations, the development of inferences about the components and implicit inter relations and the productive use of the vocabulary.

KEYWORDS: categorization of objects of discourse; sociocognitivism; lexicon, Portuguese language textbooks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I: Léxico na perspectiva sociocognitivista.....	15
1.1. A proposta sociocognitivista da linguagem.....	17
1.2. Léxico e categorização	28
1.2.1. Léxico, linguagem e atividades categoriais.....	29
1.2.2. Relações semânticas e processos de (re)categorização	33
1.2.2.1. Sinonímia e paráfrase	36
1.2.2.2. Hiperonímia, hipoonímia e acarretamento	44
1.2.2.3. Duplicidade de sentido: polissemia e ambiguidade.....	51
CAPÍTULO II: O Livro Didático de Língua Portuguesa e o estudo do léxico	59
2.1. Caracterização do Livro Didático de Língua Portuguesa.....	62
2.2. Livro didático e estudo do léxico	67
CAPÍTULO III: Procedimentos metodológicos.....	71
3.1. Critérios de compilação e características gerais do corpus	71
3.2. Critérios de seleção, análise e interpretação dos dados	75
CAPÍTULO IV: Análise, interpretação e resultados	77
4.1. Perfil das obras analisadas.....	77
4.2. Presença de atividades envolvendo relações de sentido nas obras analisadas	82
4.3. Relações semânticas e processos de (re)categorização no LDP.....	86
4.3.1. Sinonímia e paráfrase	86
4.3.2. Hiperonímia, hipoonímia e acarretamento	93
4.3.3. Duplicidade de sentido: polissemia e ambiguidade.....	97
4.4. Resultados.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

LISTAS

A - Quadros

QUADRO 1: LIVROS DIDÁTICOS PRÉ-SELECIONADOS PARA O CORPUS	71
QUADRO 2: PERFIS METODOLÓGICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS NO PNLD/2008	73
QUADRO 3: LIVROS DIDÁTICOS QUE COMPUSERAM O CORPUS RESTRITO	75

B - Gráficos

GRÁFICO 1: RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP NOVO DIÁLOGO	82
GRÁFICO 2: CONTEÚDOS CURRICULARES E RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP NOVO DIÁLOGO	83
GRÁFICO 3: RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	84
GRÁFICO 4: CONTEÚDOS CURRICULARES E RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	84
GRÁFICO 5: RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP LINGUAGENS NO SÉCULO XXI.....	85
GRÁFICO 6: CONTEÚDOS CURRICULARES E REL. SEMÂNTICAS NO LDP LINGUAGENS NO SÉCULO XXI	85

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito básico investigar o tratamento pedagógico oferecido aos processos através dos quais se realiza a atividade de categorização de referentes e seu papel na constituição da rede referencial do texto no Livro Didático de Português (LDP). A pesquisa insere-se no quadro teórico da vertente sociocognitiva e interacional dos estudos linguísticos e parte do pressuposto de que há uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas, posição que se encontra assim explicitada em Mondada & Dubois (1995/2003):

as categorias e os objetos de discurso¹ pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação (Mondada & Dubois, 1995/2003: 17).

De acordo com esse pressuposto, é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva, podendo ser introduzidos e depois modificados, desativados, reativados ou reciclados em “movimentos discursivos”. Uma vez introduzidos linguisticamente, os objetos de discurso se desenvolvem discursivamente categorizando ou recategorizando os objetos (Mondada, 1994).

Para Mondada & Dubois (1995/2003), as categorias utilizadas para descrever o mundo são passíveis de alterações sincrônicas e diacrônicas. Assim, na medida em que ocorre o desenvolvimento temporal da progressão discursiva, o sujeito realiza constantes seleções lexicais de modo a adequar o que pretende dizer sobre o referente e a situação, efetuando transformações sequenciais das categorias no contexto.

Uma outra implicação igualmente importante é a questão da construção colaborativa de objetos do discurso, cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas. Trata-se de um processo de colaboração interacional a partir do qual os objetos de discurso podem ser enriquecidos, alimentados, construídos coletivamente por diferentes locutores.

¹ O termo é extraído de L. Mondada, *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir. Approche linguistique de la construction des objets de discours*, Lausanne, Faculté de Lettres/Université de Lausanne, Thèse pour obtenir le grade de docteur em lettres, 1994. De acordo com essa autora, “objetos de discurso” são “objetos constitutivamente discursivos”, isto é, gerados na produção discursiva.

Os sentidos que os itens lexicais selecionados assumem em cada uso, portanto, são providenciados pela atividade cognitiva situada, estando sempre relacionados às circunstâncias em que o enunciado é produzido. Assim, tal como lembra Marcuschi (2007), *não existem categorias naturais* porque não existe um mundo naturalmente categorizado.

A realidade mundana não está segmentada da forma como a concebemos e as coisas não estão no mundo da maneira como as dizemos aos outros. As coisas ditas são coisas discursivamente construídas e a maioria de nossos referentes são “objetos de discurso” [...]. Toda nossa expressão do mundo é uma articulação inferencial na base de categorias ou conceitos (Marcuschi, 2007: 89).

Em síntese, as categorias que utilizamos para caracterizar, descrever, justificar e compreender os fenômenos da vida cotidiana são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis e os objetos de discurso, uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos, no curso da progressão textual (Koch & Marcuschi, 1998; Marcuschi & Koch 2003; Koch, 1999, 2003).

A relevância de nossa investigação está diretamente relacionada à adoção de práticas de ensino de leitura e de produção textual que considerem os processos cognitivos envolvidos na construção do sentido de textos socialmente partilhados a fim de assegurar uma visão mais dinâmica e interativa da língua, levando em conta sujeitos sociocognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo estático. Nessa perspectiva, a discursivização ou textualização do mundo através da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informações, mas de (re)construção do próprio real. Ao usar e manipular uma forma simbólica, o indivíduo manipula também a estrutura da realidade de maneira significativa (Koch & Marcuschi, 1998; Koch, 2002a, 2002b, 2004).

No processo da língua em uso, os participantes de um discurso constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, o universo de discurso de que falam. Assim, os lexicólogos, depois de tomar, por um longo tempo, a palavra como unidade gráfica isolada, reconheceram a necessidade de examinar ambientações mais amplas (coocorrências, incompatibilidades, oposições); a unidade léxica é assim novamente inserida no tecido das frases que a contêm, e seu estudo implica a referência ao discurso em que ela aparece (Dubois *et al.*, 2001:51). Com base

nisso, observa-se que a análise não só de um novo item lexical, mas também do discurso no qual está inserido é imprescindível no processo de construção de sentido(s) do texto.

A gramática tradicional², no entanto, ainda trabalha as relações de sentido entre palavras de forma descontextualizada, ou seja, introduz noções dessas relações sem apresentar, contudo, uma análise da maneira como elas são utilizadas nos textos. Em consequência disso, torna-se necessário, no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna, uma abordagem que considere o funcionamento de itens lexicais no interior do texto e o seu papel na construção do sentido. Para tanto, a vertente sociocognitiva e interacional da Linguística Textual³ parece a abordagem mais adequada no tratamento de fenômenos que, a rigor, só podem ser explicados em função do texto ou em referência a um contexto situacional, como é o caso da categorização de objetos discursivos.

No processo de construção de um referente textual, isto é, de introdução/ativação de um objeto de discurso totalmente novo no modelo textual através de uma *expressão nominal*, é operada uma *categorização* acerca do referente que passa a ter um “endereço cognitivo” na memória do interlocutor. Dito de outra forma, a categorização diz respeito à “colocação do referente em determinada categoria cognitivamente estabelecida” (Neves, 2006). A reconstrução, por sua vez, é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso de objetos previamente introduzidos. Quando essa retomada é realizada por meio de recursos de ordem lexical, tais como *hiperônimos*, *nomes genéricos* e *descrições nominais*, ocorre uma *recategorização* do antecedente textual (Koch, 2002a, 2002b, 2004, 2005c). Para efeito de ilustração, eis o exemplo explorado por Koch (2002b: 32-33, 2004:63):

- (01) Com a perigosa progressão *da demência bélica de Bush 2.º* [construção] cabe uma indagação: para que serve a ONU? Criada logo após a 2.ª Guerra Mundial, como substituta da Liga das Nações, representou uma grande esperança de paz e conseguiu cumprir seu papel durante algum tempo, amparando deslocados de guerra, mediando conflitos, agindo pela independência das colônias. (...)

É. Sem guerra não dá. Num mundo de paz, como iriam ganhar seu honrado dinheirinho os industriais de armas que pagaram *a duvidosa eleição de Bush 2.º*, *o Alop rado?* [nova construção a partir de uma reativação] Sem guerra, coitadinhas da Lockheed, da Raytheon (escândalo da Sivam, lembram?). Com guerra à vista, estão faturando firme. A ONU ainda não abençoou *essa nova edição de guerra santa, de terrorismo do bem contra o terrorismo do mal* [reconstrução por recategorização] (...) *O Caubói Alop rado* [reconstrução por recategorização] já nem disfarça mais (...) (Juracy Andrade, “Delinquência Intencional”, *Jornal do Comercio*, Recife, 08/02/2003).

² Tradicional aqui é entendido como o conhecimento referendado pela tradição ocidental.

³ A Linguística Textual é a ciência que estuda a estrutura e o funcionamento dos textos.

Conforme se pode observar em (01), o referente G. W. Bush é construído e reconstruído no texto, de acordo com a proposta de sentido do produtor do texto. Os “endereços cognitivos” já existentes são, a todo momento, modificados ou expandidos, de modo que, durante o processo de compreensão, o acréscimo sucessivo e intermitente de novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente permite o desenvolvimento de uma unidade de representação extremamente complexa. É possível observar que essas (re)construções exigem uma correspondência pelo menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e os conhecimentos prévios do leitor, de modo a garantir a construção adequada do sentido proposto pelo autor (Koch, 2004: 63). Esse entendimento intersubjetivo é essencial para a construção de sentido do texto, uma vez que o conhecimento é distribuído socialmente. Em síntese, a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: “interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural” (Koch, 2002:31).

Tendo em vista essas considerações, depreende-se que o ensino-aprendizagem de itens lexicais não deve ser reduzido a uma visão especular, segundo a qual existe uma cartografia perfeita entre as palavras e as coisas, uma vez que nesta não são considerados aspectos fundamentais nos processos de interpretação referencial, tais como o contexto da enunciação e o conhecimento partilhado. Eis porque se faz necessário levar em conta o léxico em funcionamento na língua, sendo manipulado para produzir sentido, ou seja, a palavra inserida no tecido do texto e relacionada ao discurso no qual aparece, produzindo efeitos de sentidos geradores de críticas, ironias, ambiguidades, estereótipos e outros. Nesse contexto, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP), embora não apresente parâmetros específicos para o tratamento do léxico, é, sem dúvida, um promissor objeto de investigação, “uma fonte interessante para o estudo da construção dos saberes escolares” (Bunzen, 2005: 558), em face de sua progressiva importância no cenário pedagógico brasileiro.

O manual didático de português vem assumindo o encargo de levar ao professor propostas aplicáveis em sala de aula desde os anos 50, quando passou a incluir exercícios (de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática), retirando do professor a responsabilidade de preparar aulas e exercícios (Soares, 2004: 167). Em consequência disso, tornou-se uma espécie de mediador entre teoria e prática, apontando alternativas para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental com

base nas recomendações teórico-metodológicas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) através de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira.

Esse momento requer um novo olhar sobre o léxico no LDP que supere a abordagem tradicional. Para tanto, foi realizada nessa pesquisa uma análise das atividades que concorrem para o ensino-aprendizado de processos de construção de referentes textuais através de categorizações em LDP de 8.^a Série (nono ano) aprovados pelo PNLD/2008. A preferência pela 8.^a Série (9.^o ano) residiu no fato desta ser a série que encerra o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Em vista desse objetivo geral, foram priorizados os objetivos específicos a seguir:

- Caracterizar, quanto ao estudo do léxico, o perfil das obras selecionadas para o *corpus*;
- identificar a presença de atividades envolvendo as relações de sentido entre as palavras e os conteúdos curriculares básicos a elas relacionados nessas obras;
- selecionar, analisar e discutir, dentre as atividades envolvendo relações semânticas encontradas, aquelas que propiciam a ocorrência de processos de (re)categorização.

Para a realização desse intento, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos o léxico na perspectiva sociocognitivista, procurando justificar a adoção de uma teoria lexical de viés sociocognitivista. Nesse capítulo são analisados os processos de (re)categorização de objetos de discurso. Analisa-se também aqui o papel das relações lexicais na (re)construção dinâmica e discursiva desses objetos.

O segundo capítulo traz algumas considerações sobre o livro didático de português e o estudo do léxico. É realizada a caracterização do LDP e são discutidos alguns estudos mais recentes sobre a temática.

O tema central do capítulo III diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Nele são explicitados os critérios para compilação do *corpus* e indicadas suas características gerais; logo em seguida, procurou-se esclarecer os critérios de seleção dos dados e os procedimentos assumidos na análise.

O capítulo IV traz a apresentação do *corpus* propriamente dita. Aqui é caracterizado o perfil das obras selecionadas para o *corpus*; identificada a presença de

atividades envolvendo as relações de sentido entre palavras e os conteúdos curriculares básicos a elas relacionados; explicados e exemplificados, mediante a análise de dados concretos, os processos de (re)categorização descritos na fundamentação teórica, os quais foram associados ao ensino-aprendizagem de relações de sentido entre palavras. Em seguida, são discutidos os resultados obtidos, os quais revelaram uma incidência muito pequena de atividades relacionadas à relação de sentido entre palavras que exploram a categorização de referentes, e apresentadas algumas propostas resultantes da análise do *corpus* do trabalho com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem da língua materna, tendo em vista que as relações semânticas estudadas parecem constituir elementos eficazes para o entendimento de como se processa a (re)categorização de objetos discursivos.

As considerações finais, por sua vez, reiteram pontos apresentados no decorrer da pesquisa e tecem considerações acerca dos resultados da análise, refletindo, entre outras coisas, sobre a importância de se adotar no LDP uma teoria lexical compatível com a visão sociocognitivista do estudo das categorias utilizadas na construção e reconstrução de objetos discursivos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de palavras e expressões. Procurou-se refletir também sobre a necessidade de se trabalhar o léxico de uma forma regular e frequente, não apenas nas práticas de leitura, mas também nas práticas de produção textual, oralidade e reflexão linguística, perpassando, dessa forma, todos os conteúdos curriculares básicos.

CAPÍTULO I: Léxico na perspectiva sociocognitivista

As pesquisas na área do léxico abordam, tradicionalmente, a problemática da origem e formação das palavras, estabelecendo uma relação direta com o domínio lingüístico da Morfologia (Biderman, 2001: 16). Contudo, quando associadas às abordagens pós-estruturalistas dos estudos lingüísticos surgidas a partir dos anos 60, tais como a análise do discurso e a teoria da enunciação, “levam a colocar em termos novos os problemas lexicológicos” (Dubois *et al.*, 2004: 377), na medida em que passam a privilegiar a análise do enunciado, deslocando as pesquisas da unidade léxica isolada ao texto, do texto ao discurso e do enunciado à enunciação. Tais mudanças abriram novas perspectivas no campo de estudos sobre o léxico, produzindo alterações de grande relevância na base teórica do ensino de língua. Diante disso, é objetivo deste capítulo apresentar a contribuição da perspectiva sociocognitiva e interacional para o estudo do léxico, que procura, entre outras coisas, dar conta do problema da categorização como atividade discursiva.

Prioriza-se aqui a (re)categorização lexical, ou seja, o fenômeno lingüístico que configura nominalmente as entidades do discurso, associando-o a temas tradicionalmente investigados pela Semântica, como é o caso da relação de sentido entre as palavras. Busca-se com isso apresentar alternativas à visão representacional de linguagem⁴ – segundo a qual o léxico é apresentado como uma estrutura fixa e estável –, uma vez que “todos os elementos léxicos são, de algum modo, diferenciados e a língua não é um espelhamento simétrico do mundo” (Fávero, 2005: 23).

Em vista disso, os pressupostos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa partem de uma visão de linguagem como atividade sociointerativa, histórica e culturalmente situada, cujo caráter é essencialmente cognitivo. Nessa perspectiva, não é possível considerar a língua como um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais.

A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código (Marcuschi, 1996: 42).

⁴ Esta questão será retomada na subseção que trata de *Léxico, linguagem e atividades categoriais*.

Assim, em conformidade com Marcuschi (1996, 2007), defendemos que a língua é uma *atividade constitutiva* com a qual podemos construir sentidos; é uma *forma cognitiva* com a qual podemos expressar nossos sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; é uma *forma de ação* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais diversos.

Nesta perspectiva, a língua é mais do que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Enquanto atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas lingüísticas. A língua é opaca, não é totalmente transparente, podendo ser ambígua, polissêmica, de modo que os textos podem ter mais de um sentido e o equívoco nas atividades discursivas é um fato comum (Marcuschi, 1996: 42).

Em síntese, adotamos nesta pesquisa a visão segundo a qual a língua é *trabalho cognitivo e atividade social que supõe negociação*, tratando-se de uma pródiga fonte de possibilidades para se trabalhar e retrabalhar as versões públicas do mundo. E, como bem formulou Clark (1996, *apud* Koch & Cunha-Lima, 2004: 255), por tratar-se de uma ação conjunta, compreendê-la é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e sociais.

Em consonância com essa visão, assumimos aqui a noção de texto como processo de mapeamento cognitivo proposta por Marcuschi (1983/2005c; 1996). De acordo com esse autor, o texto não deve ser entendido como uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos em situações comunicativas.

O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um *processo*. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um *processo*, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão (Marcuschi, 1996: 43).

Assim, um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores internos como externos, de modo que o estudo do texto não deve considerar a estrutura lingüística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento textual. Nem tampouco deve tratar o texto simplesmente como uma unidade maior que a sentença, pois ele é uma entidade de outra ordem na medida em que é uma *ocorrência na comunicação*.

1.1. A PROPOSTA SOCIOCOGNITIVISTA DA LINGUAGEM

Desde os primeiros tempos, a relação entre filosofia, linguagem e vida social tem ocupado a mente do homem. A relação entre linguagem e mundo e entre conhecimento e linguagem vem recebendo desde então as mais diversas abordagens e preocupado autores das mais variadas origens teóricas e campos de atuação. A abordagem das ciências cognitivas, contudo, só veio a manifestar-se expressivamente a partir da década de 50,

como uma reação ao então dominante behaviorismo, que se propunha a estudar o ser humano exclusivamente partindo do comportamento externamente observável e mensurável, sem nenhum recurso e a explicações que contivessem referências a “estados mentais”, “intenções”, “vontades” ou qualquer outro elemento interno ou subjetivo. A mente e seus estados eram vistos como uma “caixa preta”, algo inacessível para o método científico (Koch & Cunha-Lima, 2004: 252).

As ciências cognitivas, ao partir de inovações na investigação da natureza do raciocínio lógico-matemático mostraram que investigar os processos inteligentes e a inteligência em geral é uma tarefa científica viável.

Assim, segundo Dupuy (1995), para os primeiros cognitivistas, estava demonstrado que, a partir de uma descrição em símbolos ou palavras de todos os elementos envolvidos num fenômeno mental, seria possível a reprodução desse fenômeno. Para eles, então, a empreitada a que deviam se aplicar era a explicação do funcionamento mecânico da mente, que abriria ao método científico a investigação dessa fronteira até então intocada (Koch & Cunha-Lima, 2004: 263-264).

De acordo com França & Albano (2004: 302), o cognitivismo adotou como elementos preponderantes as noções de representação mental – qualquer objeto só tem existência se for representado na mente do agente cognitivo – e de computação simbólica, isto é, a ideia de que os processos cognitivos são, em essência, manipulações, regidas por regras, de símbolos ou representações de objetos, reais ou imaginários.

Pelo uso que ainda faz da noção de representação mental, a gramática gerativa é um exemplo de teoria cognitivista na Linguística. Outros exemplos, assentados na noção de computação simbólica, são a teoria dos autômatos de Turing, na Ciência da Computação, e a teoria dos esquemas, na Psicologia Cognitiva e na Inteligência Artificial (França & Albano (2004: 302).

Para muitos desses estudiosos, no entanto, explicar o pensamento era o mesmo que explicar o raciocínio lógico-matemático. Assim, havia uma tendência extremamente reducionista no interior das perspectivas cognitivistas clássicas que consistia em tentar descrever o trabalho mental a partir das representações simbólicas do real e construir hipóteses seguindo regras dedutivas, a fim de chegar a conclusões sobre tais hipóteses.

Nesse quadro, os processos mentais e a mente foram reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o objetivo fundamental dessa nova ciência. Entre as perguntas principais que os pesquisadores dessa área pretenderam responder desde o início são: como o conhecimento está representado e estruturado na mente? Como a memória se organiza? Como a mente se estrutura, ela é dividida em partes independentes que se coordenam ou existe conexão entre todas as partes? Qual a origem dos nossos conhecimentos, são eles inatos ou derivam da experiência? Com essas perguntas, os cientistas cognitivos trouxeram o conceito de mente observado embrionariamente em Descartes para o interior do campo científico, desenvolvendo métodos próprios para estudá-lo (Koch & Cunha-Lima, 2004: 252).

No entanto, ao eleger como um de seus pressupostos básicos a separação radical entre mente e corpo, entre processos internos e externos, o cognitivo clássico passou a ser considerado como um ponto de partida inadequado para explicar o tipo de mente que possuímos. Essa separação entre o externo e o interno é questionada também em outros de seus aspectos, principalmente na separação entre fenômenos mentais e sociais. Ao trabalhar de forma estanque os processos cognitivos que acontecem dentro da mente do indivíduo e os processos que acontecem fora da mente, as ciências cognitivas clássicas dispuseram-se a explicar apenas como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas propostos pelo ambiente. O ambiente, do qual fazem parte a cultura e a vida social, seria apenas um meio a ser analisado e representado internamente, ou seja, uma fonte de informações para a mente individual.

A cultura e a vida social seriam parte deste ambiente e exigiriam a representação de conhecimentos especificamente culturais por parte da mente. Entender a relação entre cognição e cultura seria, portanto, entender que conhecimentos os indivíduos devem ter para agir adequadamente dentro da sua cultura. Segundo essa visão, a cultura é um conjunto de dados a serem apreendidos, um conjunto de noções e procedimentos a serem armazenados individualmente (Koch & Cunha-Lima, 2004: 278).

De acordo com esse posicionamento, a cultura é subsidiária e dependente do conjunto de mentes que a compõe, tratando-se, na verdade, de um fenômeno em geral passivo, sobre o qual as mentes atuam.

Essa concepção de mente desvinculada do corpo, que predominou por muito tempo nas ciências cognitivas e, por decorrência, na linguística, começou a declinar quando várias áreas das ciências, como a neurobiologia, a antropologia e também a própria linguística passaram a investigar essa relação, constatando que muitos dos

nossos processos cognitivos têm por base a percepção e capacidade de atuação física no mundo.

De acordo com Koch (2004), muitos autores vêm defendendo a posição de que a mente é um fenômeno essencialmente corporificado (*embodied*), que os aspectos motores e perceptuais e as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados.

Para autores como Varela, Thompson e Rosch (1992), nossa cognição é o resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório-motoras. Estes autores enfatizam a *enação*, ou seja, emergência e desenvolvimento dos conceitos nas atividades nas quais os organismos se engajam, como a forma pela qual eles fazem sentido do mundo que os rodeia (Koch, 2004: 30).

Isto quer dizer que tais operações não se dão apenas na cabeça dos indivíduos, mas são o resultado da interação de várias ações conjuntas por eles praticadas.

A concepção de que a língua é um tipo de ação e não apenas um sistema de regras não é, contudo, um tema novo para a Linguística:

toda a tradição pragmática, (principalmente a Teoria dos Atos de Fala, tal como proposta por John Searle, e John Austin e a Análise da Conversação, tal como proposta por Paul Grice), vem tentando abordar o fenômeno lingüístico nessa perspectiva. No entanto, essa abordagem tem falhado em tratar a linguagem como um tipo de ação conjunta e também tem deixado de lado sua dimensão situada.

As propostas de Searle (1969) para estudar a fala como ação, em sua versão dos Atos de Fala (baseada nos trabalhos de Austin (1962), tendem a igualar o sentido de uma sentença ou texto com o sentido intencionado pelo locutor da sentença (ou o autor do texto), colocando a intenção do autor no centro de toda a atividade interpretativa. O papel do locutor seria, então, expressar corretamente suas intenções, de forma a torná-las reconhecíveis e o papel do ouvinte/leitor seria o de adequadamente identificar essas intenções. Se a interpretação do falante/ouvinte de alguma maneira divergir da interpretação intencionada pelo autor/locutor, esta seria uma interpretação errônea (Koch & Cunha-Lima, 2004: 281).

Para Koch & Cunha-Lima (2004: 281), uma das principais falhas da Teoria dos Atos de Fala é desconsiderar a importância do papel desempenhado pelo ouvinte/leitor no estabelecimento de interpretações e na sanção de sentido. Isso implica em desconsiderar aspectos de grande importância tais como o fato de que, para decidir por uma determinada formulação lingüística, o falante prevê e conta com conhecimentos prévios do ouvinte, com suas reações e habilidades. Assim, o falante não constrói o seu 'projeto de dizer' sem projetar sua audiência e sem que cada decisão seja influenciada por essa projeção.

Nessa mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2005b) afirma que a conversação não é um fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e por isso mesmo passível de ser estudado com rigor científico. De acordo com esse autor, essa

organização é reflexo de um processo subjacente, desenvolvido, percebido e utilizado pelos participantes da atividade comunicativa, ou seja, “as decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais e semânticas mutuamente construídas ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros” (Marcuschi, 2005b: 6-7).

Assim, pode-se dizer que, em cada evento lingüístico, os interactantes tomam como base para suas decisões um conjunto de conhecimentos e experiências comuns que balizam esse ato: é a base (*background*) compartilhada pelos falantes. Ao citar Clark (1992), Koch & Cunha-Lima (2004: 282) descrevem as três principais origens dos conhecimentos:

- (i) a *comunidade* da qual os interactantes fazem parte;
- (ii) os *conhecimentos* que se supõem partilhados, por serem tidos como conhecimentos comuns a uma certa comunidade;
- (iii) os *laços em comum* construídos pelos membros da comunidade e as *experiências* compartilhadas.

Assim, o conhecimento partilhado é essencial para que os falantes possam decidir que tipo de informação pode ser explicitada, que tipo de informação deve permanecer implícita, sobre quais fatos se deve chamar a atenção, quais as posturas (de intimidade, respeito, distância, autoridade etc.) adequadas de um falante em relação ao outro, e quais gêneros devem ser utilizados (pressupondo que o outro saberá reconhecer esse gênero e reagir apropriadamente a ele). De acordo com essas autoras, todo texto inclui essa dimensão partilhada, assim como uma certa divisão de responsabilidade na atividade interpretativa.

Sobre esse aspecto, Marcuschi (2005b) esclarece que uma conversação não é um enfileiramento aleatório e sucessivo de turnos. Ela é organizada por estratégias de formação e coordenação. Segundo ele, o problema, no entanto, é a natureza do funcionamento desta coordenação, que se dá cooperativamente e não por decisão unilateral.

Na conversação, o tópico, em geral, é desenvolvido por pelo menos duas pessoas. Mas nem por isso ela é um texto falado com papéis divididos. A condição inicial, tanto para textos escritos quanto para monólogos e conversações, é que um ato de fala deve ter alguma relação com o ato seguinte e, quando for o caso, com o anterior (Marcuschi, 2005b: 75).

Desta forma, é possível afirmar que a interação e o compartilhamento de conhecimentos e de atenção estão na base da atividade linguística. Os eventos

lingüísticos não são a reunião de atos individuais e independentes, mas uma atividade que se faz conjuntamente. A ação conjunta se diferencia de ações individuais não apenas pelo número de pessoas envolvidas, mas pela qualidade da ação. Na ação conjunta, caracterizada pela existência de finalidades comuns, a presença de vários indivíduos e a coordenação entre eles é essencial para que ela se desenvolva.

Os objetivos das ações comunicativas são dinâmicos e flexíveis, a depender do tipo de interação, tendo nos participantes um ponto de grande importância para caracterizar esse tipo de ação. Em todos os tipos de ações conjuntas existem aqueles que podem participar do evento e aqueles que são excluídos. Além disso, os participantes têm papéis definidos pelas finalidades da ação. Os papéis podem ser simétricos, com um leque de iniciativas e atitudes semelhantes para todos os participantes, ou podem ser assimétricos, quando cada participante tem um papel a desempenhar na tarefa. Em todos esses casos existe a negociação por parte dos agentes, que precisam estabelecer conjuntamente qual é a ação em curso. Para isso, utilizam uma série de indícios de contextualização que podem ser o próprio recinto onde se dá a interação, os vários sinais corporais como olhares, posturas, expressões faciais, além, é claro, das verbalizações.

Como se vê, as ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem significa engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente, em coordenação com os outros.

Essas ações, contudo, não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente. Os rituais, os gêneros e as formas verbais disponíveis não são em nada neutros quanto a este contexto social e histórico (Koch & Cunha-Lima, 2004: 285).

A percepção da linguagem como uma ação conjunta, no entanto, não parece suficiente. É preciso também abordá-la como uma ação social. Relações sociais complexas (cultural e historicamente situadas) autorizam ou desautorizam os falantes a produzirem certos sentidos. Relações sociais distribuem desigualmente o poder para estabelecer qual a interpretação do dito entre as instâncias ou pessoas que participam de uma dada interação.

O estudo da construção interativa do sentido tem sido objeto de análise a partir das mais diversas abordagens metodológicas e categorias analíticas, propostas por etnolinguistas e etnógrafos da comunicação, principalmente com o advento dos anos 70. O denominador comum dessas pesquisas é o interesse por situações reais de interação e

a ratificação da ideia segundo a qual a língua só pode ser apropriadamente compreendida quando vista em funcionamento e na interação. Tais trabalhos têm como inspiração as ideias defendidas por autores como Malinovski (1923), pela Teoria dos Atos de Fala, principalmente na formulação de Austin (1962) e em filósofos da linguagem como Wittgenstein (1958). Esses autores propõem que, para entender a linguagem, não basta compreender como certas sentenças (declarativas) podem ter valor de verdade, isto é,

não basta poder provar que uma sentença declarativa exprime ou não um fato do mundo da forma como ele realmente é. Isso é apenas parte das coisas que a língua é capaz de fazer, e uma pequena parte do que somos capazes de fazer com a língua. Entender o significado de uma sentença (ou entender o funcionamento da linguagem em geral) exigiria observar essa língua em funcionamento, observar como os falantes constroem sentido com ela, como se engajam em atividades usando a língua com uma forma de mediação. Além disso, seria necessário considerar o contexto mais imediato de uso da língua e as relações desses usos linguísticos com as condições mais gerais de produção, tais como a visão de mundo e as práticas culturais e sociais dos falantes (Koch & Cunha-Lima, 2004: 287).

De acordo com essas pesquisas, a interação é uma forma de ação social, algo que acontece publicamente. Apesar da importância de sua contribuição teórica, observa-se aqui uma ausência de preocupação com aspectos cognitivos, isto é, aspectos mentais são considerados secundários e até evitados. Por outro lado, as evidências indicam que uma abordagem apropriada do processo cognitivo não pode deixar de levar em conta que a atividade linguística, assim como as atividades cognitivas em geral, acontecem em contextos reais de uso.

A alternativa para esse dilema seria a procura de uma integração entre as perspectivas contextuais e o tratamento da cognição humana. Assim, uma vez que as atividades cognitivas não estão separadas das interações como o meio, nem, obviamente, da vida social, fez-se necessária uma visão que abrangesse de forma integrada tanto os fenômenos cognitivos quanto os culturais e sociais, levando em conta o fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos: esta visão denomina-se *sociocognitiva*.

Uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos (Koch, 2004: 30).

Assim, a hipótese sociocognitiva tem como pressuposto básico “a necessidade de se desenvolver um modelo de cognição que seja socialmente constituído e também

de investigar as maneiras pelas quais a sociedade dá forma à cognição” (Koch & Cunha-Lima, 2004:298).

Um dos aspectos da linguagem que as perspectivas cognitivistas se propuseram a investigar foi o processamento textual, que compreende atividades de compreensão tais como a capacidade de identificar o tópico principal de um texto, identificar seus temas principais, resumi-lo, fazer as inferências que geram a coesão e a coerência globais.

A demanda de explicação do nível textual tornou indispensável uma visão social da cognição, uma vez que o processamento de textos envolve diversos aspectos interacionais e conhecimentos sociais. No dizer de Koch (2002: 20), os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo.

E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente. A revolução e evolução do conhecimento necessita e exige, permanentemente, formas de representação notoriamente novas e eficientes (Koch, 2002: 20).

A partir da década de 80, a Linguística Textual passou a orientar-se, especialmente a partir dos estudos de Van Dijk & Kintsch (1983), pela ideia de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações, deixando de lado uma análise comprometida com uma espécie de gramática de texto⁵, e passou a investigar a construção dos sentidos do texto (falado e escrito) de forma mais ampla. Já no decorrer da década de 90, o foco das pesquisas recaiu sobre as operações cognitivas de processamento textual envolvendo a produção e compreensão, as formas de representação do conhecimento na memória, a ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, as estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras (Koch, 2002a; Koch & Cunha-Lima, 2004; Koch, 2005a). Tais estudos contribuíram de forma decisiva para que a Linguística Textual elaborasse uma de suas principais formulações:

a de que nenhum texto é ou poderia ser completamente explícito, já que [...] os processos de produção e de compreensão de textos dependem, em grande parte, de informações que são apenas sugeridas, apontadas nos/pelos textos e que devem ser mobilizadas pelo ouvinte leitor para que consiga estabelecer o(s) sentido(s) global(is) de um texto (Koch & Cunha-Lima, 2004: 292).

⁵ Uma espécie de análise transfrástica, isto é, uma gramática que pudesse ultrapassar o nível das sentenças.

Desse modo, compreender textos depende sempre de uma grande parcela de conhecimentos partilhados. Durante o processo de compreensão, são ativados modelos de situação, expectativas sobre estados de coisas que auxiliam o indivíduo a interpretar informações que não estão no texto.

Estes modelos, estruturas complexas que organizam o conhecimento, despertaram muita atenção na Lingüística Textual e nas ciências cognitivas, recebendo nomes diversos, como, por exemplo, esquemas (Bartlett, 1933; Rumelhart, 1980); *frames* (Minsky, 1975); cenários (Sanford e Garrod, 1985); *scripts* (Schank e Abelson, 1977); modelos mentais (Jonhson-Laird, 1983); modelos experienciais, episódicos ou de situação (Van Dijk, 1989, 1997) (Koch & Cunha-Lima, 2004: 292).

Esses modelos ou esquemas que nos permitem fazer uma série de inferências durante o processamento textual, estão representados na memória de longo prazo e, conforme Koch & Cunha-Lima (2004), podem ser divididos, entre outras possibilidades, em dois grupos: *conhecimentos procedurais* e *conhecimentos enciclopédicos*.

Os conhecimentos procedurais são aqueles relacionados a “como fazer”, ou seja ao processo pelo qual as ações são levadas a cabo. [...] Os conhecimentos procedurais são ligados a capacidades perceptuais, motoras e a predisposições para agir, sendo mais dinâmicos que os do tipo enciclopédico. Constituiriam, segundo Heineman e Viehweger (1991), um sistema de conhecimentos sobre como colocar em funcionamento os conhecimentos que fazem parte dos demais sistemas (lingüístico, enciclopédico, sociointeracional).

Os conhecimentos enciclopédicos, por sua vez estão relacionados a “estados de coisas” (sendo, portanto, mais verbalizáveis que os conhecimentos procedurais e podem ser do tipo declarativo [...] ou do tipo episódico. Esse tipo de conhecimento compreende tanto conhecimentos de caráter geral, supostamente compartilhados pelos membros de uma determinada cultura, como os conhecimentos individuais, oriundos de experiências pessoais (Koch & Cunha-Lima, 2004: 293).

De acordo com essas autoras, essas distinções têm finalidade basicamente didática ou metodológica, já que, na prática, torna-se muito difícil traçar limites precisos entre conhecimentos procedurais e enciclopédicos de um lado, ou entre conhecimentos individuais e conhecimentos socialmente partilhados, de outro.

Nos estudos que se seguiram, além da ênfase que já se vinha dando aos processos de organização global dos textos, passou-se a dar ênfase a questões de ordem cognitivo-discursiva como referenciação, inferenciação, formas de acessamento do conhecimento prévio, entre outras mais. Dentre estas, um tema particularmente caro no campo de estudos do texto de viés sociocognitivista é o problema da construção da referência, ou seja, de como a linguagem pode falar do mundo. O grupo envolvido com estudos da referenciação – cujo principal pressuposto é o da *referenciação como atividade discursiva* – inclui, por exemplo, autores do grupo franco-suíço integrado por

Alain Berrendoner, Denis Apothéloz, Daniele Dubois e Lorenza Mondada, e no Brasil, Luiz Antonio Marcuschi, Ingedore Koch e Margarida Salomão (Koch, 2002a; Koch & Cunha-Lima).

Salomão (1999), ao propor o estudo da construção do sentido como agenda central para a investigação sobre a linguagem, afirma sua determinação em tratar a linguagem como *capacidade de conhecimento do sujeito*. Segundo ela, a relação por excelência do sujeito com o mundo, inclusive com os outros sujeitos, é uma relação de criação de conhecimentos, multiplamente enquadrável.

A capacidade da linguagem, herança da espécie, permite a produção de infinitas **representações**, através das quais os sujeitos se conhecem e se dão a conhecer, ajustam a situação em que se encontram a conhecimentos previamente acumulados, e criam novos conhecimentos (Salomão, 1999: 74).

Ao posicionar-se teoricamente no panorama contemporâneo da linguística, Salomão afirma que o cognitivismo por ela abraçado diverge do cognitivismo modularista praticado por Chomsky, Fodor e Pinker. A inacessibilidade da cognição à experiência presente nos estudos desses autores, definidos por ela como platônico-cartesianos, estão em contraposição ao neo-kantismo que preside às convicções construcionistas/interacionistas da autora.

Salomão, ao citar Fauconnier (1997: 190-1, *apud* Salomão, 1999: 75), afirma que, dentro dessa perspectiva teórica, a linguagem é essencialmente um *dispositivo para a construção do conhecimento*.

Acreditamos que em decorrência do processo evolutivo, um número limitado de estruturas (codificáveis pelo som, pelo gesto, pela escrita) sirva à projeção, difusão e transformação de informações em situações objetivamente as mais dissimilares. A aquisição desta capacidade requer que cada criança nasça dotada de poderosos recursos cognitivos embora não necessariamente de uma faculdade da linguagem autônoma, infensa à experiência comunicativa, cultural e histórica (Salomão, 1999: 75).

Tendo isso em vista, Salomão finaliza com a proposta de uma integração entre estudos sociais e cognitivos no campo da linguística, reafirmando assim suas convicções sociocognitivistas.

De acordo com Marcuschi (2007), continuam hoje mais do que nunca “na agenda de lingüistas, filósofos e estudiosos da cognição humana as questões epistemológicas envolvidas nas atividades de referenciação e categorização que, como se sabe, são centrais no funcionamento semântico da língua” (2007: 82). Desta forma, o

modelo que vê a linguagem como manipulação simbólica⁶, não parece adequado para explicar a “constante negociação que faz com que os sentidos do texto sejam sempre sub-determinados e as palavras só adquiram sentido mais ou menos preciso quando efetivamente empregadas” (Koch & Cunha-Lima, 2004: 297).

Ao investigar tais questões, esses autores rejeitam a concepção tradicional segundo a qual a língua faz referência ao mundo de forma a representá-lo ou espelhá-lo dentro da linguagem, privilegiando uma noção de língua “heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída, não servindo como mero instrumento de espelhamento da realidade” (Koch & Marcuschi, 1998: 03).

Sobre esse aspecto, Marcuschi (2007: 75) observa que a maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva *sobre* o mundo e de nossa inserção sociocognitiva no mundo pelo uso de nossa imaginação em atividades de ‘integração conceitual’ do que simples fruto de procedimentos formais de categorização linguística. No dizer de Marcuschi, o mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo construtivo e imaginativo e não de uma identificação de realidades discretas e formalmente determinadas. A primeira consequência disso, segundo ele, é a impossibilidade de uma relação biunívoca entre linguagem e mundo,

Ou seja, cai por terra a visão *representacional* de linguagem tão cara aos formalismos. Entra em cena uma continuidade conceitual elaborada com base na diversidade dos esquemas que mapeiam relações cognitivas estáveis (Marcuschi, 2007: 75)

Marcuschi (2007: 95-96), apóia-se em Mondada (1998) para afirmar que a discussão sobre o problema da representação na linguística reintroduz o problema da primazia da função referencial na língua.

Caso aceitemos que a língua é um instrumento para falar o mundo (língua como forma de representação referencial do mundo), então teremos na correspondência a garantia de verdade desse discurso. Com uma visão sócio-cognitiva e não referencialista nem representacionista da língua, privilegamos as relações sociais instauradas pelos interlocutores mediante os recursos lingüísticos (Marcuschi, 2007: 95).

De acordo com Mondada & Dubois (1995/2003), conforme já dissemos a princípio, existe uma instabilidade entre as palavras e as coisas. As categorias utilizadas para descrever o mundo são, portanto, múltiplas e inconstantes e mudam tanto sincrônica quanto diacronicamente. Assim sendo, os interlocutores elaboram *versões*

⁶ A teoria computacional (no sentido clássico) da mente.

públicas do mundo, em que a adequação será estabelecida praticamente em termos de negociação pública, ajustes, acordos, desacordos, entre outras coisas.

A variabilidade das categorizações sociais mostra que há sempre, por exemplo, muitas categorias disponíveis para identificar uma pessoa: ela pode ser igualmente tratada de “antieuropéia” ou de “nacionalista” segundo o ponto de vista ideológico adotado; diacronicamente, um “traidor” pode tornar-se um “herói” (Mondada & Dubois, 1995/2003: 22-23).

Mondada & Dubois, ao citar Harvey Sacks, no quadro etnometodológico, sugerem que a categorização deveria ser vista como um problema de decisão que se coloca aos atores sociais e como eles o resolvem selecionando uma categoria ao invés de outra dentro de um determinado contexto. Dessa forma, a questão não seria avaliar a adequação de um rótulo “correto”, mas de descrever em detalhes os procedimentos (lingüísticos e sociocognitivos) pelos quais os atores sociais se referem uns aos outros.

Conforme essas autoras, depois da teoria dos protótipos de Rosch, as abordagens da categorização evoluíram do quadro filosófico clássico que trata da formação dos conceitos para uma perspectiva mais ecológica que considera a organização do conhecimento humano motivada pelos fins adaptativos.

Tal conceituação se volta para as “categorias mal formadas”, estruturadas de modo típico, opostas às categorias lógicas, definidas pelas condições necessárias e suficientes; ela introduz as fronteiras fluidas entre categorias, e não as decisões definidas de dependência categorial (Mondada & Dubois, 1995/2003: 23-24).

De acordo com Rosch (1978, *apud* Mondada & Dubois, 1995/2003: 24), “um outro modo de assegurar a distintividade e a clareza das categorias ordenadas sob um *continuum* consiste em pensar cada categoria em termos de casos típicos, em vez de em termos de fronteiras”. Sobre esse aspecto, Mondada & Dubois acrescentam que, até o momento, inúmeros autores têm ressaltado não apenas o caráter vago de categorias organizadas pela tipicidade de protótipos, mas também sua instabilidade, labilidade ou flexibilidade através de contextos e de indivíduos.

Ao debruçar-se sobre os problemas de denotação dos objetos, Mondada & Dubois (1995/2003) observam que uma modificação no contexto pode levar a mudanças tanto no léxico, como na organização estrutural das categorias cognitivas. A instabilidade das categorias está, portanto, diretamente relacionada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas linguísticas e cognitivas, não sendo nem evidentes nem dadas de uma forma definitiva.

práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo (Mondada & Dubois, 1995/2003: 29).

Com base no exposto, consideramos extremamente instigante investigar, entre outras questões, como as estratégias de designação dos referentes no discurso podem atuar como uma atividade de categorização, servindo-se de recursos de ordem lexical. É sobre isso que nos deteremos na próxima seção.

Para concluir, acreditamos que a perspectiva sociocognitivista tem se revelado “uma resposta produtiva à pergunta sobre o papel do uso social da linguagem na construção do conhecimento e em nossa apreensão da realidade” (Morato, 2005: 79) e, quando aplicada ao desenvolvimento das habilidades necessárias às práticas sociais de leitura e de produção textual, implica, como já dissemos, uma visão de texto como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção. Essa perspectiva, no entanto, ainda não obteve a devida atenção das discussões em torno do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Tal fato apenas corrobora, no nosso entender, a necessidade de mais estudos que estimulem a aproximação entre o sociocognitívismo e a linguística aplicada ao ensino da língua materna.

1.2. LÉXICO E CATEGORIZAÇÃO

A palavra léxico, do grego *lexikon*, de *lexis*, “palavra”, designa o conjunto aberto das unidades lexicais de uma língua. De acordo com Dubois *et alii* (2004), o termo léxico refere-se ao “conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc.” (2004: 364), tratando-se, portanto, da somatória do vocabulário empregado por falantes de uma língua. O vocabulário, por sua vez, “é uma lista exaustiva das ocorrências que figuram num corpus” (2004: 613). Assim, enquanto o termo léxico é reservado à língua, o termo vocabulário é reservado ao discurso.

A distinção entre léxico e vocabulário também é encontrada em Vilela (1994):

[...] o léxico é o conjunto das palavras fundamentais das palavras ideais duma língua; o vocabulário é o conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade lingüística; o léxico é o geral, o social e o essencial; o vocabulário é o particular, o individual e o acessório (Vilela, 1994; 13).

Dubois *et alii* (2004), contudo, enfatizam que a oposição entre léxico e vocabulário nem sempre é feita.

Em expressões como vocabulário-base, vocabulário comum, vocabulário geral, vocabulário do francês elementar, nada indica se as palavras que constam na lista figuram entre ocorrências levantadas num corpus, ou enquanto unidades da língua (Dubois *et al.*, 2004: 614).

Conforme observam esses autores, apesar dos lingüistas estruturalistas utilizarem indistintamente as noções de léxico e vocabulário, “é um bom método opor léxico, que trata das unidades da língua, e vocabulário, com lista das unidades da fala” (Dubois *et al.*, 2004: 614).

Neveu (2008), porém, não apresenta a distinção entre léxico e vocabulário como relevante e assume apenas o estudo do léxico. De acordo com o autor, no interior do léxico, as unidades lexicais estão estruturadas em subconjuntos. Há, portanto, um léxico geral, comum a todos os locutores de uma língua, e os léxicos especializados, ligados a um domínio específico de conhecimentos ou a um determinado autor.

Distingue-se sobretudo um léxico geral ou comum, definido como um conjunto de conhecimentos lexicais capazes de serem compartilhados por todos os locutores de uma mesma língua, e os léxicos especializados, ligados a um domínio específico de conhecimentos (linguagem técnica ou tecnoletos), que constituem o objeto de estudo da terminologia. [...] O termo *léxico* é igualmente utilizado para designar um repertório de termos próprios de um domínio ou autor (Neveu, 2008: 188)

Nesta pesquisa, adotamos a posição assumida por autores como Mondada & D. Dubois (1995/2003), Mondada (1997), Marcuschi & Koch (1998), Koch (2005c), Marcuschi (2004, 2007), que não valorizam essa distinção. Esses autores apresentam questões relativas apenas ao léxico nos estudos que tratam da categorização. Sendo assim, entendemos que, embora os LDP operem, sobretudo, com a noção de estudo do vocabulário, essa distinção não é relevante para o nosso estudo uma vez que a questão parece encerrar-se em si mesma: o vocabulário utilizado em um determinado texto pressupõe, necessariamente, a existência do léxico da língua.

1.2.1. Léxico, linguagem e atividades categoriais

Como já dissemos anteriormente, reflexões sobre como é possível referir o mundo com a língua vem sendo realizadas desde a Antiguidade, remontando à cultura helenística a preocupação com o uso das unidades léxicas. O platonismo lingüístico

decorreria “de uma tese, que é exposta ao longo do *Crátilo*: a exatidão da denominação, a correção da relação entre as palavras e as coisas” (Nef, 1993: 14).

Para Platão, essa questão poderia ser resolvida na medida em que um mundo à parte, o mundo das ideias, era referido por uma linguagem feita por um *Nomóthétes*, um tipo de legislador dos nomes, uma espécie de *Demiurgos Onómaton* e a cada coisa correspondia um nome verdadeiro. Desse modo, haveria uma estabilidade instituída entre *palavra* e *coisa*, assumida como natural ou convencional. Essas reflexões, bem como as discussões em torno da divisão aristotélica das chamadas “partes do discurso” buscavam explicar a organização da linguagem como estrutura lógica do pensamento e de suas formas de organizar o real. Para Aristóteles, a relação de correspondência entre linguagem e mundo pelos nomes como símbolos era transparente, possuindo uma referência categorial estável (Marcuschi, 2004: 265-267).

Os estudos léxicos de base grega foram a pedra basilar para a definição de procedimentos posteriores de análise da *linguagem como representação*, segundo a qual “um recurso expressivo se presentifica para ‘ausentar-se’ representando outra coisa [x → y], a partir da noção de reflexividade da linguagem [x ← y]” (Geraldi, 2003). As correntes que adotam essa perspectiva, embora possuam os mais diversos matizes, propõem uma relação especular entre a linguagem e o mundo para explicar como comunicamos os conhecimentos (Marcuschi, 2004). Como adepta do representacionalismo, Biderman (2001) escreve:

Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas (Biderman, 2001: 13).

De acordo com Biderman, foi esse processo que gerou o léxico das línguas naturais. Assim, a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos lingüísticos: as palavras. A autora afirma ainda que:

O universo conceptual de uma língua natural pode ser descrito como um sistema ordenado e estruturado de categorias léxico-gramaticais. As palavras geradas por tal sistema nada mais são que rótulos, através dos quais o homem interage cognitivamente com o seu meio (Biderman, 2001: 14).

As correntes que defendem a concepção da língua como representação, contudo, vêm sendo vigorosamente contestadas por muitos linguistas e escolas linguísticas nas últimas décadas que postulam a construção de uma concepção *não representacionista* da linguagem. Essa concepção tem como pressupostos a noção de “não-transparência do signo lingüístico (ou de sua opacidade) e o fato de que, ao falarmos, não só representamos estados de coisas no mundo, mas pela fala criamos no mundo estados de coisas novos” (Geraldi, 2003). Dentre aqueles que contestam a concepção de linguagem como espelho ou mapeamento da realidade, destacamos a visão sociocognitivista dos estudos lingüísticos apresentada por Mondada & Dubois (1995/2003), que pressupõe uma relação instável, social, histórica e negociada entre linguagem e mundo.

A idéia segundo a qual a língua é um sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos bem às coisas tem atravessado a história do pensamento ocidental. Opomos uma outra concepção segundo a qual os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo (Mondada & Dubois, 1995/2003: 17).

A rigor, a concepção de língua como um simples, acabado e eficiente instrumento *a priori* para representar um mundo que tampouco está aí pronto, discreto e mobiliado não dá conta de explicitar as incontáveis possibilidades de funcionamento do léxico em um texto. Isto significa que não há algo assim como uma língua pronta de um lado, podendo ser usada para espelhar e representar o mundo; e o mundo já discretizado em todos os seus elementos, de outro lado, à espera de que se o nomeie. Essa discretização é feita no diálogo e no comum acordo entre os interlocutores e não unilateralmente (Marcuschi, 2004).

[...] Assim, concordamos mais uma vez com Mondada & Dubois quando afirmam que não existe “uma estabilidade a priori das entidades no mundo e na língua” (1995/2003: 19), dado que as categorias lingüísticas e cognitivas são instáveis. A nomeação e a referenciação são um processo complexo que precisa ser analisado na atividade sócio-interativa. A depender do ponto de vista dos interlocutores, vamos construir os seres e objetos do mundo de uma ou outra forma (Marcuschi, 2004: 269).

Desta forma, em concordância com Marcuschi (2004, 2007), assumimos que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica necessária para as palavras e as palavras isoladas também não fornecem sua dimensão semântica, uma vez que, quando usados em situações discursivas reais, os termos ou são ambíguos ou podem produzir efeitos diversos, tendo em vista que a língua é opaca por natureza e as palavras não operam em “estado de dicionário”. Somente uma rede lexical situada num sistema sociointerativo permite a produção de sentidos. Assim, dizer que todo sentido é

situado equivale a postular que nada se dá isoladamente. A língua, portanto, não tem uma semântica interna definida e estável. As palavras têm uma significação dita “literal”, mas que serve apenas como uma base mínima para outros usos e no geral aquela significação é apenas uma parte de que se entende com os itens lexicais.

Em síntese, as categorias com as quais operamos nas nossas atividades comunicativas não são entidades linguísticas naturais e realistas. O léxico, portanto, não é um aparato para dizer o mundo como se ele estivesse ali discretizado e etiquetável. Dito de outra forma, o léxico é uma fonte útil para operações de designação e não simplesmente um “estoque de etiquetas”. Na verdade, é possível defini-lo como um sistema de armazenamento e transmissão de formas simbólicas, isto é, de unidades lexicais que têm ou evocam significados⁷ (Marcuschi, 2004: 265; Marcuschi & Koch, 1998: 6; Basílio, 2005: 300). Conclui-se, portanto, que o conhecimento lexical não se dá na forma de uma lista de itens e sim na forma de uma rede de relações e no interior dessa rede não há isolamento e sim distribuição de conhecimento⁸, pois o léxico é um todo em que os elementos se integram com a cultura e as ações ali praticadas⁹.

Essa distribuição do conhecimento é fundamental e essencial, pois sem isso, não haveria entendimento intersubjetivo. Portanto, pode-se defender que o léxico em funcionamento na língua é uma questão de conhecimento distribuído (Marcuschi, 2004: 281).

Estudos como esses vêm contribuindo para estimular um promissor campo de investigação na medida em que o léxico, ao invés de ser tratado como “uma lista do mobiliário do mundo a serviço de uma relação de correspondência cujo resultado seria a verdade” (Marcuschi, 2004: 268), vem sendo objeto de investigação em sua relação composicional no corpo da sentença e mesmo do texto. Assim, “representações mais

⁷ Acerca da questão da significação, Marcuschi observa que “[...] no fundo, o problema da significação não é resolver se às palavras corresponde algo no mundo externo e sim o que fazemos do ponto de vista semântico quando usamos as palavras para dizer algo. As relações são muito mais complexas do que uma correlação biunívoca entre palavra e referente mundano” (Marcuschi, 2004: 1).

⁸ O léxico de uma língua o componente mais sensível à dinâmica de uma sociedade, tratando-se do saber partilhado que existe na consciência de seus falantes. Segundo Oliveira & Isquierdo (2001: 09), na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações sócio-econômicas e políticas ocorridas em um grupo sócio-lingüístico-cultural.

⁹ “[...] o léxico de uma língua conserva uma estreita relação com a história cultural da comunidade. Desse modo, o universo lexical de um grupo sintetiza a sua maneira de ver a realidade e a forma como seus membros estruturam o mundo que os rodeia e designam as diferentes esferas do conhecimento. Assim, na medida em que o léxico recorta realidades do mundo, define, também, fatos de cultura” (Oliveira & Isquierdo, 2001: 09).

flexíveis (e mais ricas) foram propostas para dar conta da imensa produtividade e variação dos sentidos lexicais em contexto” (Moura, 2002: 09).

Concordamos, portanto, mais uma vez com Marcuschi (2004: 281) quando este afirma que uma das consequências mais importantes de tais estudos está no tratamento que se deveria oferecer a fenômenos como a ambiguidade, a polissemia, a sinonímia, a hiperonímia, a meronímia, entre outros. Como já foi dito, tratam-se de relações e não entidades. Não podem, portanto, ser vistas em listagens e sim em redes de significações.

1.2.2. Relações semânticas e processos de (re)categorização

A seguir, serão apresentadas as relações semânticas que possibilitam a (re)categorização de objetos de discurso. As noções aqui apresentadas – que dizem respeito a *palavras* – serão vinculadas com outras, tais como a paráfrase, o acarretamento e a ambiguidade, que dizem respeito ao texto, a fim de se demonstrar que, “além de descrever relações de sentido entre *palavras*, servem com frequência para reconhecer relações de sentido entre *construções gramaticais* ou mesmo efeitos de sentido originados no contexto” (Ilari & Geraldi, 2004: 41).

Esse tipo de abordagem tem como objetivo privilegiar uma teoria lexical que, tal como postulam Marcuschi & Koch (1998: 6-7), é adequada aos pressupostos das investigações textuais de viés sociocognitivista, uma vez que procura dar conta da enorme variedade de sentidos em contexto. De acordo com essa perspectiva, o léxico é visto como uma fonte útil para as operações de designação e não simplesmente um “estoque de etiquetas”.

O estatuto teórico dos itens lexicais deve ser repensado e tudo indica que as teorias que postulam sentidos literais ou algo parecido não são adequadas. Uma teoria lexical deveria considerar, como o fazem Apothéloz/Reichler-Béguelin (1995: 241), que “*o léxico das línguas naturais é um instrumento complexo, a uma só vez fundamentalmente polissêmico e voltado para os fenômenos da parassinonímia*”. O léxico é uma fonte útil de informação, mas não simplesmente um “estoque de etiquetas”. Isto faz com que seja mais importante identificar o conjunto de estratégias que tornam a referência possível no discurso e através do discurso do que simplesmente montar um sistema de correspondências lexicais adequadas (Koch & Marcuschi, 1998: 06).

De acordo com esses autores (1998), é importante se ter presente que, no decorrer do discurso, o indivíduo tem ao seu dispor uma série de alternativas para designar referentes, inclusive os mesmos referentes. Assim, é possível escolher elementos lexicais variados, sendo que uma das consequências dessa variação

é que os termos não operarão como co-significativos, pois a significação será sempre e essencialmente *contextualizada*. Daí a presença de processos de recategorização que por vezes fazem termos não sinonímicos terem relações de correferencialidade (1998: 06-07).

A tendência à adoção dessa perspectiva já pode ser observada em livros de referência¹⁰ como *Gramática: análise e construção de sentido*, de Abaurre & Pontara (2006), que inovam ao abordar o conteúdo *Relações de sentido entre as palavras*, introduzindo, além das relações habitualmente estudadas por gramáticos como Cegalla (1985), Bechara (2001) e Rocha Lima (2003), as noções de hiperonímia/hiponímia, duplo sentido, indeterminação e ambiguidade lexical a partir de textos de gêneros variados nos quais os fenômenos se fazem presentes de forma significativa. É o que se ilustra a seguir (Abaurre & Pontara: 2006: 57-58):

(02) Relações de sentido entre as palavras

Para compreender as relações de sentido existentes entre as palavras que constituem o **léxico** (o vocabulário da língua), devemos analisar a maneira como elas são utilizadas nos textos. Veja:

Piada

Não faltam piadas sobre hipotéticos **extraterrenos** e suas reações às esquisitices humanas. Tipo “o que não diria um **marciano** se chegasse aqui e...” Como já se sabe que Marte é um imenso terreno baldio onde não cresce nada, o proverbial **homenzinho verde** teria que vir de mais longe, mas sua estranheza com a Terra não seria menor. Imagine por exemplo, um **visitante do espaço** olhando um mapa do Brasil e depois sendo informado de que um dos principais problemas do país é a falta de terras. **Nosso homenzinho** teria toda razão para rolar pelo chão gargalhadas por todas as bocas.

Veríssimo, Luis Fernando. *Novas comédias da vida pública*: a versão dos afogados. Porto Alegre: L&PM, 1997.p.115 (Fragmento).

No texto, um mesmo conceito – **ser extraterrestre** – é recuperado por diferentes palavras e expressões: **extraterrenos, marciano, homenzinho verde, visitante do espaço e nosso homenzinho**. No interior do texto, todas essas palavras e expressões estão relacionadas porque assumem um mesmo sentido.

Todas as palavras e expressões utilizadas pelo autor do texto cumprem uma função específica: fazer referência ao conceito de **ser extraterrestre**.

Tome nota

Quando, em um texto, observamos a presença de vários termos relacionados a um mesmo conceito ou idéia, dizemos que formam um **campo semântico**.

Como é possível constatar em (02), além de introduzir sutilmente a questão da retomada de objetos anteriormente expressos através de expressões nominais

¹⁰ Enfatizamos aqui o livro de referência dada a sua importância no processo de ensino-aprendizado de língua materna.

referencialmente sinônimas, Abaurre & Pontara introduzem também a noção de campo semântico. Neste ponto, teria sido interessante mencionar a noção de *meronímia* (do grego *meros*, “parte”, e *onoma*, “nome”), a relação de uma parte com o todo, como em *rio, margem, nascente, foz, curso*.

A noção de **meronímia** designa, juntamente com a de **holonímia** (a partir do grego *holos*, “inteiro), uma relação semântica parte/todo, que se assenta ao mesmo tempo sobre uma hierarquia e sobre uma solidariedade entre duas palavras, o referente de uma formando uma parte do referente de outra por inclusão e implicação unilaterais (Neveu, 2008: 200).

Dito de outra forma, uma unidade lexical denota a parte ou ingrediente (merônimo), criando uma relação de dependência ao implicar a referência a um todo (holônimo), relativo a essa parte. Para efeito de ilustração, observem-se os exemplos a seguir:

- (03) *O corpo humano* é um mecanismo complexo. *O braço*, por exemplo, é usado para tipos diferentes de força de alavanca (Dooley & Levinsohn, 2003: 51).
- (04) Os anões confeccionaram *um colete* impenetrável. *O aço* era forjado com técnicas que só eles conheciam (Haag & Othero, 2003: 06).

Pode se dizer assim que em (03), o merônimo *o braço* é uma parte integrante do holônimo *O corpo humano* e, em (04), o merônimo *O aço* é um ingrediente do holônimo *um colete*.

A meronímia tem um papel de grande importância no processo de ativação ‘ancorada’¹¹ de um objeto de discurso denominado *anáfora associativa*.

A anáfora associativa explora relações meronímicas, ou seja, todas aquelas em que entra a noção de ingrediência, tal como descrita por Lesniewski (1989). Incluem-se, pois, aqui não somente as associações metonímicas, mas também todas aquelas relações em que um dos elementos pode ser considerado “ingrediente’ do outro” (Koch, 2002b: 33).

Trata-se, portanto, de um tipo particular de anáfora não correferencial¹² que mantém, com sua âncora, uma relação de meronímia, isto é, a anáfora associativa não opera a retomada do referente, mas de partes ou ocorrências necessariamente a ele associadas, como em (05).

¹¹ “Tem-se uma ativação ‘ancorada’ sempre que um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de associação com elementos presentes no co-texto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação. Estão entre esses casos as chamadas anáforas associativas e as anáforas indiretas de modo geral” (Koch, 2002b: 33).

¹² De acordo com Apothéloz (2003: 61): “Há correferência entre duas expressões sempre que elas designam no discurso o mesmo referente”.

(05) ADOLESCENTE SE VESTE DE AGENTE E ENGANA A POLÍCIA

Chicago (EUA) – Um adolescente de 14 anos que quer ser *policial* vestiu um *uniforme*, entrou numa *delegacia da polícia de Chicago* e conseguiu que lhe dessem a tarefa de vigiar, durante cinco horas, uma *patrulha da corporação*, antes de ser descoberto, disse a polícia no domingo. “O menino não portou *arma*, emitiu *multas* ou participou da *patrulha*”, afirmou o *superintendente* Daniel Dugan (Jornal do Commercio, 27/11/2009, p. 7).

Nesse enunciado, os novos referentes – *policial, uniforme, delegacia da polícia de Chicago, patrulha da corporação, arma, multas, patrulha, superintendente* – estão associados, ‘ancorados’, ao referente *polícia*, sem, contudo, referenciá-lo diretamente¹³.

Esse tipo de anáfora, apesar de sua recorrência e importância no desenvolvimento da progressão referencial do texto, não opera a recategorização do referente. Extrapola, portanto, o escopo de nossa pesquisa.

1.2.2.1. Sinonímia e paráfrase

Do grego *sunônymos*, de *Sun* “com”, e *onoma*, “nome”, a *sinonímia* é, em princípio,

a relação de semelhança entre palavras e expressões da língua. Cada um dos termos de sentido semelhante é chamado de **sinônimo** dos outros termos com os quais se relaciona semanticamente (Abaurre & Pontara 2006: 58).

São considerados, tradicionalmente, dois tipos de sinonímia. Uma sinonímia absoluta (ou total), limitada às unidades mutuamente substituíveis em todos os contextos, ou seja, restrita às unidades que, substituídas umas pelas outras, não fazem surgir nenhuma modificação semântica no enunciado. Se duas unidades lexicais apresentam uma significação similar (e.g. *Mario/esposo, morrer/falecer, cochilar/dormitar*), o efeito semântico produzido por cada um deles, no entanto, não se ajustará ao mesmo tipo de situação enunciativa. Isto porque a sinonímia relativa (ou parcial), segundo a qual um único enunciado onde a substituição pode ser suficiente para atestar a relação sinonímica entre duas unidades acaba sendo a hipótese linguística mais aceitável (Neveu, 2008: 275-276).

O estabelecimento dessa relação de semelhança não implica, no entanto, em afirmação da total identidade de sentido dos sinônimos envolvidos. Sobre esse aspecto, diz Bernárdez (1982: 104, *apud* Fávero, 2004: 23): “não existe identidade semântica absoluta entre *cachorro* e *cão, casa* e *mansão* etc., pois variam tanto em suas

¹³ A noção de “referência textual indireta” foi introduzida por Kleiber (1999: 339).

conotações como em seu nível lingüístico, registro etc”. Desse modo, a escolha entre palavras de sentido aproximado obedece a vários fatores (Ilari, 2003: 169):

- A fidelidade às *características regionais* da fala: sentinela é a palavra usada em Minas Gerais para indicar a prática que, em São Paulo (e em muitas outras regiões do Brasil) se denomina velório. Conforme a região, não é possível usar livremente uma palavra pela outra, sem correr o risco de não ser compreendido.
- A preocupação de ressaltar *diferenças de sentido*, que podem assumir grande importância num discurso mais técnico: para as pessoas comuns furto e roubo são exatamente a mesma coisa; para a lei, há uma diferença: no roubo a vítima sempre sofre algum tipo de violência.
- A preocupação de ressaltar *diferenças entre os objetos* de que se fala: as palavras mandioca, aipim e macaxeira são às vezes lembradas como os nomes para uma mesma raiz, da qual grande parte da população brasileira tira sua alimentação. Mas isso é apenas parte da história. Em muitas regiões, dois desses termos são usados para distinguir plantas que são cultivadas e preparadas de maneiras diferentes.
- O *grau de formalismo da fala*: uma atividade desagradável pode ser qualificada de chata, aborrecida ou mofina, mas é pouco provável que a primeira dessas expressões apareça num discurso de posse de um ministro (situação de fala altamente formal), e é pouco provável que a última expressão apareça num diálogo de adolescentes (situação de fala informal).
- A preocupação em destacar, no objeto descrito, certos *aspectos de forma ou função*: um mesmo prédio pode ser descrito, em momentos diferentes, como uma casa, a sede de um clube, o local de um crime etc.

Assim, acreditamos ser importante levar em conta a questão das *séries sinonímicas*, ou seja, grupos de palavras que têm uma significação geral comum (e.g. *cara, rosto, face, fisionomia*), mas se distinguem no ato da interação verbal, quando entram em cena fatores como o registro, a afetividade, a intensidade e a generalidade.

Em síntese, não existem sinônimos perfeitos. Um termo pode estar em lugar de outro em determinado contexto¹⁴, apesar dos diferentes matizes de sentido ou de carga estilística. Desse modo, entre vários sinônimos, sempre há aquele que se impõe de

¹⁴ Contexto aqui é visto como “modo de ação construída socialmente, sustentada interativamente e temporalmente delimitada” (Gumperz, 1996: 359-73, *apud* Salomão, 1999: 75).

acordo com a situação, ajustando-se àquilo que se pretende dizer. Ou seja, o fato de duas unidades serem sinônimas, não implica, necessariamente, em seu uso indistinto, uma vez que a escolha de um determinado sinônimo não se dá aleatoriamente. O que irá determinar o emprego de um ou de outro termo será o contexto.

Conforme observa Koch (2005c: 265), a seleção lexical de um sinônimo adequado para operar uma remissão é, em grande parte, determinada pelo gênero textual e/ou pela variedade de língua utilizada, podendo ainda constituir uma opção estilística do produtor. A retomada de um antecedente textual pode efetuar-se por meio de formas nominais sinônimas ou ‘quase-sinônimas’ (parassinonímia)¹⁵. Contudo, o uso de sinônimos ou quase-sinônimos com função de remissão a elementos presentes no contexto ou detectáveis a partir de outros elementos nele presentes *não* promove a recategorização de seu antecedente. Segundo Koch, tem-se apenas uma correferência sem recategorização. Para efeito de ilustração, observem-se os exemplos a seguir:

- (06) Os *bugios* não precisam de muito espaço e se alimentam de quase tudo que existe na mata: folhas, brotos de árvores, frutinhas. O inverno, porém, é a estação de fartura para estes *símios* e outros animais da floresta, pela abundância de pinhões.

Os bugios, aliás, parecem a todo instante, comprovar as teorias de Charles Darwin. Nada mais parecido com um lutador de luta livre do que um desses *macacos* batendo no peito e roncando para amedrontar o adversário (Zero Hora, 17/05/1992, p. 4, *apud* Koch, 2005c: 265).

- (07) A *polêmica* parecia não ter fim. Pelo jeito, *aquele bate-boca* entraria pela noite a dentro, sem perspectivas de solução (Koch, 2005c: 265).

Em (06), os sinônimos *símios* e *macacos* retomam anaforicamente a palavra *bugio*. Já em (07), observa-se que a expressão anaforizante *aquele bate-boca* é um sinônimo mais ou menos aproximado do referente *polêmica*. Em ambos os casos, há simplesmente uma retomada correferencial, o que não implica uma recategorização. Em consequência disso, a noção de sinonímia que trabalharemos aqui está estreitamente relacionada ao conceito de *paráfrase* realizada através de expressões nominais¹⁶.

A sinonímia não ocorre apenas no plano lexical, podendo manifestar-se também no plano sintático, quando é chamada *paráfrase* (do grego *paraphrasis*, “frase ao lado,

¹⁵ “É comum que um anafórico apreenda o referente sob uma denominação que constitui um sinônimo mais ou menos aproximado da designação presente no co-texto (parassinonímia), podendo trazer, inclusive, informações inéditas a respeito dele, justamente por designá-lo por outro nome, nem sempre previsível pelo destinatário”. (Koch, 2005c: 265)

¹⁶ De acordo com Koch (2005b: 85), podem-se distinguir as seguintes estratégias de progressão referencial, ou seja, aquelas que permitem a construção, no texto, cadeias referenciais por meio das quais se procede à categorização ou recategorização discursiva dos referentes: a) uso de pronomes ou elipses (pronomes nulos); b) uso de expressões nominais definidas; c) uso de expressões nominais indefinidas.

frase paralela”). Dito de outra forma, a paráfrase é a relação de semelhança de sentido entre dois segmentos lingüísticos. Para Neveu (2008: 232), distingue-se, frequentemente, entre a paráfrase lingüística *strictu sensu*, que se apoia numa abordagem explícita do sentido, e que não está submetida ao contexto de situação, e a paráfrase pragmática, que se apoia numa abordagem de derivação do sentido.

Ao analisar as formas como a paráfrase pode se manifestar com base nos parâmetros estabelecidos por Catherine Fuchs em sua obra *La paraphrase* (1982)¹⁷, Duarte (2003) afirma que a paráfrase não se circunscreve apenas ao âmbito puramente lingüístico, a uma simples equivalência de estruturas em nível sintático-semântico. Existem vários níveis parafrásticos, desde aqueles nitidamente reconhecidos (e.g. *É difícil encontrar esse livro = Esse livro é difícil de encontrar*) até aqueles em que a superposição de significados é parcial, às vezes mínima (e.g. *Esta sala está cheia de fumaça = Abra a janela*).

Importa-nos aqui, no entanto, a noção de paráfrase no plano referencial, que tem como base as operações enunciativas,

entendendo-se por enunciativas as operações (intimamente ligadas às operações predicativas) através das quais o sujeito atribui ao enunciado um certo número de valores referenciais (de tempo, de aspecto, de modalidades, de determinação etc.), quer dizer, ancora o enunciado na situação enunciativa (nos aspectos do ‘eu-aqui-agora’) (Duarte, 2003: 245).

Assim, no plano referencial, é levada em conta a identidade das referências, mas estas são dadas pela situação e não apenas pela estrutura sintático-semântica. Conforme analisa Duarte (2003: 246), na frase *Ele veio aqui no mês passado* pode ser interpretada como “Paulo veio a Paris em janeiro”. A paráfrase ancora-se sobre as identidades compartilhadas pelo locutor e pelo alocutário entre *ele* e Paulo, *aqui* e Paris, *no mês passado* e em janeiro. Do mesmo modo, a frase *O Presidente da República foi visitar a maior cidade do Brasil* pode corresponder a *Fernando Henrique Cardoso foi visitar São Paulo*. As identidades referenciais se dão entre *O Presidente da República* e *Fernando Henrique Cardoso*, *a maior cidade do Brasil* e *São Paulo*.

Duarte prossegue afirmando que as possibilidades de identidade semântica são vastas devido à introdução de fatores que extrapolam a simples superposição de formas semânticas. É, portanto, indispensável que haja conhecimento compartilhado entre os

¹⁷ Fuchs (1982) propõe quatro parâmetros ou níveis possíveis de interpretação em função dos quais se opera a paráfrase: a) o locutivo; b) o referencial; c) o pragmático; c) o simbólico. De acordo com Fuchs (1982, *apud* Duarte, 2003: 243), os níveis possíveis de interpretação se encadeiam uns com os outros de modo contínuo; eles vão do mais lingüístico (ligado às formas), ao menos literal (a interpretação mais livre).

interlocutores acerca das identidades referenciais que se projetam no discurso. Esse aspecto é particularmente levado em conta quando ocorrem dêiticos, sintagmas nominais definidos e nomes próprios. Assim, um pronome como *ele*, em virtude de seus traços sêmicos [+Masculino], [+3.^a pessoa], [+Singular], potencialmente evoca nomes em número ilimitado, sob essas condições semânticas. Por isso, a identidade referencial entre *Paulo* e *ele* é de natureza discursiva. Da mesma maneira, no plano do sintagma nominal definido, a identidade entre *bispo de Hipona* e *Santo Agostinho*, por exemplo, só será reconhecida por aqueles que sabem que Santo Agostinho foi bispo e atuou em Hipona. Se não for reconhecida tal identidade, não há reconhecimento de paráfrase. Assim, dependendo do texto e do que se quer frisar, podemos estabelecer uma relação entre o nome próprio *Napoleão* e os sintagmas nominais *O exilado de Elba*, *o derrotado de Waterloo*, *o vencedor de Marengo*, entre outros. Dito de outra forma, dependendo do propósito comunicativo e da coerção textual, é possível associar nomes próprios a uma infinidade de sintagmas nominais.

Tal como ocorre com a sinonímia lexical, não existe uma equivalência semântica completa entre enunciados. Na verdade, trata-se de um fenômeno que “ultrapassa o âmbito da Semântica enquanto mera correspondência de estruturas, para adentrar o terreno pragmático e discursivo” (Duarte, 2003: 241). Concordamos, portanto, com a posição defendida por autores como Fuchs (1982), Duarte (2003) e Ilari & Geraldini (2004), segundo a qual a paráfrase pressupõe mais do que a estrutura linguística, mais do que a simples correspondência de formas sintáticas. Implica também a situação, a enunciação concreta de determinados falantes, sujeitos do discurso. A paráfrase tem um fundamento real em semelhanças de significação das palavras ou das construções gramaticais, mas essas semelhanças nunca são completas, revelando-se bastante precárias a uma análise mais acurada. O reconhecimento de uma relação de paráfrase corresponde sempre, em alguma medida, a um apagamento de diferenças que poderiam ser colocadas em relevo em outros contextos. Assim, pode-se dizer que a paráfrase ultrapassa o âmbito da Semântica enquanto mera correspondência de estruturas, para adentrar o terreno pragmático e discursivo.

Tendo em vista o exposto, adotaremos aqui a noção de “paráfrase referencial” para explicitar o emprego de expressões nominais com função de categorização ou recategorização de referentes. Para efeito de ilustração, observe-se o exemplo a seguir:

- (08) *O cantor Sting* tem lutado pela preservação da Amazônia. *O ex-líder da banda Police* chegou ontem ao Brasil. *O vocalista* chegou com o cacique Raoni, com que escreveu um livro (Fávero, 2004: 25).

Nesse caso, as descrições nominais *O ex-líder da banda Police* e *O vocalista* se equivalem como substitutos textuais do objeto de discurso *O cantor Sting*, recategorizando-o. A relação entre *Sting* (referente), *o ex-líder da banda Police* (paráfrase referencial) e *o vocalista* (paráfrase referencial) não se dá por seu sentido próprio, mas pela relação de equivalência estabelecida entre as descrições e o referente nesse enunciado. O importante aqui não é identidade semântica, mas a identidade referencial. Ainda em (08), é possível observar que as recategorizações utilizadas para retomar *Sting* têm como objetivo salientar aspectos considerados relevantes pelo produtor do texto no contexto da interação. Isto é, não se tratam aqui de avaliações, mas de informações que dão a conhecer ao interlocutor propriedades ou fatos relativos ao referente.

O uso de uma descrição definida¹⁸ permite ao locutor, sob a capa do dado, dar a conhecer ao interlocutor, com os mais variados propósitos, propriedades ou fatos relativos ao referente que acredita desconhecidos do parceiro (Koch, 2005d: 36), como se pode perceber no exemplo a seguir:

- (09) Um amigo que visitou o italiano Cesare Battisti na Penitenciária da Papuda, quinta, diz que *o ex-militante de esquerda acusado de quatro assassinatos* entrou em depressão (Ancelmo Gois, “Caso Battisti”, em *Jornal do Commercio*, 24/01/2009, p. 10).

Em (09), observa-se, portanto, que a expressão nominal definida *o ex-militante de esquerda acusado de quatro assassinatos* opera uma paráfrase recategorizadora cujo objetivo é trazer maiores esclarecimentos sobre o referente *Cesare Battisti*.

Conforme salienta Neves (2006: 118), tanto a categorização como a recategorização podem, *frequentemente*, salientar de modo avaliativo a predicação sobre o designado, que vem, então, expresso por um nome semanticamente marcado. Esta avaliação poderá ser eufórica, ou positiva, como em (10):

- (10) Enrolado no braço de Juju, fui limpar a barba e esmerilhar o cabelo. Porta na trâmela, ligeirinho

¹⁸ A *descrição definida* é constituída, minimamente, de um determinante (definido ou demonstrativo), seguido de um nome, e caracteriza-se pelo fato de o locutor operar uma seleção, dentre as possibilidades atribuíveis a um referente, daquela(s) que, em dada situação discursiva, é(são) relevante(s) para a viabilização de seu projeto de dizer (Koch, 2005b: 86-87).

pedi ao major notícia de dona Bebé de Melo: Seu compadre, onde anda *essa beleza*? (Neves, 2006: 118)

Ou uma avaliação disfórica, ou negativa, como em (11):

- (11) (T): Você acredita mesmo que essa foto tenha causado tudo isso?
 (O): Não só acredito, como também, me recuso a passar diante daquela luzinha que projeta *esse horror* na parede (Neves, 2006: 118).

Como se observa em (10), a designação *essa beleza* é uma paráfrase recategorizadora eufórica do referente *dona Bebé de Melo*. O mesmo acontece em (11), embora com uma diferença: a designação avaliativamente marcada *esse horror* é uma paráfrase recategorizadora disfórica do referente *foto*.

Assim, o uso de uma descrição nominal com a função de categorização ou recategorização de referentes implica sempre uma escolha entre uma multiplicidade de formas de caracterizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, segundo a proposta de dizer do produtor do texto (Koch, 2005d).

Trata-se, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos culturalmente pressupostos como partilhados (isto é, a partir de um *background* tido por comum), de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem, isto é, a vê-lo sob um determinado prisma, o que lhe permite extrair do texto informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes de seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido (Koch, 2005d: 35-36).

Sobre esse aspecto, Neves (2006: 102), ao citar Apothéloz & Reichler-Béguelin (1995), afirma que a categorização lexical vem a ser o reflexo ou a consequência, na verdade o ponto final de uma evolução do aspecto sob o qual o objeto é encarado, ou seja, a categorização representa o ponto de vista do falante naquele determinado momento da construção do discurso. Os exemplos a seguir ilustram essas afirmações:

- (12) O comportamento da imprensa norte-americana merece repúdio, não só da opinião pública internacional, mas sobretudo dos trabalhadores dos órgãos de comunicação de massa, que devem estar se sentindo ultrajados e violentados em seu código de ética manipulando informações, agachando-se às ordens do *psicopata travestido de presidente eleito de forma fraudulenta, vergonhosa e indecente, que se autodefine salvador do mundo*, causa asco o exibicionismo desumano e narcisista com que a mídia americana mostra *o genocídio praticado pelo governo norte-americano e seu escravo-mor, Tony Blair, contra o povo iraquiano* (Marília Lomanto Veloso, Caros Amigos, seção “Caros leitores”, Feira de Santana, *apud* Koch, 2005d: 36).
- (13) Sejam os justos: Lula merece elogios. Ele tem sido sensato, aqui e na América latina, quer fazer algo pelo Brasil sim, trouxe o conceito de fome e pobreza para a agenda administrativa e tem sido democrático.

Mas, este artigo trata mais de sua genialidade política. Aí, sim. Trata-se de *um Maquiavel*

espontâneo, forjado na luta dura da viagem entre as classes sociais (Arnaldo Jabor, “Lula é nosso último acontecimento”, *Jornal do Commercio*, Recife, 16/09/2008, p. 6).

Como se pode ver no exemplo (12), a expressão nominal definida *o psicopata travestido de presidente eleito de forma fraudulenta, vergonhosa e indecente, que se autodefine salvador do mundo* opera uma paráfrase recategorizadora de G. W. Bush, presidente dos EUA, não expresso no cotexto. Ainda em (12), a expressão nominal *o genocídio praticado pelo governo norte-americano e seu escravo-mor*, por sua vez, trata-se de uma paráfrase categorizadora da violenta política intervencionista dos EUA no Iraque, que conta com o apoio incondicional do primeiro-ministro britânico Tony Blair. Em ambos os casos, as escolhas lexicais indicam a indignação do produtor do texto.

Já em (13), a expressão nominal indefinida¹⁹ *um Maquiavel espontâneo*, ao operar uma paráfrase recategorizadora do referente *Lula*, evidencia a ironia sarcástica do produtor do texto diante da atuação do presidente Lula. Conforme observa Koch (2005d: 37), não é difícil constatar como o uso de expressões nominais anafóricas opera a recategorização, isto é, de que forma tais objetos, ao longo do texto, vão sendo (re)construídos de determinada forma, atendendo aos propósitos comunicativos do produtor do texto. Segundo ela, nessa recategorização, muitas vezes feita por meio de termos metafóricos, a seleção do núcleo da forma nominal, bem como a de seus modificadores, desempenha papel crucial, como se pode observar em (14):

- (14) Quando eu era jovem, nos anos 60/70, o amor era ainda um desejo romântico e, mais que isso, um sonho político contra o “sistema”, uma busca de liberdade contra as regras da carece, um “desregramento dos sentidos”, diferente deste amor de mercado, amor transgênico – este “fast love” de agora. O amor virou um cultivo da “intensidade contra a “eternidade” (Arnaldo Jabor, “As intrincadas fívelas dos antigos sutiãs”, *Jornal do Commercio*, 24/01/2008, p. 6).

Nesse caso, o autor do texto promove uma comparação entre os referentes *amor* (de ontem) e *amor* (de agora) a partir de sucessivas paráfrases recategorizadoras metafóricas que vão refinando o efeito de sentido pretendido, numa operação dupla de referenciação e progressão temática. Esse exemplo ilustra o que Mondada & Dubois (2003: 30) chamam “os efeitos de precisão progressiva na afirmação da referência, que se refinam na medida do desenvolvimento temporal da progressão discursiva” como se

¹⁹ Conforme observa Koch (2005b: 88), “Embora se trate de um ponto pouco discutido na literatura sobre referenciação, esta pode dar-se, também, pelo uso de *expressões nominais indefinidas*, com função anafórica (e não, como é mais característico, de introdução de novos referentes textuais”.

o locutor enumerasse as possibilidades lexicais mais viáveis para o que tenciona dizer sobre o referente e a situação.

1.2.2.2. Hiperonímia, hiponímia e acarretamento

A *hiperonímia* (a partir do grego *huper*, “por cima, além de”, e *onoma*, “nome”) e a *hiponímia* são estudadas em Abaurre & Pontara (2006: 59-60) no capítulo que trata da construção do sentido do texto, na seção destinada às *relações lexicais*. As autoras destacam, primeiramente, o fato de palavras de significado mais abrangente nomearem todo um conjunto de seres, objetos e sentimentos. É o caso do termo *veículo* e sua relação com os termos *trem*, *carro*, *ônibus*, *motocicleta*, *carroça*, etc. Conforme definição das autoras,

Hiperonímia é a relação que se estabelece entre um termo cujo significado pode ser considerado mais abrangente com relação ao significado de um conjunto de outras palavras com as quais se relaciona. Essas palavras de sentido mais específico são seus hipônimos (Abaurre & Pontara, 2006: 59-60).

A relação hiperonímia/hiponímia é uma relação transitiva. Se A (*animal*) é hiperônimo de B (*mamífero*) e B é hiperônimo de C (*cão*), A é hiperônimo de C. Da mesma forma, se A (*basset*) é hipônimo de B (*cão*) e B é hipônimo de C (*animal*), A é hipônimo de C. Dito de outra forma, os termos subordinados herdam, obrigatoriamente, as características de todos os seus superordenados. Designa-se pelo termo de *co-hiperônimos* os itens lexicais que pertencem ao mesmo hipônimo, e pelo de *co-hipônimos* os itens lexicais que pertencem ao mesmo hiperônimo. A noção de hiponímia também é inclusiva, pois todo *basset* é um *cão*, mas nem todo *cão* é um *basset* (Neveu, 2008: 160). Há, portanto, um acarretamento unilateral, pois sempre o hiperônimo vai abranger o hipônimo, mas a recíproca não é verdadeira.

Conforme Ilari & Geraldi (2004), o conceito de hiperonímia/hiponímia, quando aplicado a conjuntos de expressões, é denominado de *acarretamento* ou consequência (em que se infere uma expressão com base apenas no sentido literal de outra). Considere-se os exemplos a seguir, extraídos desses autores (2004: 51-52):

- (15) Um sargento da guarda rodoviária nos pediu os documentos do *Fiat*.
- (16) Um policial nos pediu os documentos do *carro*.
- (17) A irritação de Pedro com a incompetência dos funcionários.

(18) A irritação de Pedro.

Assim sendo, é possível estabelecer relações de significação entre os pares de sentenças, uma vez que o falante que afirma (15) aceita necessariamente a verdade de (16), o mesmo acontecendo com o par (17) e (18). O acarretamento entre as proposições (15) e (16) decorre da relação de hiponímia existente entre *um sargento da guarda rodoviária* e *um policial*; e entre *Fiat* e *carro*. Já em (17) e (18), observa-se que a construção exemplificada em (17) – *A irritação de Pedro com a incompetência dos funcionários* – é bem mais exata do que a construção exemplificada em (18) – *A irritação de Pedro* –, podendo então ser considerada sua hipônima.

Ilari & Geraldi (2006: 52-53) prosseguem afirmando que a hiponímia pode afetar o discurso de várias maneiras: por exemplo, quando num discurso longo se sucedem diferentes alusões a um mesmo indivíduo, é normal que essas alusões se façam por meio de expressões cada vez mais abrangentes, como se pode observar no exemplo a seguir:

(19) Na entrada da garagem havia um *Volkswagen sedan* estacionado, encostado numa caminhonete. Pela posição do *carro*, Pedro percebeu que não conseguiria entrar em casa. Pôs-se então a buzinar furiosamente, esperando que o proprietário do *veículo* aparecesse (Ilari & Geraldi, 2006: 53).

Sobre esse aspecto, Koch (2005c: 266) acrescenta que a retomada por meio de um hiperônimo de um referente previamente introduzido por um hipônimo constitui uma estratégia referendada pela norma, que assegura um mínimo de estabilidade informacional, visto que a anáfora por hiperonímia funciona necessariamente por recorrência a traços lexicais. Isto é, o hiperônimo contém, em seu bojo, todos os traços lexicais do hipônimo. Por esta razão é que se pode afirmar que, em casos como (19), tem-se um ‘menor grau’ de recategorização, visto que a carga semântica do hiperônimo, ao ser usado anaforicamente, se ‘ajusta’ ao antecedente.

Por outro lado, embora Ilari & Geraldi considerem a sequência inversa (i.e. a sequência hiperonímia/hiponímia) menos fácil de compreender – e às vezes francamente incompreensível –, adotaremos aqui a posição de teóricos como Koch (2005c: 266), segundo a qual esse tipo de anáfora permite trazer, de forma compacta, esclarecimentos ou especificações a respeito do objeto de discurso. Tem-se nesse caso, uma *anáfora especificadora*, que ocorre nos contextos em que se faz necessário um refinamento da

categorização inicial do referente, como se pode observar no exemplo explorado pela autora:

- (20) *Uma catástrofe* ameaça uma das últimas colônias de gorilas da África. *Uma epidemia* de Ebola já matou mais de 300 desses grandes macacos no santuário de Lossi, no noroeste do Congo. Trata-se de uma perda devastadora, pois representa o desaparecimento de um quarto da população de gorilas da reserva (Koch, 2005c: 267).

Cabe observar ainda que uma paráfrase anafórica construída como a ajuda de um hiperônimo pode servir, por exemplo, para elaborar definições, como se pode constatar em (21), onde o núcleo – *tripulantes* – da descrição nominal recategorizadora – *esses tripulantes da nau mitológica Argos* – é um hiperônimo do referente – *argonautas* –. Tal como observa Koch (2005c: 267), em exemplos como este, é possível verificar os efeitos que vêm sendo chamados ‘definicionais’ e ‘didáticos’, que permitem introjetar na memória um item lexical novo.

- (21) Você já ouviram falar dos *argonautas*? Pois conta-nos a lenda grega que *esses tripulantes da nau mitológica Argos* saíram à busca do Velocino de Ouro (Koch, 2005c: 267).

Apoiando-se em Apothéloz & Reichler-Béguelin (1995), Koch explica que a anáfora didática (22) é aquela que apresenta direção inversa à da definicional (21), ou seja, tem o *definiens* – o hiperônimo *aparelhos* – na expressão introdutora, e o *definiendum* – o hipônimo *birutas* – na expressão referencial.

- (22) Para orientar as manobras dos aviões, os aeródromos são dotados de *aparelhos* que indicam a direção dos ventos de superfície. As *birutas*, que têm a forma de sacola cônica, são instaladas perpendicularmente à extremidade do mastro (Koch, 2005c: 267).

O uso de um hiperônimo com função anafórica também pode ter a função de glosar um termo raro e, assim, atualizar os conhecimentos do interlocutor. É o que ocorre com o sintagma nominal definido *a bactéria*, em (23), que serve de esclarecimento para a compreensão do que seja *o antraz*.

- (23) Duas equipes de pesquisadores dos EUA relatam hoje descobertas que podem levar à produção de drogas mais eficientes contra o *antraz*. Para destruir *a bactéria*, os potenciais novos remédios teriam um alvo específico... (Folha de S. Paulo, 24/10/2001, A-10, adaptado por Koch, 2004: 72).

Outra questão importante a ser levada em consideração é que, quando ocorre a retomada por hiperônimo, é preciso atentar para o grau de hiperonímia, ou seja, se o termo a ser mobilizado é um hiperônimo imediato ou mais distante na escala hiperonímica, tendo em vista os efeitos de sentido passíveis de serem produzidos não são exatamente os mesmos (Koch, 2005c: 267). Observe-se o exemplo 24 e suas variações:

- (24) No canto da cozinha estava o rato. Ao ver o *roedor*, que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr (Koch, 2005c: 267).
- (24') No canto da cozinha estava o rato. Ao ver o *mamífero (o vertebrado)*, que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr (Koch, 2005c: 267).
- (24'') No canto da cozinha estava o rato. Ao ver o *animal (o bicho)*, que segurava um pedaço de queijo, Maria deu um grito e pôs-se a correr (Koch, 2005c: 268).

Como foi possível constatar, quanto mais distante o anafórico estiver na escala hiperonímica, menos específica é a caracterização do referente. Koch observa ainda a diferença de orientação argumentativa caso fosse usado um diminutivo: Ao ver o *bichinho*... Isto, sem dúvida, daria uma conotação afetiva à designação do referente.

Sobre esse aspecto, Ilari (2003) observa que, em oposição aos termos específicos correspondentes, os termos genéricos se aplicam a conjuntos mais amplos de objetos. A compreensão destes, portanto, é prejudicada devido ao fato de abarcarem um maior número de significados.

(os lingüistas dizem que eles têm *extensão* maior), mas nos dão pouca informação sobre como são os próprios objetos (*compreensão* menor): ficamos sabendo mais sobre as características de um animalzinho de estimação se ele for descrito como um canário, ficamos sabendo menos se ele for descrito, genericamente, como um pássaro (Ilari, 2003: 187).

Ainda nessa linha de raciocínio, Antunes (2005: 103) – cujos estudos têm contribuído de forma relevante para o ensino de língua portuguesa – considera importante mencionar a existência de um grupo de hiperônimos que, por sua condição de nomes genéricos, pode substituir um grande número de palavras. São, por exemplo, as palavras: *item, dispositivo, equipamento, recipiente, procedimento, produto, fator, elemento, entidade* e, a mais comum de todas, *coisa*. Nesse caso, as possibilidades de substituição são quase incontáveis. Antunes prossegue afirmando que essa equivalência, possibilitada pelas amplas abrangências de significado dos hiperônimos, é, sem dúvida, um fator de grande versatilidade e economia linguísticas, além de funcionar como um

recurso muito usual no estabelecimento da coesão, como se pode observar no exemplo a seguir, explorado pela autora (2003: 105):

- (25) E quem quer que ouse levantar a mão e o braço para destruir as instituições deve sofrer as consequências de sua imprudência (Diário de Pernambuco, 1/10/1951).

Nesse enunciado, todo o segmento *ouse levantar a mão e o braço para destruir as instituições* é substituído por *sua imprudência*. Na troca, aconteceu uma rotulação, um encapsulamento, que implica uma espécie de avaliação, uma categorização da porção de texto retomada; isto é, *levantar a mão contra as instituições* é visto, nesse contexto, como *uma imprudência*. Essa substituição concorre, portanto, para sinalizar a posição assumida, a orientação argumentativa do autor do texto.

Trata-se, nesses casos, segundo Schwarz, de anáforas “complexas”, que não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos e freqüentemente genéricos e inespecíficos (*estado, fato, fenômeno, circunstância, condição, evento, atividade, hipótese* etc.) (Koch, 2005d: 38).

Para Conte (2003), o sintagma nominal encapsulador produz “um nível mais alto na hierarquia semântica do texto” (p. 184), promovendo “mudanças da apresentação de detalhes para a generalização, por um lado, e da descrição de fatos ou eventos, por outro” (p. 186), que se constituem pontos cruciais no discurso argumentativo. Tendo isso em vista, consideraremos aqui sua condição hiperonímica de “*termo cuja significação inclui o sentido (ou os sentidos) de diversos outros termos*” (Dubois *et al.*, 2004: 323) e o analisaremos em conformidade com essa noção.

Tal como postula Francis (1994/2003), a principal característica do rótulo é que ele exige realização lexical, ou lexicalização, em seu cotexto:

é um elemento nominal inerentemente não-específico cujo significado específico no discurso necessita ser precisamente decifrado (Winter, 1982, 1992). Os rótulos podem funcionar tanto cataforicamente (para frente), quando anaforicamente (para trás). Quando o rótulo preceder sua lexicalização, será chamado de *rótulo prospectivo*; quando seguir sua lexicalização, será chamado de *rótulo retrospectivo* (Francis, 1994/2003: 192).

No exemplo a seguir, é possível observar que o rótulo retrospectivo *um novo tipo de esquizofrenia política* opera uma categorização de um conteúdo textual precedente, funcionando como um argumento de predicacões posteriores. Aqui não há nenhum grupo nominal particular a que ele se refira, pois não é uma repetição ou

“sinônimo” de nenhum elemento precedente e seu núcleo hiperonímico – *tipo* – é realmente um novo item lexical.

- (26) Tem muita gente boa aplaudindo Barack Obama por que ele proibiu a prática de torturas contra presos. O suplício mais conhecido era a simulação de afogamento.

Um pedaço dessa mesma platéia emocionou-se com a valentia do capitão Nascimento no filme *Tropa de elite* e com o poder de persuasão de seus sacos de plástico.

É um novo tipo de *esquizofrenia política*. O sujeito é Obama nos Estados Unidos e George Bush no Brasil (Elio Gaspari, “Os atravessadores atrapalham Lula e Obama”, *Jornal do Commercio*, 25/01/2009).

Para Francis (1995/2003: 194-195), os rótulos prospectivos apresentam uma função preditiva e organizadora na progressão textual. Já a rotulação retrospectiva é apresentada como *equivalente* à oração que ela substitui, embora nomeando-a pela primeira vez. Esse rótulo, que é motivado pelo discurso precedente, indica ao leitor exatamente como a extensão do discurso anafórica deve ser interpretada, e isso fornece o esquema da referência dentro do qual o argumento subsequente é desenvolvido. De acordo com esse autor, assim como os rótulos prospectivos, os retrospectivos têm uma importante função organizadora: “eles assinalam que o escritor está se movendo para a fase seguinte de seu argumento, tendo-se utilizado da fase anterior encapsulando-a ou empacotando-a em uma única nomeação” (1995/2003: 198). Desse modo, o rótulo resume, encapsula e categoriza, simultaneamente algo que veio antes, reintroduzindo-o.

Conforme observa Conte (2003), o fenômeno da rotulação, conhecido como “encapsulamento anafórico”, descreve uma anáfora lexicalmente baseada, construída com um nome geral (ou um nome avaliativo, um nome axiológico) que são, em grande parte, introduzidas por um demonstrativo. Essa autora assim define esse fenômeno:

É um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto. Esta porção de texto (ou segmento) pode ser de extensão e complexidade variada (um parágrafo inteiro ou apenas uma sentença (Conte, 2003: 178).

De acordo com essa autora (2003: 181), o rótulo/encapsulamento anafórico é primariamente uma categorização de conteúdos do cotexto precedente. Essa categorização pode ocorrer por meio de nomes neutros, como também pode se dar na avaliação dos estados de coisa por meio de nomes avaliativos (ou em sintagmas nominais com um adjetivo avaliativo como modificador), chamados “axiológicos”. Considere-se os exemplos a seguir, emprestados da autora:

(27) É de ontem a notícia de que um superpetroleiro afundou ao largo da costa báltica derramando a carga inteira no mar. Hoje se pergunta: *esta enésima catástrofe ecológica* poderia ser evitada?

(28) Mas aqueles que sonharam reformar programas eram, na verdade, ingênuos – e, agora, eles temem que a corrupção associada com os programas de reforma da Rússia leve a um retrocesso político em favor de nacionalistas ou comunistas que alegam ter as mãos limpas.

O *risco* existe em qualquer lugar, também. Na Venezuela, o governo de Carlos Andrés Pérez introduziu um pacote de reforma econômica neoliberal em 1989, cortando subsídios e tentando trazer alguma sanidade às finanças públicas.

Conte (2003: 186) prossegue afirmando que, quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é um nome axiológico, o texto oferece uma avaliação dos fatos e eventos descritos²⁰. Considere-se, por exemplo, (29):

(29) Irado com a multidão que protestava contra ele, a apenas sete semanas da eleição geral, o presidente romeno Ion Iliescu saltou furioso de sua limusine e agrediu um jornalista da oposição.

O incrível episódio, que provocou fortes reações, ocorreu no último sábado...

Como se vê, mudanças da apresentação de detalhes para a generalização, por um lado, e da descrição de fatos ou eventos, por outro, são pontos cruciais no discurso argumentativo. Assim, o encapsulamento anafórico funciona, simultaneamente, como um recurso coesivo e como um princípio organizador, podendo ser também um poderoso meio de manipulação do leitor, além de funcionar como um hiperônimo da porção de texto substituída.

É interessante acrescentar que, no processo de recategorização de um referente através de uma descrição nominal, é possível que o autor do enunciado empregue, deliberadamente, um nome nuclear (ou um sintagma nominal com um adjetivo avaliativo como modificador) com características polissêmicas para produzir efeitos de sentido como, por exemplo, ironia, crítica ou humor. É o que veremos no segmento a seguir.

²⁰ Sobre esse aspecto, Koch (2005d: 38) acrescenta que nomes nucleares, quando utilizados, exigem uma realização lexical no contexto, demandando do leitor/ouvinte a capacidade de interpretação não só da expressão em si, como também da informação co-textual.

1.2.2.3. Duplicidade de sentido: polissemia e ambiguidade

Chama-se polissemia (do grego *polus*, “numeroso, abundante”, e *sema*, *sematos*, “caráter distintivo”, a partir de *sémainein*, “significar”), de maneira geral, a existência de uma pluralidade de significações para um mesmo item lexical. O conceito de polissemia é introduzido em Abaurre & Pontara (2006: 56-57) no início da seção destinada às *relações lexicais*. A abordagem inicia com o exemplo a seguir:

(30) 3. Relações lexicais

Introdução

Leia atentamente o diálogo abaixo.



VERISSIMO, Luis Fernando.
Aventuras da família Ursel.
Rua do Ipiranga, Objéctiva,
2005, p. 63

1. Pai e filho conversam sobre uma mesma palavra. Identifique-a.

- Explique de que modo o interesse em discutir o significado dessa palavra pode ser associado à diferença de idade entre as personagens.

Ao introduzir a noção de polissemia a partir de (30), as autoras propõem uma série de questões que levam o leitor a construir o sentido do texto a partir da palavra *ficar*. Segundo elas, o diálogo estabelecido entre pai e filho permite concluir que, em diferentes contextos (cultural, temporal, social etc.), o sentido das palavras pode mudar. Abaurre & Pontara assim definem a polissemia:

Polissemia é a multiplicidade de sentidos que uma mesma palavra da língua pode apresentar, em diferentes contextos de uso (Abaurre & Pontara, 2006: 57).

Pode-se distinguir, conforme Martin (*Pour une logique du sens*, 1983, *apud* Neveu, 2008: 242), dois tipos de polissemia. A polissemia pode ser caracterizada por uma *pluralidade de acepções* como, por exemplo, *couraça*, 1 “parte da armadura que

protege o peito”; 2 “atitude moral de proteção”. Nesse caso, é sempre possível definir 2 utilizando-se de 1 ou vice-versa. A polissemia também pode ser caracterizada uma *pluralidade de sentidos*. É o caso de *raio*, 1 “linha que parte de um centro luminoso”; 2 “linha que liga o centro de círculo a um ponto da circunferência”. É impossível parafrasear *raio* 1 por 2 (ou o inverso). Embora essa última seja considerada a polissemia verdadeira, daremos aqui igual importância a ambos os tipos.

Para Ilari (2003), a polissemia afeta a maioria das construções gramaticais. Segundo o autor, um bom exemplo é o chamado “aumentativo” dos nomes, como se poderá observar no trecho a seguir, no qual é percebida uma grande quantidade de alternativas não-literais:

se pensarmos nas razões pelas quais alguém poderia ser chamado de *Paulão*, em vez de *Paulo*, encontraremos explicações como “porque é alto”, “porque é grande”, “porque é grosseiro”, “porque é desajeitado” e até mesmo “porque é uma pessoa com quem todos se sentem à vontade” (Ilari, 2003: 151).

A polissemia se opõe à homonímia, que designa uma relação de similaridade formal entre unidades do léxico que apresentam significações diferentes.

Para que haja polissemia, é preciso que haja uma só palavra; para que haja homonímia, é preciso que haja mais de uma palavra. Há continuidade entre os vários sentidos que assume uma palavra ou construção polissêmica; entre os sentidos próprios de palavras homônimas, há descontinuidade (Ilari, 2003: 151).

A similaridade entre palavras homófonas pode ser ao mesmo tempo de ordem fônica e gráfica (homofonia e homografia), como em *parto* (verbo) e *parto* (substantivo). Ela pode ser exclusivamente fônica (homofonia e heterografia), como em *sela* (montaria) e *cela* (cubículo). Pode também ser exclusivamente gráfica (homografia e heterofonia), como em *são* (verbo), *são* (santo) e *são* (sadio) (Neveu, 2008: 161).

Segundo Ilari & Geraldi (2004: 57-58), a homonímia costuma ser considerada a raiz de uma ambiguidade ou dupla leitura de frases, conforme demonstram os exemplos a seguir:

- (31) O cadáver foi encontrado perto do banco.
- (32) Pedro pediu a José para sair.
- (33) José não consegue passar perto de um cinema.

Em (31), a alternativa é que o encontro do cadáver pode ter-se dado nas proximidades de uma *casa bancária* ou de um *assento de jardim*. A raiz da ambiguidade é, evidentemente, a palavra *banco*, cuja pronúncia (e escrita) corresponde a dois sentidos completamente diferentes: *banco* – estabelecimento bancário – e *banco* – assento para mais de uma pessoa, com ou sem encosto, sem braços, típicos dos jardins –.

A ambiguidade de (32), por sua vez, nada tem a ver com palavras de duplo sentido. O que permite uma dupla possibilidade de interpretação é sua estrutura sintática: ao passo que o verbo *pediu* tem um sujeito expresso, o infinitivo *sair* não tem sujeito explícito, e pode ser referido tanto a Pedro quanto a José.

A ambiguidade presente em (33) não diz respeito ao seu significado literal, mas às informações que o locutor poderia verossimilmente transmitir por seu intermédio sobre a maneira como José se relaciona com a oitava arte. Tendo em vista que o sentido literal não parece o mais provável (José é fisicamente incapaz de passar perto de um cinema???), um grande número de alternativas não-literais são possíveis, mas algumas parecem privilegiadas:

- (34) que José é fanático por cinema, e não consegue passar perto de um sem entrar e assistir ao filme em cartaz.
- (35) que José tem horror a cinemas (não consegue nem chegar perto de um) e que a simples perspectiva de passar perto de um o leva a mudar de calçada.

Observe-se em (33) que o falante, ao jogar com indícios de várias ordens (que vão desde a entoação até as indicações do contexto linguístico e extralinguístico e a linguagem gestual), leva quem ouve a orientar-se em direções alternativas. Trata-se, portanto, de um tipo particular de ambiguidade – cujo fundamento é situacional e não linguístico.

Segundo Basílio (2004: 15-16), é um grande problema estabelecer posições definitivas quanto às diferenças no comportamento relativo ao gênero das palavras que apontariam para a classificação das mesmas como homônimas e/ou polissêmicas. Desse modo, a questão homonímia/polissemia continua sendo discutida tanto teoricamente quanto em termos de casos particulares. Portanto, em vista da proximidade entre essas acepções, daremos aqui um tratamento semântico unitário a esses fenômenos linguísticos, referindo-nos à polissemia sempre que tratarmos de duplicidade de sentido.

A seguir, dando prosseguimento à análise das relações semânticas com função de categorização, procuraremos identificar, descrever e ilustrar como as formas

nominais com função de categorização ou de recategorização de objetos de discurso operam por meio da polissemia. Observe-se, por exemplo, o uso da ironia em uma categorização por meio de um nome axiológico (avaliativo) polissêmico:

(36) CAIXÕES DE DEFUNTO LARGADOS EM RUA DE SANTO AMARO

Há a possibilidade de que o autor da façanha seja um comerciante a quem a prefeitura teria negado autorização para abrir uma funerária

Moradores da Rua Pedro Afonso, em Santo Amaro, área central do Recife, tiveram uma surpresa nada agradável ao sair de casa ontem. A calçada da via amanheceu cheia de caixões de defunto vazios. A cena causou susto e indignação. Ninguém soube informar quem despejou a carga funesta de produtos mal-acabados e velhos (*Jornal do Commercio*, Recife, 20/01/2009, p. 05).

Esse exemplo é duplamente interessante porque, além de encapsular retrospectivamente o evento descrito na manchete, o rótulo é constituído pelo termo avaliativo *façanha*, cujo verbete dicionarístico pode ser observado a seguir.

Façanha s.f. **1.** Ato heróico; feito, proeza. **2.** *Fig.* Coisa notável, difícil de executar, proeza. **3.** *Iron.* Ação má, perversa (Ferreira, 2001: 334).

Tendo em vista que a colocação de caixões em uma via pública é um ato socialmente passível de censura e indignação, a acepção mais provável seria a terceira. Desse modo, o produtor do texto ironiza no *lide* o ato praticado, adiantando qual será a orientação argumentativa da matéria.

No exemplo a seguir, podemos observar um caso de ambiguidade derivada do emprego da palavra *dom*, que assume no texto sentidos diversos.

(37) *O Dom* de sempre

Pobre dos censores, tão efêmeros, duram apenas o tempo de uma ditadura. Quem leu o Quixote, de Cervantes, apenas como um livro de cavalaria, como a Santa Inquisição fez na Espanha, perdeu a beleza daquele libelo pela liberdade de sonhar e realizar. Assim foi com *dom Helder Câmara*, perseguido pela ditadura militar. Que grande engodo dos ditadores pensarem que poderiam calar a voz do *Dom da Paz* apenas proibindo a mídia de publicar sobre ele. (...) Por isso, hoje, no seu centenário, o pernambucano pode constatar o quanto as idéias e idéias do *Dom* semeiam o mundo, e sem indícios de que fenecerão, como as ditaduras (Repórter JC, *Jornal do Commercio*, Recife, 07/02/2009, p. 02).

Nesse caso, o referente *Dom* é introduzido na manchete e retomado no decorrer da leitura com significados diferentes. O sentido aqui só será devidamente construído se o leitor partilhar, não só o devido conhecimento lexical e/ou enciclopédico adquirido pela prática anterior da linguagem, mas também conhecimento de mundo para distinguir

a acepção mais adequada a cada situação. Para ilustrar essas reflexões, observe-se as acepções dicionarísticas a seguir:

dom¹ *sm* 1. Dádiva, presente. 2. Qualidade inata. 3. Mérito, merecimento. 4. Poder. [Pl.: *dons*.] (Ferreira, 2001: 265).

dom² *sm* 1. Título honorífico de nobres e de altos dignatários da Igreja. [Com inicial maiúscula. Pl.: *dons*.] (Ferreira, 2001: 265).

Na manchete, a palavra *dom*, escrito com letra maiúscula, introduz o referente. A identificação aqui será inicialmente inferida a partir da forma como a palavra está escrita, que remete para a segunda acepção *Título honorífico de nobres e de altos dignatários da Igreja*. No entanto, a identificação só se dará efetivamente com a leitura do enunciado, que traz a retomada do referente a partir de sua designação completa *dom Hélder Câmara*, ou caso o leitor partilhe da cultura pernambucana o suficiente para saber que dom Hélder costuma ser afetivamente denominado *O Dom*. Em sua retomada, através da paráfrase recategorizadora metafórica *O Dom da paz*, é possível inferir aí uma segunda possibilidade: *O Dom = A dádiva da paz*.

Sobre esse aspecto, Koch (2002c) observa que, sempre que ocorre no texto a ambiguidade referencial, isto é, quando surgem vários candidatos possíveis a referentes de uma forma remissiva, torna-se necessário proceder a um cálculo para a identificação do referente adequado. Tal cálculo deverá levar em conta não apenas as possíveis instruções de congruência dadas pela forma remissiva, como também todo o contexto, ou seja, as predicções feitas tanto sobre a forma remissiva, como sobre os eventuais referentes, para só então ocorrer a relação entre a forma referencial ambígua e o referente considerado adequado.

Para tanto, torna-se preciso recorrer ao nosso conhecimento de mundo e do contexto sociocultural em que nos encontramos inseridos, além de outros critérios como saliência temática e recência (*recency*), por exemplo (Koch, 2002c: 56).

A polissemia, por outro lado, costuma ser utilizada com grande frequência para produzir humor, como em (38), (39) e (40). No exemplo a seguir, o modificador *Honda* do rótulo prospectivo *a versão HONDA do Rubinho* estabelece uma relação jocosa com o seu co-hônimo *Ronda*, título de uma canção popular brasileira, parodiada no conteúdo subsequente.

- (38) [...] E a Honda sai da Fórmula 1. E o Rubinho ficou sem carro. Por isso que ele disse que tá na sua melhor fase. Sem carro. E os irmãos Bacalhau fizeram *a versão HONDA do Rubinho*: “De noite eu rondo as pistas/ a te procurar, você não está/ McLaren e Ferrari, espio/ todos os lugares,

minha vaga não está/ Porém, com perfeita paciência/ volto a te buscar/ hei de encontrar/ guiando meu kart/ rodando, batendo, tentando frear/ e nesse dia então vai dar na primeira edição: “Preso maluco em Interlagos DIRIGINDO UM FUSCÃO”! Rarárá! (José Simão, “Socuerro”! Peru mole e Papai Noel duro! *Jornal do Commercio*, Recife, 10 dez. 2008, p. 05).

Nesse caso, o rótulo prospectivo antecipa o conteúdo da paródia, associando a experiência frustrante e melancólica do piloto Rubens Barrichello na equipe Honda à ronda incerta do eu poético da canção na busca do ser amado. Neste ponto, é necessário reiterar que o significado, tanto da recategorização – *a versão HONDA do Rubinho* – quanto do texto encapsulado, só será adequadamente interpretado se o leitor partilhar com o produtor do texto o conhecimento sobre o assunto.

Já em (39), o produtor do texto atribui um significado nada convencional ao referente *enfronhada*, derivado da palavra polissêmica *enfronhar*, cujas acepções encontram-se no verbete dicionarístico abaixo:

Enfronhar *v.t.d.* 1. Meter em fronha. *T.d.i.* 2. Tornar ciente, versado. *P.* 3. Tomar conhecimento de um assunto; instruir-se: *Enfronhou-se na matéria para fazer a prova.* [Conjug.: [enfronh]ar (Ferreira, 2001: 228).

Baseando-nos na acepção mais provável, a recategorização mais adequada neste exemplo seria *metida em fronha*.

(39) [...] E atenção! Cartilha do Lula. Mais um verbete pro óbvio lulante. “Enfronhada”: *companheira muito feia que botaram uma fronha na cara!* Rarárá! O lulês é mais fácil que o ingreís (José Simão, “Socuerro”! Peru mole e Papai Noel duro! (José Simão, “Buemba! Buemba! A Flora é Fofa! *Jornal do Commercio*, Recife, 13/01/2009, p. 05).

Nesse enunciado, entretanto, o objeto discursivo *enfronhada* é recuperado através da expressão nominal anafórica *companheira muito feia que botaram uma fronha na cara*. Como se pode observar, essa recategorização tem o objetivo inequívoco de produzir humor.

Observe-se o exemplo a seguir:



(Jornal do Commercio, Caderno C, 27/01/2009, p. 5)

No diálogo entre o pai e o filho, a descrição nominal monossêmica *um híbrido* é a proposta de recategorização do pai para o referente *carniceirobol*. Essa recategorização é construída a partir da composição heterogênea do jogo, descrito pelo filho como sendo: *futebol, rugby, futebol americano e luta-livre misturados num esporte só*.

Híbrido *adj. Biol.* 1 originário do cruzamento de espécies distintas (Ferreira, 2001: 391).

Para o garoto, no entanto, essa categorização pode parecer superficial. Ele a aceitará desde que o seu significado seja equivalente a *insanamente violento*. A escolha do advérbio – *insanamente* – intensifica o núcleo – *violento* –, amplificando as características brutais do jogo que deverão ser inferidas pelo leitor a partir dos fatores a seguir: a) o nome – *carniceirobol* – é derivado de *carniceiro* (sanguinário, cruel); b) das características dos elementos que o constituem (jogos tradicionalmente violentos); c) e das inúmeras contusões apresentados pelo menino. Levando-se em conta esses fatores, o significado mais adequado ao contexto é, sem dúvida, *insanamente violento*.

Nesse caso, é possível observar com clareza que a interpretação de textos não é uma atividade individual, mas uma atividade conjunta que emerge na interação e pressupõe e implica negociação. Trata-se do que Mondada & Dubois (1995/2003: 35) chamam de “processos colaborativos de construção discursiva dos objetos”. De acordo com essas autoras:

Se nos voltamos para as conversações comuns, podemos observar não somente que os enunciados são produzidos ou completados colaborativamente (Sacks, 1992; Lerner, 1991), mas também que os objetos de discurso podem ser enriquecidos, alimentados, construídos coletivamente por diferentes locutores (Clark & Wilkes-Gibbs, 1986) – este processo de

colaboração interacional podendo modificar radicalmente os objetos referidos (Mondada & Dubois, 1995/2003: 35).

Fundamentando-nos, pois, nas considerações feitas neste capítulo, é possível concluir que o estudo das relações lexicais tornar-se-ia infinitamente mais produtivo (e criativo) caso fosse associado à prática de produção e de interpretação de textos. Lembrando Mondada & Dubois (1995, *apud* Neves, 2006: 100), acreditamos que essa prática não é atribuível a um sujeito cognitivo abstrato, ideal e solitário, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo. Isso implica, como dissemos a princípio, que o sujeito constrói o mundo no curso da realização de suas atividades e o torna estável graças às categorias, especialmente às categorias manifestadas no discurso.

CAPÍTULO II: O Livro Didático²¹ de Língua Portuguesa e o estudo do léxico

Ao traçar um *estado da arte* sobre as pesquisas realizadas mundialmente sobre o livro didático, Alain Choppin (2004) constatou o crescente interesse dos pesquisadores em realizar estudos nessa área nos últimos 30 anos. Segundo ele, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento. No Brasil, o livro didático de língua (materna e estrangeira) tem sido utilizado desde a década de 60 como objeto de investigação no Campo das Ciências da Linguagem (Letras, Linguística, Teoria da Literatura, Comunicação Social e Linguística (Bunzen – pesquisa em andamento).

Segundo Marcuschi (2000), ainda não foi feita, mas seria esclarecedora uma investigação sobre o desenvolvimento da Linguística no século XX na sua relação direta ou indireta com os manuais e materiais de ensino de língua.

Se formos observar o que ocorria no final do século XIX no ensino de língua e que perduraria até os anos 40 do século XX, particularmente no Brasil, veremos que inexistem manuais ou gramáticas pedagógicas tais como as que conhecemos hoje. Como bem nota Soares (1998:55), a denominação da disciplina "Português" ou "Língua Portuguesa" só passou a existir nas últimas décadas do século XIX, sendo que "até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética" (ênfase acrescida). (Marcuschi, 2000: 1)

Desse modo, a disciplina de Língua Portuguesa, desde seu surgimento como tal, no século XIX, veio historicamente “disciplinarizando” seus objetos de ensino com base em um “tripé” clássico (o trivium): gramática; fala e escrita (retórica); leitura literária (poética). Cada um desses campos foi constituindo e sedimentando práticas didáticas próprias e específicas ao longo da história da disciplina (MEC, 2007: 20).

Tal como explica Soares (2004), no início do século, o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino. Sendo assim, a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época era: “Aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, propor questões e exercícios aos alunos” (Soares, 2004:166). É possível observar essa tendência a partir do prefácio

²¹Aqui toma-se livro didático como aquele “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (Batista, 2002, 564).

ao “Quarto livro de leituras” de João Kopke (1924), no qual o autor anuncia os novos objetivos da coletânea, considerando a mudança do nível de escolarização dos alunos.

O presente volume e os dois que, em breve, o hão de seguir, completando a série Rangel Pestana, incluem excertos, em prosa e verso, de autores brasileiros e portugueses.

Nos três volumes anteriores, o principal fito da compilação foi fornecer base para os exercícios orais de reprodução do lido e ampliação do vocabulário; do presente até ao último, é seu intento, ampliando ainda e sempre o vocabulário, inspirar, pela prática e pelo comércio contínuo com os bons modelos, o gosto literário, nos ensaios de composição sobre diversos gêneros, a que será solicitado o aluno.

Os autores aqui incluídos o foram somente nos trechos para os quais se presume que está aparelhado o espírito do aluno pela marcha do ensino anterior; e, nos livros subseqüentes, hão de eles, talvez, reaparecer com assunto mais elevado, de envolta com os que para esses mesmos livros foram especialmente reservados (Kopke, 1924, *apud* Zilberman, 1996:12).

Conforme discute Soares (2004), entre outros autores, por volta dos anos 50, o direito à escolarização, antes privilégio dos filhos da burguesia, passou a estender-se às camadas populares, provocando a multiplicação do número de alunos. As novas necessidades e exigências culturais foram promovendo, gradualmente, profundas modificações nas condições escolares e pedagógicas brasileiras. Uma delas foi a articulação de texto e gramática, estudo sobre a língua e estudo da língua enquanto conteúdo da disciplina português, em detrimento dos estudos tradicionais de *gramática*, *retórica* e *poética*, vigentes até a década de 40. É a partir daí que surgem os livros didáticos – fruto da unificação dos livros de gramática com os textos literários – como uma pedagogia da língua.

Uma outra consequência foi o recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores em função do crescimento do alunado. A partir daí, intensificase a depreciação da função docente que “vai conduzindo a rebaixamento salarial e, consequentemente a precárias condições de trabalho” (Soares, 2004: 167). Em vista disso, nos anos 50 e 60, os livros didáticos de língua portuguesa passaram a incluir exercícios (de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática). A responsabilidade de preparar aulas e exercícios é então retirada do professor, que passa a buscar nos manuais didáticos estratégias de facilitação da atividade docente. O livro didático transforma-se então em um guia não só para os alunos, mas também para o professor.

Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar deles (Soares, 2004: 167).

A partir da primeira metade dos anos 80, com a proliferação das obras geradas na década de 70, o livro didático cresceu em importância, configurando-se como importante fonte de pesquisa, não só por contribuir de forma significativa para a produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável, mas também ao suscitar a atenção de linguistas aplicados e demais pesquisadores das Ciências da Linguagem interessados em estabelecer uma correlação entre pesquisa e práticas de ensino. Acerca dessa questão, Lajolo observa:

Talvez não por acaso nem tampouco por coincidência, a percepção do problema e sua transformação em matéria de reflexão e pesquisa para profissionais da educação coincide com a explosão significativa de escolas, de alunos na rede pública e, obviamente, de títulos e tiragens de livros didáticos (Lajolo, 1996:1).

Lajolo prossegue afirmando que dos anos 80 em diante, o livro didático foi alvo de uma grande variedade de enfoques que ultrapassaram as discussões iniciais, as quais supervalorizavam o papel do livro didático como legitimador dos interesses da classe dominante.

[...] a questão do livro didático está longe de esgotar-se na perspectiva monolítica dos estudos pioneiros, empenhados na denúncia de sua convivência ideológica com a classe dominante. Sabe-se hoje que, se tal convivência efetivamente existe – e ela existe –, ela coexiste com muitos outros aspectos – tão ou mais politicamente problemáticos – que exigem mão mais leve e cabeça menos feita do que as mãos e cabeças que deram a partida, pondo a mão na massa (Lajolo, 1996:2).

Sobre esse aspecto Ferreira (1999, *apud* Corrêa, 2000:12), afirma que,

o livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. [...] Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo. (p. 204)

Corrêa (2000) cita Chartier (1990) ao afirmar que os livros escolares, de modo geral, configuram um *objeto em circulação* e, por essa razão, são veículos de circulação de ideias que traduzem comportamentos que se desejou fossem ensinados.

Some-se a isso o fato de que a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. Nesse sentido, então, esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interrogações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em consideração aspectos referentes a temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. (Corrêa, 2000: 13)

Assim, o livro didático vincula-se à história da disciplina português, definindo-se, tal como esta, pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – os *fatores externos* – e pela natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontram esses conhecimentos e pela formação dos profissionais atuantes na área – os *fatores internos* (Soares, 2004: 175-176).

Situado o LDP no cenário educacional brasileiro, procuramos a seguir delinear brevemente seu perfil e determinar como esse manual tem contribuído para o ensino do léxico.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com classificação de Alain Choppin (1992, *apud* Rojo, 2005:1), existem quatro grandes tipos de livros escolares, organizados de acordo com sua função no processo de ensino-aprendizado:

- os **manuais ou livros didáticos**, quer dizer, “utilitários da sala de aula” (p. 16), obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula);
- os **livros paradidáticos ou para-escolares**, obras complementares “que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar” (p. 17) conteúdos específicos do currículo de uma disciplina, seja por meio de uma utilização individual em casa, seja por meio de uma utilização orientada pelo professor, na escola, como ocorre no Brasil. Na tradição brasileira, esse tipo de livro escolar abarca, prioritariamente, obras que aprofundam ou enriquecem um conteúdo específico de uma disciplina (o tema da escravidão ou da vida cotidiana no Brasil Colônia, por exemplo) ou que se voltam para a formação do leitor (como os títulos de literatura infantil, em geral, apresentados nos catálogos de editoras como obras “paradidáticas”);
- os **livros de referência**, como dicionários, Atlas e gramáticas, destinados a servir de apoio aos aprendizados, ao longo da escolarização;

- **as edições escolares de clássicos**, que reúnem, de modo integral ou sob a forma de excertos, “as edições de obras clássicas (gregas, latinas, estrangeiras ou em língua materna), abundantemente anotadas ou comentadas para o uso em sala de aula” (p. 16).

O livro didático é aquele que, no dizer de Lajolo (1996:4), será utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Uma outra característica igualmente importante é que, em qualquer disciplina, o LD é o material didático mais orientado pela e para a escrita.

A proposta de ensino que ele apresenta é global (para toda uma série, ciclo ou segmento do ensino fundamental), com objetivos, conteúdos, textos e atividades formulados num discurso escrito. Seja qual for o uso que dele se faça em sala de aula, será preciso que professores e alunos interajam, na execução total ou parcial dessa proposta pedagógica, por meio da leitura (as lições ou unidades) e da escrita (exercícios e atividades). Nesse sentido, o LD é um poderoso recurso de letramento, talvez o principal, entre os disponíveis na escola (Rangel, 2005).

Conforme esclarece Lajolo (1996), com a qual concordamos integralmente, a importância do livro didático aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (Lajolo, 1996: 4).

Com base nessas informações, cabe aqui ressaltar algumas das ações político-educacionais instituídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de interferir na educação pública brasileira e, conseqüentemente, no LDP, tais como a elaboração de documentos de referência curricular como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a criação de uma sistemática de avaliação pedagógica de livros

didáticos, implementada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e suas consequências no tratamento do léxico.

A proposta curricular para o ensino de língua materna sugerida pelos Parâmetros – cuja perspectiva teórica básica é fundamentada nas concepções bakhtinianas de gêneros discursivos²², em diálogo com outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino da língua que privilegiam o texto (Brait 2005: 16) – recomenda práticas de ensino de língua contextualizadas, nas quais a unidade básica de ensino é o texto. De acordo com essa visão, o tratamento do léxico no processo de ensino-aprendizagem não pode tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases –, como até então vinha sendo feito. Tais elementos, quando descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva²³ (SEF, 2001: 23).

De acordo com os PCN a escola deve organizar situações didáticas que levem progressivamente o aluno a utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento, aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos através da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas, entre outras coisas (SEF, 2001: 33). Desse modo, o trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas.

Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos. Dito de outra forma, o ensino-aprendizagem de novos itens lexicais deve levar em conta que a palavra não existe em estado de dicionário, mas na companhia de outras palavras.

²² A primeira formulação teórica sobre gêneros discursivos foi apresentada por Bakhtin. Muitas noções dessa teoria foram posteriormente retomadas por Schneuwly, Dolz e Bronckart, entre outros.

²³ Competência discursiva, de acordo com os PCN, “refere-se a um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (SEF, 2001: 23).

A seleção lexical e suas implicações semântico-discursivas, conforme postulam os PCN, devem ser levadas em conta tanto na leitura de um determinado gênero (SEF, 2001:38), quanto na produção textual, uma vez que, dificilmente, pode-se dizer o que uma palavra significa, quando tomada isoladamente: “o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional” (SEF, 2001: 84). Assim, o estudo do vocabulário e das questões léxico-semânticas deve ser realizado de forma contextualizada, aproveitando questões que podem surgir na leitura e na produção dos textos.

No processo de produção textual, em particular, é indicada a elaboração de paráfrases e de resumos, os quais permitem a criação de boas oportunidades para a discussão a respeito das escolhas lexicais e de suas implicações semântico-discursivas. Segundo os PCN, a prática de refacção mobiliza intenso trabalho com essas questões. Desse modo, não se pretende estimular o uso de palavras difíceis ou raras, mas de apreciar as escolhas em função da situação interlocutiva e dos efeitos de sentido que se quer produzir (SEF, 2001: 85).

O PNLD, por outro lado, é responsável pela avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo sido criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de prover as escolas públicas com livros didáticos de qualidade. A partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos manuais inscritos no PNLD a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática (Rangel, 2005c: 13), baseada não só nos objetivos oficiais dos PCN, como também nos princípios e critérios de avaliação de livros didáticos elaborada por uma equipe subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do País. Assim sendo, o Programa analisa as obras didáticas dentro de critérios pré-estabelecidos, diretamente relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, divulga resenhas das coleções aprovadas e encaminha às escolas públicas as obras escolhidas.

De acordo com Cortez, um problema foi detectado nos primeiras avaliações do PNLD:

a grande maioria dos LDPs não articula(va) de modo satisfatório o ensino dos conhecimentos lingüísticos à produção e à leitura de textos tal como propõe a academia, o saber científico sobre a língua portuguesa, do mesmo modo que o professor não se encontra(va) preparado para assumir tal postura almejada pela academia. [...] Por esta razão, as avaliações mais recentes do

PNLD assumem fundamental importância para diagnosticar o que os LDPs vêm fazendo, precisamente a partir de 2005, após significativas intervenções políticas e teóricas. Em outras palavras, nos chama atenção o que eles propõem em suas atividades, na medida em que estas revelam uma interpretação – tradução e incorporação daquilo que se defende teoricamente (Cortez, 2007: 6).

Para Rangel (2005a), contudo, desde que passaram a ser avaliados pelo MEC, os LD presentes nas escolas públicas não mais apresentam erros ou indução a erros conceituais graves nem preconceitos discriminatórios, também não apresentam contradições entre os seus fundamentos teóricos, de um lado, e, de outro, seus conteúdos, textos e atividades.

Portanto, cada LD recomendado pelo Guia corresponde a uma proposta de ensino/aprendizagem que, do ponto de vista dos atuais paradigmas científicos, é ou aceitável ou, mesmo, próxima do que se poderia considerar, no momento, como ideal (Rangel, 2005a).

Atualmente, o Programa considera prioritárias nas propostas dos LDP a presença de práticas de uso da linguagem, isto é, atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso.

As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos lingüísticos e a descrição gramatical, devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos (MEC, 2007: 12).

Tais pressupostos, quando aplicados ao ensino do léxico, têm como objetivo explícito a promoção do ensino da palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopéia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo). Procuram também valorizar o trabalho com os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas (MEC, 2007: 40).

Parece, portanto, difícil negar a influência de políticas públicas como o PCN e, sobretudo, do PNLD na discussão sobre a orientação teórico-metodológica do que deve ser trabalhado em sala de aula. O primeiro, por fornecer e autorizar politicamente subsídios teóricos aos professores. E o segundo, por avaliar a qualidade das propostas pedagógicas dos LD destinados à escola pública.

A seguir, teceremos algumas considerações sobre o tratamento do léxico no LDP a partir de pesquisas realizadas nos últimos anos.

2.2. LIVRO DIDÁTICO E ESTUDO DO LÉXICO

Estudos sobre o tratamento do léxico no livro didático não costumam ser frequentes. Ilari (1985, *apud* Suassuna, 1995: 55-56) fornece algumas indicações para a discussão do problema ao criticar a pouca criatividade pedagógica no tratamento do vocabulário nos manuais didáticos, apontando falhas que seriam, basicamente, quatro:

- a) o ensino de palavras novas através dos clássicos glossários de livros didáticos;
- b) a pouca variação nos exercícios;
- c) a descontextualização dos exemplos e exercícios;
- d) a exclusão de certos fenômenos de significação.

Em uma linha semelhante de raciocínio, Antunes (2005) ressalta que o tempo destinado ao léxico na escola – visto para efeito do que se quer aqui tratar, como o vocabulário usado no texto – ainda ocupa um lugar insignificante, reduzido, na maioria das vezes, a lista de palavras retiradas do texto, destituídas assim de seu sentido contextualizado e de sua função na articulação e organização das diferentes subpartes do texto. De acordo com essas observações, o estudo do léxico parece restringir-se à dimensão do significado e ignora questões relacionadas ao processamento textual, parecendo estar mais ligado aos dicionários do que aos textos.

A fim de subsidiar essas reflexões, procurou-se estabelecer uma visão geral do tratamento do léxico no LDP a partir dos resultados obtidos nas pesquisas realizadas por Alves (1999) e Leal (2003). Enquanto Alves analisa a forma empírica e assistemática como esse estudo é realizado na escola, particularmente no segundo segmento do ensino fundamental, Leal trata especificamente do LD, descrevendo e analisando exercícios de vocabulário nos livros didáticos de português e de ciências.

Tal como explica Alves (1999), que assume uma perspectiva interacionista de linguagem, a parte dedicada ao ensino do vocabulário em livros didáticos de língua portuguesa, em especial em turmas de 5.^a e 6.^a séries, costuma ser muito limitada e superficial, uma vez que trabalha a significação da palavra quase sempre de forma isolada ou em sentenças extraídas do texto, sem a preocupação com determinados aspectos textuais indispensáveis à construção do sentido do texto.

é comum percebermos nos livros didáticos, bem como nas práticas de estudo do vocabulário apresentadas pelos professores, o privilégio concedido à palavra isolada e a sua definição, ou seja, o estudo do vocabulário restringe-se, normalmente, ao estudo de sinônimos e antônimos de determinadas palavras que o autor do livro didático julga desconhecidas do aluno (Alves, 1999: 60-61).

Alves prossegue afirmando que o estudo do vocabulário nesses manuais é realizado, na maioria das vezes, de forma extremamente limitada uma vez que costuma se restringir ao uso do glossário com o intuito de procurar o sentido das palavras desconhecidas e ao estudo dos sinônimos e antônimos isoladamente. O que, segundo a autora, em nada contribui para o desenvolvimento da competência lexical do aluno.

No que se refere ao estudo das relações semânticas básicas (sinonímia, antonímia, polissemia, homonímia, etc.) no LDP, Alves considera as deficiências marcantes, uma vez que o estudo dessas relações é pautado em automatismos, preenchimento de lacunas com palavras ditas sinônimas ou antônimas extraídas de glossários que se seguem aos textos. Segundo ela, são atividades geralmente centradas em frases isoladas e não no bloco semântico ou unidade de sentido do texto. Esse fato em nada contribui para a compreensão dos efeitos discursivos do léxico, nem tampouco favorece a ampliação do vocabulário do aluno, uma vez que não lhe permite uma familiarização com as palavras destacadas ou a compreensão da função delas no interior do texto, ou seja,

não lhe permite condições de compreender coerentemente o aspecto semântico da língua, as relações lexicais estabelecidas no texto, porque não abordam a sinonímia, a antonímia e outras relações a partir de um enfoque textual, isto é, que considere as possibilidades combinatórias dos itens lexicais (Alves, 1999: 65).

Para Alves, o mais grave, no entanto, é o fato de que tais exercícios costumam levar o aluno a acreditar na ideia generalizada de que sinônimos são palavras de significação idêntica e antônimos são palavras que apresentam um significado radicalmente oposto. Segundo ela, torna-se necessário priorizar a relação existente entre o vocabulário e a leitura e não apenas o estudo de palavras destacadas em sentenças isoladas do texto, solicitando do aluno um sinônimo ou um antônimo, como é típico das práticas de estudo do léxico (Alves, 1999: 7).

Para sanar problemas como esses, a autora apresenta sugestões metodológicas para que se trabalhe o léxico de forma integrada, ou seja, sugestões que procurem, simultaneamente, contribuir para a ampliação do vocabulário do aluno e para o processo de compreensão textual.

Leal (2003), que também adota uma visão interacionista de linguagem, a fim de analisar os assuntos abordados nos exercícios de vocabulário dos LDP, examinou quatro coleções de LDP de 5.^a a 8.^a série aprovadas pelo PNLD que obtiveram a melhor qualificação e constatou a grande incidência de exercícios que envolvem o significado

da palavra e sua relação semântica, embora tenha percebido também a ocorrência de atividades que abordam outros aspectos do léxico como é o caso da variação linguística e da morfologia.

Os 635 exercícios extraídos do LDP por Leal abarcaram assuntos diferenciados: *Significado e Relações Lexicais, Variação Linguística, Morfologia, Campo Semântico, Dicionário, Figuras de Linguagem e Terminologia*. Conforme explica a pesquisadora (2003: 41-59), o assunto *significado e relações lexicais* (sinônimos, antônimos, parônimos, etc.) compreende mais da metade dos exercícios coletados no LDP, num total de 368 exercícios (57,95%) dos. Esse assunto refere-se aos exercícios que abordam o significado das palavras ou algum tipo de relação lexical. A *variação linguística*, num total de 121 exercícios (19,05%) é explorada no campo da formalidade e informalidade. Esse assunto compreende exercícios com gírias, regionalismos, linguagem formal e informal, estrangeirismos ou empréstimos lingüísticos e expressões idiomáticas. A *morfologia* é estudada em 70 exercícios (11,02%), sendo exploradas desde as partes que compõem as palavras até siglas e classes de palavras. O *campo semântico* é abordado em um total de 13 exercícios (2,04%), que tratam, basicamente, da rede semântica que as palavras formam entre si, ou o que, segundo a autora, podemos chamar de *frames*. Os exercícios relativos a *dicionário* perfazem um total de 15 (2,36%), tratando, especificamente, do seu manuseio, sua estruturação e sua função. As *figuras de linguagem* são estudadas num total de 38 exercícios (5,98%), que trabalham a palavra e suas conotações. O assunto *terminologia* é o menos recorrente, explorando apenas 10 exercícios (1,57%). Esse assunto trata lida com termos técnicos e científicos ou palavras especializadas de alguma área, como, por exemplo, o jargão.

Nos exercícios sobre *significado e relações lexicais*, Leal observou uma maior incidência de atividades que tratam apenas do significado. Já nos exercícios que abordam relações lexicais, a quantidade é expressivamente menor. Acerca deste último, Leal aponta como mais recorrentes os exercícios sobre sinonímia, totalizando mais da metade dos exercícios que tratam as relações lexicais. Em seguida, estão os exercícios sobre antonímia, correspondendo a 2,7% dos exercícios que trabalham o significado e a relação lexical. Segundo a autora, esses dados revelam uma grande disparidade entre a quantidade de exercícios encontrados sobre sinônimos e sobre antônimos, o que sinaliza pouca preocupação com o estudo da antonímia.

Os resultados da pesquisa de Leal apontam para o fato de que o tratamento teórico-metodológico do estudo do vocabulário adotado pelos autores das obras

analisadas já apresenta alguns traços dos pressupostos teóricos da perspectiva sociointeracionista. A constatação desse fato indica, segundo ela, uma fase de transição, tendo em vista que ainda se observa a presença da perspectiva estruturalista em muitas das atividades que elegem a frase como seu foco principal.

Tais reflexões demonstram a lenta assimilação de teorias linguísticas no LDP que valorizem as escolhas lexicais em função das características e condições do contexto de produção textual. No caso específico das relações lexicais, é possível observar que o tratamento dado a esse conteúdo é restrito ao fenômeno da sinonímia lexical, em detrimento das demais relações que, conforme já foi visto no capítulo I, contribuem de forma relevante para o processamento textual. Esses resultados apontam para a necessidade de estudos diagnósticos que busquem investigar como as propostas teórico-metodológicas adotadas pelos autores de LDP vêm influenciando o ensino do léxico atualmente.

Para finalizar nossas reflexões acerca do livro didático, seria oportuno sugerir que os professores das escolas públicas brasileiras, ao avaliar o potencial pedagógico e didático do LDP com o qual irão trabalhar por três anos, no mínimo, incluíssem, entre os vários parâmetros e procedimentos apropriados a uma escolha qualificada, a questão do tratamento do léxico. Sendo o LD um dos principais instrumentos didáticos a disposição desses professores, seria interessante a seleção de uma obra em que o trabalho com o léxico fosse realizado de uma forma regular e frequente não só nas práticas de reflexão linguística, mas também nas práticas de recepção e produção de textos orais e escritos, perpassando assim todos os conteúdos curriculares básicos.

CAPÍTULO III: Procedimentos metodológicos

Neste capítulo, são inicialmente apresentados os critérios para compilação e características gerais do *corpus*. Em seguida, procura-se esclarecer os critérios de seleção e os procedimentos de análise e interpretação dos dados. É importante frisar que a abordagem considerada mais apropriada para a investigação é de natureza qualitativa uma vez que o rigor da pesquisa não será medido por comprovações estatísticas, mas pela amplitude e pertinência das explicações e teorias sobre o fenômeno observado.

3.1. CRITÉRIOS DE COMPILAÇÃO E CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CORPUS

O *corpus* foi inicialmente constituído por livros didáticos de língua portuguesa destinados à 8.^a Série (9.^o ano) do Ensino Fundamental, aprovados no processo avaliatório do PNLD/2008²⁴. A preferência por livros recomendados pelo PNLD resulta do interesse por obras que preencham os requisitos necessários para adoção pela rede pública de ensino brasileira uma vez que a investigação tem como uma de suas propostas contribuir para a melhoria do ensino em sala de aula. Assim sendo, deu-se prioridade, na formação do corpus ampliado, a oito livros cujas coletâneas foram discutidas no ano de 2007 como possíveis opções para adoção em escolas públicas estaduais do Recife a partir de 2008.

Quadro 1: LIVROS DIDÁTICOS PRÉ-SELECIONADOS PARA O CORPUS

Código PNLD/2008	Obra	Autor	Editora	Ano
006	Textos & Linguagens	Márcia De Benedetto Aguiar Simões & Maria Inês Candido dos Santos	Escala Educacional	2005
048	Novo Diálogo	Eliana Santos Beltrão & Tereza Gordilho	FTD	2006
064	Projeto Araribá: português	Obra coletiva	Moderna	2006
065	Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	Moderna	2002
093	Português Paratodos	Ernani Terra & Floriana Cavallette	Scipione	2002
108	Linguagens no século XXI	Takazaki, Heloísa Harue	IBEP	2006
141	Português: linguagens	Cereja, William Roberto & Magalhães, Thereza Cochar	Saraiva	2002
143	Português: Idéias & Linguagens	Dilea Delmanto & Maria da Conceição Castro	Saraiva	2005

²⁴ Das 33 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental que passaram pelo processo avaliatório no PNLD/2008, 27,27% foram excluídas e 72,72% foram aprovadas (24 coleções) (MEC, 2007: 19).

O critério adotado para a seleção dos livros que compuseram o *corpus* efetivamente analisado foi a presença, nas obras, de uma abordagem metodológica que melhor se coadunasse com uma concepção sociocognitiva e interacional de estudo do texto no tratamento dos quatro conteúdos curriculares básicos: *leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos lingüísticos*.

De acordo com o *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa* (MEC, 2007: 19-20), foi possível detectar, nas coleções aprovadas, quatro tendências metodológicas recorrentes:

- 1) **Vivência:** o tratamento didático dado a um conteúdo curricular é vivencial quando investe na idéia de que o aluno o aprende vivenciando situações escolares em que esse conteúdo está diretamente envolvido.
- 2) **Transmissão:** a metodologia é transmissiva quando a proposta de ensino acredita que a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelos materiais didáticos adotados.
- 3) **Uso situado:** Dizemos que o tratamento didático de um determinado conteúdo recorre ao uso situado quando o ensino parte de um uso socialmente contextualizado desse conteúdo.
- 4) **Construção/Reflexão:** a metodologia pode ser considerada construtivo-reflexiva se o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, refletir sobre certos dados ou fatos, para posteriormente inferir, com base em análise devidamente orientada pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão.

Conforme o *Guia*, a eficácia da abordagem construtivo-reflexiva demanda uma organização, tanto de cada atividade considerada isoladamente, quanto da sequência proposta, que reproduza o movimento “natural” da aprendizagem. O processo deve possibilitar que o próprio aluno seja capaz de sistematizar os conhecimentos construídos, demonstrando que sabe o que aprendeu.

Assim, se consideramos que a aprendizagem da escrita procede da apreensão das funções sociais e do plano seqüencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência, este deverá ser, também, o percurso de ensino proposto (MEC, 2007: 20).

Comungando com a ideia exposta, pensamos que os livros que exploram com maior frequência a abordagem metodológica construtivo-reflexiva apresentam-se como os mais adequados aos objetivos da pesquisa. Desse modo, procurou-se identificar a

partir do quadro síntese a seguir em quais das obras pré-selecionadas essa abordagem é mais recorrente a fim de então determinar a composição do *corpus* restrito.

Quadro 2: PERFIS METODOLÓGICOS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS NO PNLD/2008

Princípio Organizador	Código da Coleção	Leitura	Produção de Textos Escritos	Oralidade	Conhecimentos Lingüísticos
Tema	001	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	006	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	017	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	036	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	048	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	063	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	065	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	081	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	092	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	093	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	109	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	138	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
Tema e Gênero	094	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	137	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
Tópicos Lingüísticos	046	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	108	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
Tema e Projeto	015	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	016	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	110	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	143	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
Projetos Ligados a Gêneros	018	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	019	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	064	Vivência	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão
	141	Uso situado	Uso situado	Uso situado	Construção/Reflexão

Vivência
Transmissão
Uso situado
Construção/Reflexão

Fonte: MEC, 2007: 24.

Como se pode observar, o *Quadro dois* exhibe uma visão de conjunto dos perfis metodológicos dos livros de quinta a oitava série selecionados pelo PNLD/2008, combinando o princípio organizador²⁵ da obra ao tipo de abordagem dada aos quatro conteúdos curriculares. Após uma análise detalhada, foi possível constatar que, dos oito livros analisados, três se sobressaíram no trabalho como a abordagem construtivo-reflexiva, explorando-a significativamente em todos os conteúdos.

- a) *Novo Diálogo* (cód. 048): recorre à perspectiva construtivo-reflexiva em todas as atividades de leitura, em grande parte das atividades de produção de textos escritos, em aproximadamente um terço das atividades de oralidade e em aproximadamente metade das atividades de conhecimentos lingüísticos.

²⁵ Como decorrência das suas escolhas e combinações metodológicas, as obras resenhadas no Guia revelam perfis didático-pedagógicos diferenciados. E essas diferenças refletem-se também no seu princípio organizador, ou seja, no critério utilizado pela coleção para selecionar, pôr em seqüência e organizar a matéria a ser ensinada, estruturando, assim, uma proposta pedagógica particular. Cinco padrões distintos de organização podem, então, ser observados: por **temas**, por **temas associados a gêneros**, por **tópicos lingüísticos**, por **projetos temáticos** e por **projetos relacionados a gêneros** (MEC, 2007: 22).

As atividades restantes dividem-se entre as abordagens vivencial, de uso situado e transmissiva.

- b) *Português: uma proposta para o letramento* (cód. 065): recorre à perspectiva construtivo-reflexiva em todas as atividades de leitura, em todas as atividades de produção de textos escritos, em todas as atividades destinadas à oralidade e na maior parte das atividades de conhecimentos linguísticos. O restante das atividades neste conteúdo recorre ao uso situado.
- c) *Linguagens no século XXI* (cód. 108): recorre à perspectiva construtivo-reflexiva em grande parte das atividades de leitura, em grande parte das atividades de produção de textos escritos, em grande parte das atividades destinadas à oralidade e em grande parte das atividades de conhecimentos linguísticos. O restante das atividades recorre ao uso situado.

Quanto aos cinco livros restantes, observou-se que em três deles a abordagem construtivo-reflexiva foi adotada, em maior ou menor grau, em apenas um conteúdo:

- d) *Textos & linguagens* (cód. 006): recorre à perspectiva construtivo-reflexiva em aproximadamente metade das atividades de leitura.
- e) *Projeto Araribá: português* (cód. 064): recorre à perspectiva construtivo-reflexiva apenas em aproximadamente um terço das atividades de leitura.
- f) *Português Paratodos* (cód. 093): recorre à abordagem construtivo-reflexiva em aproximadamente dois terços das atividades de produção de textos escritos.
- g) *Português: linguagens* (cód. 141): recorre à abordagem construtivo-reflexiva em três conteúdos: em todas as atividades de leitura, em aproximadamente metade das atividades de produção de textos escritos e em aproximadamente um terço das atividades de conhecimentos linguísticos.
- h) *Português: Idéias & Linguagens* (cód. 143): recorre à abordagem construtivo-reflexiva em três conteúdos: em todas as atividades de leitura, em aproximadamente metade das atividades de produção de textos escritos e em aproximadamente metade das atividades dedicadas à oralidade.

Feitas essas considerações, passaram a compor o *corpus* da pesquisa as obras a seguir:

Quadro 3: LIVROS DIDÁTICOS QUE COMPUSERAM O CORPUS RESTRITO

Código PNLD/2008	Obra	Autor	Editores	Ano
048	Novo Diálogo	Eliana Santos Beltrão & Tereza Gordilho	FTD	2006
065	Português: uma proposta para o letramento	Magda Soares	Moderna	2002
108	Linguagens no século XXI	Takazaki, Heloísa Harue	IBEP	2006

O estudo do encaminhamento metodológico levada a termo nas oito coleções que compuseram o *corpus* ampliado possibilitou a escolha das três obras didáticas que poderiam apresentar o maior número de exemplos significativos para análise e, conseqüentemente, poderiam garantir a construção de um *corpus* representativo para a presente investigação. Essa preocupação teve como fundamento a grande quantidade de obras que ainda fazem a abordagem do léxico de forma estruturalista.

3.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com o objetivo de apresentar um quadro que reproduzisse, com o máximo de fidelidade possível, um diagnóstico da realidade observada sobre o fenômeno da categorização no LDP, o capítulo a seguir foi metodologicamente dividido em quatro momentos básicos:

No primeiro, foi caracterizado o perfil das obras selecionadas. Dada a grande abrangência desse tipo de análise, foram priorizados quatro itens: as noções de *língua*, *texto* e *léxico* assumidas pelo autor e a *estrutura* em torno da qual a obra está organizada. O objetivo dessa caracterização foi situar e discutir a orientação teórico-metodológica dos autores.

No segundo momento, foi identificada a frequência e em que situações didáticas são trabalhadas as relações de sentido entre palavras. Procurou-se aqui contextualizar as atividades a fim de situar o estudo desse assunto em relação aos conteúdos disciplinares básicos em torno dos quais o estudo de Língua Portuguesa está articulado.

No terceiro, foi feito o estudo do fenômeno propriamente dito. Para tanto, foram selecionados, analisados e discutidos os exemplos de relações de sentido que propiciaram a ocorrência de processos de (re)categorização.

Para finalizar, foram apresentados os resultados e oferecidas sugestões que buscam contribuir para o ensino-aprendizagem do léxico do ponto de vista sociocognitivo e interacional.

CAPÍTULO IV: Análise, interpretação e resultados

Neste capítulo, é caracterizado o perfil das três obras analisadas, identificadas as relações semânticas nelas presentes e indicados os conteúdos disciplinares básicos a que essas relações costumam estar associadas. Em seguida, são analisados e discutidos os exemplos nos quais as relações semânticas estão vinculadas de forma significativa ao fenômeno da (re)categorização e discutidos os resultados.

4.1. PERFIL DAS OBRAS ANALISADAS

Com o objetivo de definir o perfil das obras selecionadas, foram examinados nesta seção, além do conteúdo propriamente dito, o *Manual do professor* de cada obra e suas respectivas resenhas críticas, elaboradas pelo *Guia de livros didáticos PNLD 2008*. A análise procura averiguar aspectos como a estrutura em torno da qual os conteúdos estão organizados e os pressupostos teóricos que embasam a proposta metodológica de cada obra. Neste último, dada sua abrangência, elegemos três itens básicos para análise: a concepção de língua, de texto e de ensino do léxico adotadas pelos autores.

a) *Novo Diálogo*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho: é organizado em sete módulos temáticos e contempla o estudo dos conhecimentos gramaticais e dos gêneros e/ou tipos textuais. Cada um dos módulos é organizado, geralmente, em três partes ou sequências. Estas são sempre introduzidas por um texto principal seguido de seções fixas, e algumas eventuais, de atividades de leitura e interpretação de textos verbais e não-verbais, de treino da expressão oral e de gramática. Ao final dos módulos, uma seção a ser trabalhada por etapas reúne blocos articulados de atividades de produção de textos que buscam fornecer ao aluno um repertório de textos do mesmo universo do gênero e assunto proposto para a escrita. Não foram encontradas seções regulares para o tratamento do léxico nos módulos.

De acordo com Beltrão & Gordilho, na apresentação das *Anotações para o professor*, a língua materna deve ser tomada como o mais valioso e eficiente instrumento de acesso ao patrimônio sociocultural de que a criança ou o jovem deverá apropriar-se para construir seu lugar no mundo de modo crítico, responsável e solidário.

Esse constitui o requisito primeiro para o exercício pleno de suas potencialidades como ser humano e como cidadão e, portanto, o alvo central de qualquer iniciativa educacional socialmente comprometida (Beltrão & Gordilho, 2006: 2).

As autoras, embora demonstrem afinidade com as influências exercidas pelas abordagens pós-virada pragmática nas estratégias de condução da aprendizagem, não explicitam a concepção de língua adotada na obra.

Abalados os pressupostos teóricos e metodológicos tradicionais, novas estratégias de condução da aprendizagem vêm sendo propostas, desde o que se convencionou chamar de a virada pragmática no ensino da língua materna. Essas abordagens estimulam os responsáveis pelo ensino a considerarem o aprendiz como sujeito ativo em seu processo de aquisição de novos saberes, bem como a perceberem o papel determinante do contexto e da situação de comunicação para o sucesso da aprendizagem (Beltrão & Gordilho, 2006: 2).

O texto, embora também não seja conceituado, é assumido como o elemento basilar de cada atividade.

Nossas propostas, como se verá em detalhe, tomam o texto como origem e fim de cada atividade e aproveitam as estratégias que consideramos mais úteis para que o aluno adquira o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso efetivo da linguagem (Beltrão & Gordilho, 2006: 3).

A coleção, de acordo com a resenha do *Guia 2008*, destaca-se pelo tratamento dado à produção de textos, vista como processo.

A maior qualidade da coleção está no tratamento dado à produção textual, vista como processo: são contemplados os procedimentos de planejamento, escrita, revisão, auto-avaliação e reescrita. Embora não desenvolva trabalho sistemático com a linguagem oral, todos os volumes trazem ao menos uma proposta significativa, que pode ser retomada pelo professor em outras ocasiões. A coletânea de textos privilegia a esfera jornalística e apresenta poucos textos literários, exceto no último livro. No primeiro volume, o trabalho com os conhecimentos lingüísticos volta-se para a reflexão sobre a linguagem em uso, abordando, de maneira integrada, leitura, produção de textos e gramática (MEC, 2007: 61).

A proposta procura entrar em consonância com as recomendações dos PCN (SEF, 2001: 23) no que se refere à valorização das práticas de leitura e produção textual e na necessidade de se tomar o texto como unidade básica do ensino de português. O trabalho com o léxico, no entanto, além de não possuir seções regulares no interior do livro, não é tratado no *Manual do professor* e tampouco é avaliado pelo *Guia*.

b) *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares: é composto de quatro unidades organizadas por tema. As atividades da coleção são organizadas por áreas: a) *Leitura Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, Interpretação Oral e Interpretação Escrita*; b) *Linguagem Oral*; c) *Língua Oral-Língua*

Escrita; d) Vocabulário; e) Reflexão sobre a Língua; f) Produção de Texto. A área *Vocabulário* exercita a identificação do significado das palavras e ampliação do repertório lexical dos alunos com sinônimos, prefixos, palavras do latim, glossário, gírias, palavras estrangeiras e verbetes de dicionário.

A autora trabalha a língua como prática social de interação. Segundo ela,

Não se considera aqui a língua como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve e lê. Considera-se aqui a língua como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, segundo ainda as relações que os interlocutores mantêm entre si, segundo a situação específica em que interagem, segundo o contexto social em que ocorre a interlocução. (Soares, 2002: 04-05).

A proposta de Soares – que tem como um dos pontos fortes apontados pelo *Guia* a boa articulação entre leitura, estudo dos gêneros, reflexão lingüística e produção de textos orais e escritos – toma o texto como unidade básica de ensino.

A coleção tem como ponto forte a boa articulação dos componentes de ensino: o trabalho com leitura e conhecimentos lingüísticos converge para a produção de textos orais e escritos. A coletânea traz textos de variados gêneros, com temas de interesse dos adolescentes e características gráficas dos suportes originais. As atividades de leitura e as propostas de discussão de temáticas sociais investem de maneira consistente na formação dos alunos como leitores e como cidadãos críticos e participativos. A obra opta pela gramática em uso e apresenta atividades de reflexão sobre a língua e suas variações, visando ao desenvolvimento das capacidades lingüísticas e reflexivas do aluno (MEC, 2007: 69).

Tal como explica a autora (2002: 07), um ensino de Português que vise ao letramento, isto é, ao aperfeiçoamento da prática social da interação lingüística, através do desenvolvimento das habilidades do aluno de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, precisa ter como unidade básica textos de diversos gêneros e tipos, principalmente aqueles mais frequentes ou mais necessários nas práticas sociais de leitura e produção textual.

A interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos. [...] Os textos, orais ou escritos, se caracterizam segundo a natureza da situação de interação em que são produzidos, suas finalidades e suas funções, constituindo diferentes **gêneros**. Cada gênero se realiza em seqüências lingüísticas e enunciativas que se concretizam em determinadas opções de organização e estrutura textuais, determinadas seleções léxicas, sintáticas, constituindo diferentes **tipos** textuais, no interior dos gêneros (Soares, 2002; 07).

Quanto à questão do tratamento do léxico, Soares (2002: 24) afirma que a adoção de atividades sistemáticas de vocabulário tem sentido e objetivos mais amplos que a simples identificação do significado de uma palavra. Segundo a autora, elas

pretendem, de um lado, desenvolver habilidades de busca e identificação do significado de uma palavra, de outro lado, ampliar o repertório lexical do aluno.

Na avaliação do *Guia* (MEC, 2007: 71), as atividades de interpretação oral e escrita exploram aspectos semânticos e discursivos do texto, propondo questões que levam à compreensão global, à comparação e articulação de informações, à elaboração de inferências quanto a elementos e inter-relações implícitas e quanto ao emprego do vocabulário. O estudo do vocabulário, além de aparecer em seções destinadas ao exame dos recursos usados nos textos lidos, também se relaciona às seções específicas de trabalho com os conhecimentos linguísticos, nas quais podem aparecer questões relativas à ortografia e à pontuação, por exemplo. Trata-se, portanto, de um trabalho integrado entre ensino do léxico, leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos.

c) *Linguagens no Século XXI*, de Heloísa Harue Takazaki: é dividido em sete unidades organizadas em sua maioria por tópicos linguísticos, que agrupam textos de diferentes gêneros e tipos. Os capítulos não estão estruturados a partir de uma sequência de seções únicas. As atividades são desenvolvidas a partir das possibilidades oferecidas pelos diferentes textos. Para direcionar o tipo de trabalho proposto a partir do texto, há seções fixas, mas elas não partem de nenhuma sequência predeterminada. Segundo a autora, tratam-se de situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se inter-relacionam de forma contextualizada.

Takazaki assume em sua proposta a concepção sociointeracionista da linguagem. Segundo ela (2006: 08), mais do que uma representação do pensamento ou um instrumento de comunicação, a linguagem aqui é entendida como o produto da interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Nesse sentido, linguagem e sociedade são realidades indissociáveis: de um lado, é a linguagem que possibilita ao homem apreender o mundo e posicionar-se criticamente perante os outros. Por outro lado, são as atividades sociais e históricas dos homens que geram a linguagem, suas renovações e alterações. É no espaço social que a linguagem garante sua própria existência e significação (Takazaki, 2006: 08).

Dentro dessa mesma perspectiva, a língua é concebida como “um sistema de signos histórico-social que permite ao homem a (re)construção da realidade. Assim,

apropriar-se de uma língua significa também apreender seus significados culturais” (Takazaki, 2006: 08).

Nessa obra, o texto, tomado como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa, é assim conceituado pela autora:

Consideramos texto toda situação na qual um sujeito exerce uma ação interpretativa sobre um objeto, envolvendo necessariamente quem o produz. Sendo assim, o interlocutor está presente não só quando produz sentidos para a leitura, mas também no momento da produção, pois a consciência do outro é condição indispensável para que se produza e se interprete um texto (Takazaki, 2006: 09).

De acordo com a resenha do *Guia* (MEC, 2007: 109), além de apresentar uma boa seleção de textos, a obra apresenta também um tratamento adequado de todos os componentes do ensino de Língua Portuguesa, embora apresente como ponto fraco uma insuficiência de sistematização dos conhecimentos gramaticais.

Esta coleção apresenta uma proposta pedagógica consistente para todos os componentes do ensino. A coletânea de textos é variada e proporciona experiências de leitura de boa qualidade, com gêneros de diversas mídias, inclusive da Internet. Os textos literários têm presença significativa e são explorados em sua singularidade, ainda que, às vezes, de forma pouco sistemática. A leitura é tomada como um processo de interação leitor-texto-autor; as atividades, diversificadas, focalizam também a leitura de imagens. A escrita de textos é trabalhada a partir dos gêneros, com a explicitação das condições de produção. A expressão oral é explorada em graus diferentes de formalidade, com propostas de avaliação e auto-avaliação. A reflexão lingüística não se prende à gramática tradicional, embora todos os livros tragam quadros gramaticais anexos (MEC, 2007: 109).

Observamos que nesta obra não há seções específicas para o tratamento do léxico e, no *Manual do professor*, não é mencionada a forma como o léxico deve ser trabalhado. De acordo com o *Guia* (MEC, 2007: 111), as questões morfológicas e morfossintáticas exploradas, bem como os tópicos semânticos contemplados (polissemia, estrangeirismos) relacionam-se a ocorrências significativas nos textos do gênero em foco na unidade. São também trabalhados aspectos textuais, como a coesão e a coerência, e discursivos, como a ironia, o humor, as estratégias argumentativas, o emprego do discurso direto e indireto.

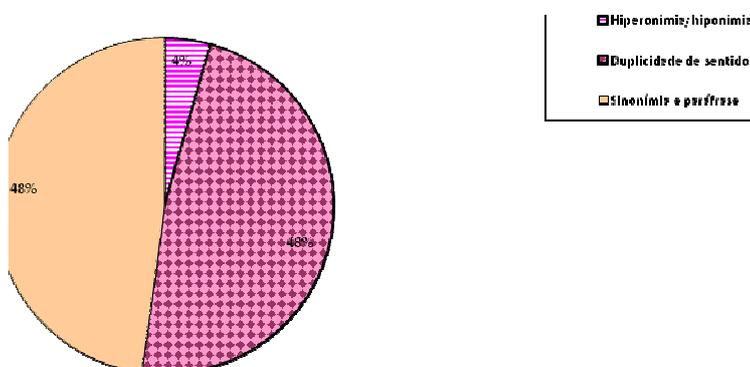
4.2. PRESENÇA DE ATIVIDADES ENVOLVENDO RELAÇÕES DE SENTIDO NAS OBRAS ANALISADAS

Nesta seção, identificamos a presença de atividades envolvendo relações semânticas nos três livros analisados, bem como os conteúdos curriculares básicos em torno dos quais essas atividades estão associadas.

a) *Novo Diálogo*: o assunto *relações de significados entre as palavras* foi localizado na seção *Trabalhando a linguagem* (pp.66-68), dedicada à reflexão sobre a língua e a linguagem. As relações estudadas, cujos exemplos foram todos em nível frasal, são as de *sinonímia*, *antonímia*, *hiperonímia* e *hiponímia*. Estranhamente, essas relações não foram exercitadas, apenas apresentadas. O conceito de *polissemia*, por outro lado, foi apresentado e devidamente contextualizado a partir de um texto publicitário no qual foram analisados os efeitos produzidos por palavras que apresentam duplicidade de sentido, como será possível observar mais adiante, na seção 4.3.

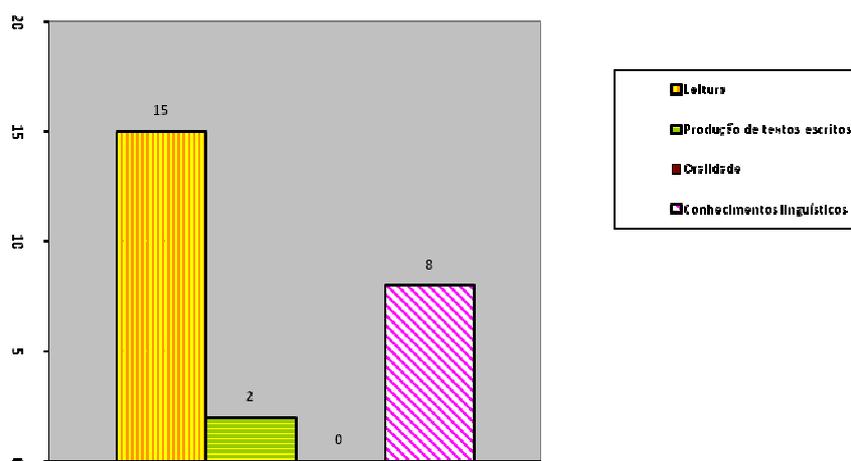
Embora as relações de sentido entre palavras nessa obra tenham sido diretamente abordadas na seção *Trabalhando a linguagem*, destinada ao ensino-aprendizagem de conhecimentos linguísticos, constatou-se a proposição de questões nas seções dedicadas às práticas de leitura e produção de textos associadas, ainda que implicitamente, às relações semânticas a seguir: sinonímia e paráfrase, num total de 11 exercícios (48%); duplicidade de sentido (ambiguidade, polissemia e homonímia), também abordada em 11 exercícios (48%); e a sequência hiperonímia/hiponímia, estudada em apenas um exercício (4%).

Gráfico 1: RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP NOVO DIÁLOGO



O conteúdo curricular da obra *Novo Diálogo* ao qual as relações semânticas foram associadas com maior frequência foi o da leitura. O segundo conteúdo ao qual as atividades propostas foram associadas foi o de conhecimentos linguísticos. A ocorrência de atividades associadas ao conteúdo produção de textos escritos foi mínima, com apenas uma atividade. No conteúdo oralidade, não houve nenhuma atividade que englobasse relações semânticas.

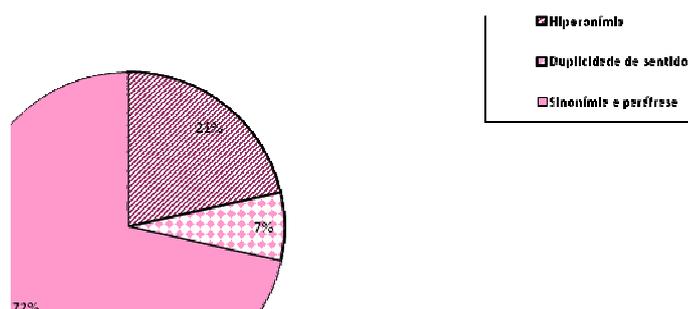
Gráfico 2: CONTEÚDOS CURRICULARES E RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP NOVO DIÁLOGO



As atividades foram localizadas principalmente na seção *Dialogando com o texto*, seção regular dedicada à leitura, que aparece após dois ou três principais textos apresentados em cada módulo. O objetivo da seção, segundo as autoras, é reunir uma série de questões que visam, entre outras coisas “[...] construir os sentidos do texto pela articulação dos aspectos textuais, extratextuais e até intuitivos de que puderem dispor”.

b) *Português: uma proposta para o letramento*: traz um total de 30 exercícios (73%) que exploram sinonímia e paráfrase. Os exercícios que exploram a relação de hiperonímia/hiponímia chegam a nove (22%) e, em último lugar, com apenas três exercícios (7%), está a duplicidade de sentido.

Gráfico 3: RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO



Observou-se que, nesta obra, as noções de relações de sentido, que são usualmente tratadas no conteúdo *conhecimentos linguísticos*, não foram especificamente trabalhadas, mas intuídas ao longo das atividades de *leitura*, *produção de textos escritos* e *oralidade*.

Gráfico 4: CONTEÚDOS CURRICULARES E RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO

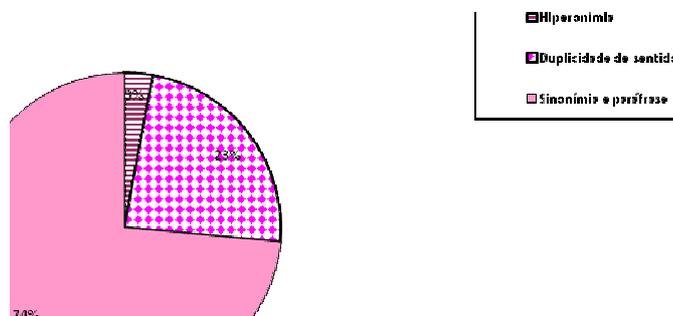


Embora esta obra apresente uma boa articulação entre os conteúdos de leitura, reflexão linguística e produção de textos orais e escritos, observamos que a grande maioria das atividades sobre relação de sentido está associada ao conteúdo de leitura.

c) *Linguagens no século XXI*: a metade das propostas de atividades com relações semânticas está relacionada à sinonímia e paráfrase, num total de 25 exercícios (73%).

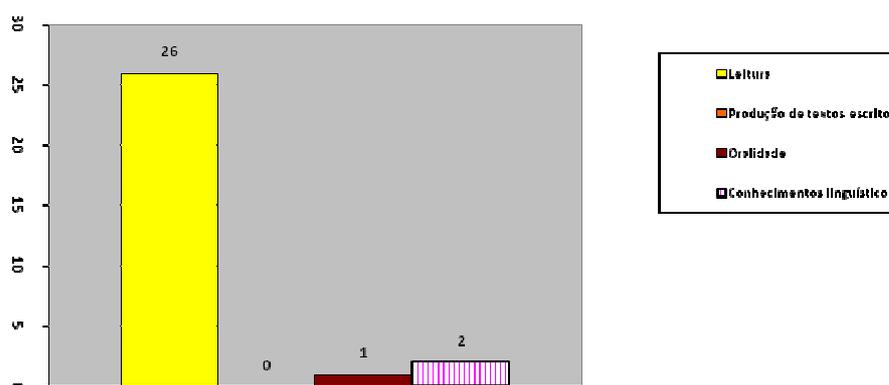
A duplicidade de sentido foi encontrada em oito exercícios (24%). As relações de hiperonímia/hiponímia foram exploradas em apenas uma oportunidade (3%).

Gráfico 5: RELAÇÕES SEMÂNTICAS NO LDP LINGUAGENS NO SÉCULO XXI



Nesta obra, não é dado um tratamento específico ao estudo das relações semânticas. Os conhecimentos linguísticos são introduzidos à parte, em uma seção intitulada *Síntese gramatical* na qual não consta nenhuma referência a esse conteúdo. No entanto, foi possível encontrar, em vários momentos, atividades que exploram as relações de sentido entre palavras numa sequência de atividades integradas primordialmente às atividades de leitura.

Gráfico 6: CONTEÚDOS CURRICULARES E REL. SEMÂNTICAS NO LDP LINGUAGENS NO SÉCULO XXI



Como foi possível observar nessa obra, o conteúdo curricular básico ao qual o maior número de atividades que exploraram os efeitos das relações de sentido foi a *leitura*. O segundo conteúdo mais explorado foi *conhecimentos linguísticos*. As relações

de sentido não foram exploradas na *Produção de textos escritos* e na *oralidade* houve uma ocorrência.

4.3. RELAÇÕES SEMÂNTICAS E PROCESSOS DE (RE)CATEGORIZAÇÃO NO LDP

A seguir, será feita a análise de algumas das atividades que exploram as relações de sentido nos livros analisados. O critério de seleção dos exemplos teve como fundamento a convergência entre as atividades propostas e os processos de (re)categorização. Na obra *Novo Diálogo*, observou-se que das 23 atividades envolvendo as relações semânticas pesquisadas, apenas oito trabalham efetivamente os processos de (re)categorização; no exemplar *Português: uma proposta para o letramento*, das 42 atividades envolvendo as relações semânticas pesquisadas, 33 trabalham os processos de (re)categorização e em *Linguagens no Século XXI*, das 34 atividades, 19 trabalham esses processos. Contudo, nem todos os exemplos são aqui explorados, pois o que se pretende é demonstrar como o trabalho em cada obra é desenvolvido e não trazê-los todos para análise.

4.3.1. Sinonímia e paráfrase

Neste item, apresentamos alguns exemplos de atividades, extraídos das obras analisadas, envolvendo sinonímia e paráfrase referencial que consideramos mais representativos para o estudo da (re)categorização discursiva de referentes através de expressões nominais.

a) *Novo Diálogo*: Beltrão & Gordilho definem os sinônimos como sendo palavras de significados próximos, semelhantes (p. 67) e fornecem como exemplo a frase “A leitura do poema foi **formidável**”, onde *formidável* é semelhante a *maravilhosa*, *fantástica*. Embora as autoras não reflitam sobre a questão da contextualização quando definem o fenômeno, alguns dos exercícios propostos trazem essa problemática, como é possível observar na atividade a seguir, baseada no estudo do texto *Os filhos que nunca tive* (pp.56-59), de Rachel de Queiroz.

(41) OS FILHOS QUE EU NUNCA TIVE

Bateram no portão, fui ver. *O garoto* rebocava os outros dois, embora não fosse o mais velho. O mais velho era um crioulinho de ar estonteado sem os dois dentes da frente; calçava umas chuteiras grandes de jogador de futebol, dependuradas como duas bolsas às canelas finas. O segundo garoto era bem miúdo, nos seus nove ou sete anos, ainda chupava dedo e tinha pestanas tão compridas que lhe faziam sombra na cara pálida e bochechuda. Mas o importante era *o caudilho da turma* – dez, doze anos talvez, quem sabe mais; com esses amarelinhos raquíticos a gente nunca pode dizer. Fala rouca, olhar direto, pequenas mãos nervosas que gesticulavam ajudando a fala, camisa de meia, calça comprida, cigarro na mão.

[...]

Rachel de Queiroz. In *Para gostar de ler* – vol. 17. São Paulo: Ática, 1995.

[...]

4. Leia o verbete da palavra Caudilho, termo empregado para fazer referência ao líder do grupo.

Caudilho s.m. 1. Capitão, cabo-de-guerra. 2. Chefe de facção política que tenta conquistar o poder por meios violentos. 3. Fig. Ditador.

Larrouse Cultural – *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, Nova Cultural, 1992.

Por que, na sua opinião, o menino é designado por essa palavra?

O exemplo é interessante na medida em que chama a atenção do aluno para a significação dita “literal” da palavra *caudilho*, núcleo da paráfrase recategorizadora *o caudilho da turma* através do respectivo verbete dicionarístico. Logo em seguida, no entanto, o instiga a refletir sobre o uso da palavra no texto em questão. O objetivo da estratégia é levar o aluno a refletir sobre a inscrição do referente, o líder do grupo de garotos, em uma determinada categoria pela narradora-personagem, a fim de enfatizar o sentido de liderança e domínio que o menino exerce sobre os demais. Nesse caso, a informação anteriormente alocada na memória cognitiva é expandida através do acréscimo de uma categorização avaliativamente marcada, que leva o leitor a observar o referente *garoto* sob um novo prisma, construindo dele determinada imagem, ao mesmo tempo em que dá continuidade à progressão do texto.

Na sequência dessa atividade, no entanto, perde-se uma grande oportunidade de se explorar a orientação argumentativa da autora, como se pode observar em (42):

(42) 8. O trecho seguinte se refere a Alcir, líder das crianças.

“Surpreendentemente, Alcir diz que não gosta de malandro. Esse pessoal não vale nada; quem dá cartaz para eles é a polícia. [...] Alcir tem vontade é de comprar um carro de praça e fazer ponto do Lido”.

- a) O que surpreende a narradora-personagem?
- b) Existe um preconceito sobre os meninos de rua que está subentendido nesse trecho, qual é esse preconceito e que palavra sugere sua existência?

Em (42), é solicitado ao aluno que perceba o papel que a palavra *surpreendentemente* exerce na expressão do preconceito da narradora-personagem em relação aos meninos de rua. No entanto, passa despercebida no início do parágrafo do qual o trecho foi retirado a referência da narradora a *garotos dessa espécie*.

- (43) Quanto ao Alcir – bem, vê-se que é camarada vivido e experiente. Diz que esteve internado no SAM (a sigla do Serviço de Assistência a Menores é uma constante na conversa de *garotos dessa espécie*), depois espontaneamente explica que é mentira – ou antes, um modo de dizer. [...]

Tal designação sugere um preconceito ainda mais marcado, implícito no discurso da autora. Nesse caso, o demonstrativo *essa* e o termo hiperonímico *espécie* levam o leitor a conferir aos garotos um status de segregados, marginalizados.

Na atividade a seguir, Beltrão & Gordilho (2006: 46) exploram a designação da personagem-título da reportagem *Maria das Graças Marçal*, publicada pela revista *Veja* em 27/10/1999, que relata a história de uma catadora de papel que criou código de ética e ganhou prêmio da Unesco.

- (44) 5. A expressão que caracteriza dona Geralda – “a dama que veio do lixo”, - contém um interessante jogo de palavras; qual é o efeito que essa expressão produz como subtítulo do texto?

Nesse exemplo, Beltrão & Gordilho têm como propósito levar o aluno a refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pela seleção lexical empregada pelo produtor do texto no subtítulo da reportagem. Como se pode observar, a descrição nominal definida *a dama que veio do lixo* trata-se de uma paráfrase recategorizadora que procura ressaltar a nobreza do referente, uma pessoa simples que, de acordo com a matéria, teve grande importância na construção de uma sociedade melhor. Tais escolhas lexicais demonstram uma evidente vontade do autor em imprimir ao texto que se segue uma determinada orientação argumentativa que tem como eixo a antítese entre o caráter elevado da personagem e sua origem extremamente humilde.

b) *Português: uma proposta para o letramento*: na atividade a seguir, baseada no poema *O homem: as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade, Soares (2002: 56) orienta o aluno a construir, paulatinamente, o sentido das expressões analisadas.

- (45) 5. Recordem a viagem ao Sol:

“O homem chega ao Sol ou dá uma volta

só para tever?
 Não-vê que ele inventa
 roupa insiderável de viver no Sol.
 Põe o pé e:
 mas que chato é o Sol, falso touro
 espanhol domado.”

- a. Nesse trecho, o poeta cria duas palavras:

- [...]
- ... roupa **insiderável** de viver no Sol.

Descubram o sentido dessa palavra, observando sua formação:

Do verbo **siderar**, que existe, e quer dizer *fulminar, aniquilar*, o poeta formou o adjetivo que não existe – **insiderável**:

In- + siderável

Concluem: o que é uma **roupa insiderável**? Por que, para viver no Sol, seria necessário ter uma roupa insiderável?

- b. O poeta compara o Sol a um **falso touro espanhol domado**.

Expliquem por que o Sol é um **touro espanhol** (o touro das touradas da Espanha), por que é **falso** e por que é **domado**.

Em 5.a., Soares utiliza conhecimentos linguísticos relacionados à morfologia para levar o aluno a inferir o significado do modificador (adjetivo) *insiderável* a fim de construir o sentido da descrição nominal categorizadora (*uma*) *roupa insiderável de viver no Sol* e determinar a função desse objeto discursivo no contexto do viajante espacial, qual seja, roupa que não pode ser aniquilada, destruída; o Sol destruiria qualquer roupa que não fosse resistente a seu calor.

Já em 5.b., é solicitado ao aluno que construa, gradativamente, o significado da recategorização metafórica (*esse*) *falso touro espanhol domado*. A proposta de Soares é levar o aluno a inferir que o Sol parece potente, forte como os touros que ameaçam os toureiros nas touradas da Espanha; mas é um touro falso porque, na verdade, não é uma ameaça; é domado porque é conquistado, é vencido pelo homem. Assim, a descrição nominal utilizada pelo poeta para designar o Sol, acrescenta-lhe um novo ponto de vista argumentativo, recategorizando-o.

Em ambos os casos, ocorre uma construção colaborativa de objetos de discurso, tal como explicitado por Mondada, nos quais a autora do LDP “auxilia” o leitor a construir o sentido do texto proposto pelo poeta. Essa construção é realizada gradualmente, a partir da análise detalhada de cada expressão.

Na atividade a seguir, Soares (2002: 124-125) utiliza o texto argumentativo *A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?* Do advogado e professor de

direito Dalmo de Abreu Dallari, para promover o debate em torno da proibição da compra de armas pelo cidadão comum.

- (46) [...] Se os organismos policiais são deficientes, o caminho é a mobilização de toda a sociedade exigindo eficiência – e não a barbárie da autodefesa, que fatalmente acaba gerando os justiceiros privados, arbitrários e violentos, não trazendo nenhum benefício para os que não têm dinheiro para comprar armas sofisticadas nem vocação para matadores. Não me parece necessário chegar ao extremo da proibição, mas a venda de armas aos cidadãos deveria se restringir a casos excepcionais, definidos em lei (*Folha de São Paulo*, Caderno Mais! São Paulo, 4 junho 2000, p. 3).
 [...]
 3. O especialista é contra a autodefesa.
 - a. Que justificativas ele apresenta para sua oposição à autodefesa?
 - b. A expressão usada pelo especialista é: *a barbárie da autodefesa* Por que a autodefesa é uma barbárie?

Nesse exemplo, Soares pretende levar o aluno a refletir sobre o sentido da expressão nominal definida *a barbárie da autodefesa* fazendo-o, primeiramente, identificar no texto as justificativas apresentadas pelo autor como argumentos contrários ao livre comércio de armas e, em seguida, refletir sobre os elementos constitutivos da expressão. Essa categorização só será devidamente compreendida se o aluno inferir que ela funciona como um rótulo prospectivo categorizador, nominalizando ações como: a geração de justiceiros arbitrários e violentos; a discriminação dos que não têm dinheiro para comprar armas e dos que não têm vocação para matadores, isto é, em nome da autodefesa, indivíduos poderão cometer crimes, atos violentos, arbitrários. Observa-se que Soares procura levar o aluno a refletir sobre os propósitos comunicativos do falante/escrevente através de questões que objetivam a construção do sentido não apenas através da interpretação da expressão em si, como também da informação contextual.

c) *Linguagens no século XXI*: o exemplo a seguir, extraído de Takazaki (2006: 155), faz parte de uma série de atividades cujo tema é a persuasão política. Na seção referente ao *marketing* político, a autora explora a capa da revista *Veja*, cuja manchete utiliza a descrição nominal definida *Os magos da urna* para caracterizar os publicitários que trabalham em campanhas políticas.

(47)



[...]

1. O assunto principal dessa edição da revista *Veja* são os marketeiros. Qual é a origem dessa palavra? Pode-se deduzir o significado de marketeiros?

[...]

3. O título da reportagem é “Os magos da urna”. O que são “magos”? Por que tal palavra foi usada para referir-se a eles?

Na questão 1, a autora procura levar o aluno a construir o sentido da palavra *marketeiros* a partir de informações presentes na capa da revista. Espera-se que o aluno perceba que a palavra deriva de *marketing* e, em seguida, chegue a uma definição apropriada como *publicitários especialistas em marketing político*.

Essa questão funciona como uma preparação para a questão 3, cuja ideia é levar o aluno a identificar o sentido do núcleo da expressão nominal *os magos da urna* e, a partir daí, chegar ao sentido da expressão. Assim, as autoras esperam que o aluno conclua que, se *magos* é, na ficção, o bruxo ou feiticeiro que faz coisas extraordinárias, sobrenaturais, fantásticas, a escolha desse termo serve para enfatizar o sucesso – também tido como algo extraordinário – das campanhas políticas em que esses profissionais trabalham. Trata-se, portanto, de uma paráfrase recategorizadora metafórica que tem como objetivo dar a conhecer ao interlocutor uma determinada propriedade do referente. Nesse caso, assim como em (44), a escolha da metáfora para a recategorização eufórica do referente permite estabelecer a orientação argumentativa do texto.

Vale comentar também a charge utilizada por Takazaki (2006: 172) para explorar os recursos da linguagem não-verbal. Segundo a autora, pode-se desenhar algo

para representar outra coisa que lhe seja semelhante. Tem-se, nesse caso, uma metáfora visual, que consiste na substituição da significação de uma imagem por outra, em virtude de uma relação de semelhança subentendida.

(48)

3. Leia esta charge.



BUNDAS. Pererê. Rio de Janeiro, n. 25, ano 1, 30 nov. - 6 dez. 1999.

- Procure no dicionário os significados da palavra **cavalar**.
- Qual dos significados se aplica a essa situação?
Exagerado, excessivo, descomunal.
- Em que consiste a metáfora?
Em estabelecer uma relação entre o alto índice de inflação e um cavalo de dimensões exageradas.
- Que tipo de relação foi estabelecida entre o elemento substituído e o que o substituiu? Que efeito se produz? O que está sendo satirizado ou criticado?

Uma relação de semelhança: a inflação (em dose cavalara) tomou proporções gigantescas, incontroláveis, é um cavalo de volume e dimensões descomunais. A comparação produz humor e leva a refletir sobre a gravidade do problema. A charge ridiculariza e critica os políticos, representando sua pequenez e incapacidade de

Em 3.a. e 3.b., Takazaki procura levar o aluno a escolher a acepção dicionarística mais adequada ao contexto para o adjetivo *cavalar*. Espera-se que o aluno infira a acepção *exagerado, excessivo, descomunal*.

Em 3.c., a autora espera que o aluno esteja apto a estabelecer a relação entre o alto índice de inflação e um cavalo de dimensões exageradas.

Finalmente, em 3.d., Takazaki procura orientar o aluno no sentido de inferir que a *inflação* (em dose cavalara) tomou proporções gigantescas, incontroláveis. É, portanto, um cavalo de volume e dimensões descomunais. Espera-se que o aluno observe o humor produzido pela comparação, reflita sobre a gravidade do problema e identifique o propósito comunicativo do autor da charge que é ridicularizar e criticar os políticos, representando sua pequenez e incapacidade de conter a inflação.

Embora a utilização de recursos não-verbais na construção de um objeto discursivo ainda não tenha sido devidamente explorada, consideramos aqui, a grosso modo, que o objeto de discurso *inflação cavalara* é construído (e categorizado) colaborativamente pelo chargista e pela autora do LD, não só a partir do conjunto de informações expressas simultaneamente pelos elementos verbais e não-verbais que compõem a charge, mas também através das atividades de interpretação propostas no livro.

4.3.2. Hiperonímia, hiponímia e acarretamento

a) *Novo Diálogo*: Os hiperônimos/hipônimos são definidos por Beltrão & Gordilho (2006: 67-68) como palavras que pertencem a um mesmo campo semântico. O hiperônimo possui uma significação mais genérica, e o hipônimo, uma significação mais específica. As autoras dão os exemplos a seguir, mas não exercitam as noções apresentadas:

- (49) A **criança**, o **jovem**, o **adulto** e o **idoso** se prejudicam com os excessos no dia-a-dia, porém o **ser humano** não modifica as suas ações.
criança, jovem, adulto e idoso → **hipônimo**
ser humano → **hiperônimo**
- (50) A **flora** é intensamente prejudicada pelo descaso do homem. **Árvores**, **flores**, **frutos** morrem diariamente devido à excessiva poluição.
flora → **hiperônimo**
árvores, flores, frutos → **hipônimo**

É possível observar a sequência hiperonímia/hiponímia no poema *Guardar*, de Antonio Cícero (Beltrão & Gordilho, 2006: 241). Nesse texto, o autor brinca com os sentidos da palavra *guardar*, associando-a ao hiperônimo *coisa* que, dada a sua condição de nome genérico, pode ser retomado por meio de descrições nominais definidas “o vôo de um pássaro” ou indefinidas “um poema”.

Na atividade proposta, as autoras exploram, além dos múltiplos significados da palavra *guardar*, os possíveis hipônimos do hiperônimo *coisa*. O objetivo das autoras na pergunta *a* é levar o aluno a identificar no texto as propriedades atribuídas pelo autor ao referente *coisa* e, na pergunta *b*, é levá-lo a interagir com a linguagem poética e manifestar sua subjetividade, inferindo co-hipônimos para esse hiperônimo a partir de sua visão de mundo.

(51) GUARDAR

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro do que um pássaro sem vôos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:
 Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
 Guarde o que quer que guarda um poema:
 Por isso o lance do poema:
 Por guardar-se o que se quer guardar.

Antonio Cícero. In Italo Moricone (org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

[...]

3. O poema pode ser dividido em duas partes: na primeira, define-se o que é **guardar**; na segunda, são mostradas as coisas que devem ser guardadas.

a) Que coisas devem ser guardadas, segundo o poema?

b) A palavra **coisa** aparece cinco vezes dentro do poema. Estabeleça hipóteses: a que coisas o poema se refere?

Como se pode verificar, o exemplo (51) trata de uma *anáfora especificadora*, que ocorre nos contextos em que se faz necessário um refinamento da categorização inicial do referente (Koch 2005c: 267). Sobre esse aspecto, Apothéloz & Chanet (2003: 163-164) explicam que a utilização de um nome semanticamente quase nulo como *coisa* tem como efeito pôr acento nas predicções executadas sobre o nome, ou seja, nas propriedades atribuídas ao referente, mais que na sua própria categorização. Assim, na visão do autor, *coisa* é tudo aquilo que merece ser mostrado, admirado, cuidado, preservado.

b) *Português: rumo ao letramento*, Soares (2002: 139-141) utiliza a noção de hiperonímia/hiponímia nas atividades de interpretação oral do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira.

(52) O BICHO

Vi ontem um bicho
 Na imundície do pátio
 Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:
 Comia com voracidade.

O bicho não era um cão,
 Não era um gato,
 Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira, *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967, p. 332.

[...]

3.a. O professor ou um de vocês vai ler em voz alta as duas primeiras estrofes – ouçam com atenção, imaginando que é a primeira vez que vocês ouvem essas duas estrofes, que não sabem

ainda como termina o poema:

“*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.*”

3.b. Que suposições o leitor faz sobre esse *bicho* de que falam as duas primeiras estrofes? Que expectativa tem o leitor sobre o que dirá o poeta, em seguida?

[...]

5. O professor ou um de vocês vai agora ler o verso final:

“*O bicho, meu Deus, era um homem.*”

Por que o poeta, desde o título, refere-se a um *bicho*, e reserva para o último verso a informação de o *bicho* é um *homem*?

Em 3.a., Soares orienta o professor no sentido de levar o aprendiz a considerar as duas estrofes sem levar em conta o desfecho do poema. O objetivo é fazê-lo identificar o recurso utilizado pelo poeta para criar o impacto e dar mais força à revelação final.

Em 3.b., Soares pretende levar o leitor a inferir o tipo de animal que habitualmente procura alimentar-se no lixo, tais como cães, gatos e ratos; a expectativa é que o poeta fará a revelação logo em seguida.

Finalmente, em 5.a., Soares procura levar o aprendiz a inferir o propósito comunicativo do autor quando revela, apenas na última estrofe, que o comportamento próprio de um bicho era de um homem.

Nesse caso, é interessante observar que o grau de hiperonímia (Koch, 2005c: 267), ou seja, a retomada do hiperônimo *bicho* por um termo mais distante na escala hiponímica como *homem* – revelando a miséria extrema que reduz o homem à condição de animal irracional – tem como objetivo provocar no interlocutor um efeito de sentido de grande impacto emocional.

c) *Linguagens no século XXI*: O texto a seguir foi extraído da unidade temática *O poder da mídia* (Takazaki, 2006: 178-216). A riqueza desse exemplo reside na grande quantidade de categorizações metafóricas realizadas pelo autor para reforçar seu ponto de vista de forma indubitável. Isto é, além de exemplificar o uso da hiperonímia com função recategorizadora, o exemplo (53) traz uma série de paráfrases recategorizadoras disfóricas que buscam reiterar a orientação argumentativa do autor.

- (53) 5. Leia, por exemplo, o seguinte fragmento e discuta as questões propostas com o professor e colegas.

De algum tempo para cá, setores da grande imprensa manifestam preocupante ambigüidade ética. O que é sensacionalismo barato numa publicação popular é informação de comportamento nas respeitáveis páginas de alguns veículos da chamada grande imprensa. Biografias não-autorizadas (ou difamação politicamente correta) e síndrome do boato compõem um retrato de corpo inteiro da indigência editorial. Nem mortos ilustres escapam ao esquartejamento moral. Best-sellers de ocasião, apoiados no marketing da leviandade (o mercado editorial britânico tem sido pródigo no sórdido negócio) e sustentados pela repercussão da mídia, ganham status de seriedade. Nem Einstein, transformado por certo autor em mulherengo compulsivo, escapou à fúria do jornalismo do escândalo. O que interessa não é a informação. O que importa é chocar, ao tentar disputar espaço com o mundo do entretenimento, alguns setores da imprensa estão entrando num perigoso processo de autofagia. Esquecem que a frivolidade não é a melhor companhia para a viagem da qualidade. Pode até atrair num primeiro momento, mas, depois, não duvidemos, termina sofrendo arranhões irreparáveis no seu prestígio.

FRANCO, C. A. di. Imprensa, um balanço. *Gazeta do Povo*, p. 16, 8 jan. 2001. Seção Opinião.

- a. Em que aspectos a chamada grande imprensa se assemelha à imprensa sensacionalista?
- b. O que o autor chama de “sensacionalismo barato”?
- c. Faça um levantamento das palavras e expressões que o autor utiliza para caracterizar a imprensa que se aproveita do sensacionalismo. Foram bem escolhidas? Que efeitos provocam?

Nesse exemplo, características ou traços do objeto de discurso *a grande imprensa* são ativadas no decorrer do texto através de seleções lexicais que buscam levar o interlocutor a construir dele determinada imagem, isto é, a vê-lo sob um determinado ângulo.

A fim de favorecer essa interpretação, em 5.a., Takazaki procura levar o aluno a perceber a equivalência de significados entre categorias aparentemente distintas como *sensacionalismo barato*, veiculado pelas publicações populares, e *informação de comportamento*, veiculado pela grande imprensa.

Já em 5.b., o aluno é levado a identificar no texto o significado da expressão *sensacionalismo barato*. Como se pode observar, trata-se de uma expressão hiperonímica categorizadora/rotuladora da sequência textual subsequente *biografias não-autorizadas (ou difamação politicamente correta) e síndrome do boato*.

Finalmente, em 5.c., a autora solicita ao aluno que busque no texto expressões como *esquartejamento moral*, *indigência editorial*, *marketing da leviandade*, *sórdido negócio* e *fúria do jornalismo de escândalo*. Segundo Takazaki, são expressões bem escolhidas, pois contribuem para convencer o leitor a aceitar o ponto de vista do autor.

Esse quesito é bastante oportuno na medida em que orienta o aluno a situar as paráfrases categorizadoras utilizadas pelo produtor do texto para imprimir no enunciado sua orientação argumentativa de forma contundente.

4.3.3. Duplicidade de sentido: polissemia e ambiguidade

a) *Novo Diálogo*: A polissemia é definida por Beltrão & Gordilho (2006: 68) como sendo a propriedade de uma palavra adquirir múltiplos sentidos dentro de um mesmo contexto. O conceito é exemplificado através do exemplo (54), um texto publicitário. De acordo com as autoras, o texto brinca com os significados das palavras *amarra* e *linha*, pois cada uma delas apresenta dois sentidos diferentes:

- *Amarra*: prende, fixa / gosta, prefere.
- *Linha*: fio, linha / relação de produtos.

No exemplo (54), oferecido por Beltrão & Gordilho, a ambiguidade sugerida pela mensagem é desfeita, primeiramente, pela imagem de diversos produtos de marca *BIC* alinhados e, em seguida pela sequência do texto.

(54)



Sobre esse aspecto, Carvalho (2002) observa que a ambigüidade – ou seja, a qualidade que um enunciado possui de ser suscetível a duas ou mais interpretações semânticas – costuma ser muito explorada no discurso publicitário. Segundo essa autora,

“deve-se distinguir, porém, ambigüidade de imprecisão: quando algo é ambíguo, há dois ou mais modos possíveis de interpretação; quando é impreciso ou vago, o receptor não pensa em nenhuma interpretação definitiva, podendo ficar inseguro e confuso a respeito do significado. Além disso, diferentemente da imprecisão, a ambigüidade não é acidental. Na maioria dos casos, é resultado de um cuidadoso planejamento” (Carvalho, 2002: 58).

Beltrão & Gordilho prosseguem explicando que a significação das palavras não é fixa, estática. Com o uso, ao longo do tempo, elas podem deixar de transmitir a ideia original, adquirindo novas significações, como é o caso de:

- (55) Aquele animal chama-se *gato*.
Aquele menino é um *gato*.

A noção de polissemia é explorada por essas autoras já no início do primeiro módulo (2006: 24), através do estudo do poema *Penso e passo*, de Alice Ruiz, muito de antes de o conceito ser introduzido, como se pode observar no exemplo abaixo:

- (56) PENSO E PASSO
Quando penso
que uma palavra
pode mudar tudo
não fico mudo
MUDO
quando penso
que um passo
descobre um mundo
não paro
PASSO
e assim que
passo e mudo
um novo mundo nasce
na palavra que penso

Alice Ruiz. *Poesia para tocar no rádio*. Rio de Janeiro: Blocos, 1999.

1. A palavra **mudo** aparece duas vezes nos versos da primeira estrofe. Qual a diferença de sentido entre elas?
2. Que ações você associaria à palavra **mudo** do último verso da primeira estrofe?
3. As palavras **MUDO** e **PASSO** estão graficamente destacadas na 1.^a e na 2.^a estrofes do poema.
 - a) Qual o efeito desse destaque?
 - b) Relacione o sentido dessas palavras ao verso da última estrofe: “um novo mundo nasce”.

As atividades propostas nos exercícios 1 e 2 têm como objetivo levar o aluno a identificar as diferenças de sentido da palavra *mudo* = *calado* (substantivo) e *mudo* = *mudar*, *transformar* (verbo) e refletir sobre as possibilidades de ação inerentes ao sentido de transformar que podem ser inferidas no poema.

No exercício 3, procura-se levar o aluno a refletir não apenas sobre a função das palavras *mudo* e *passo* no poema, mas também a estabelecer uma relação de sentido entre essas palavras e a expressão “*um novo mundo*”. Segundo as autoras, essas

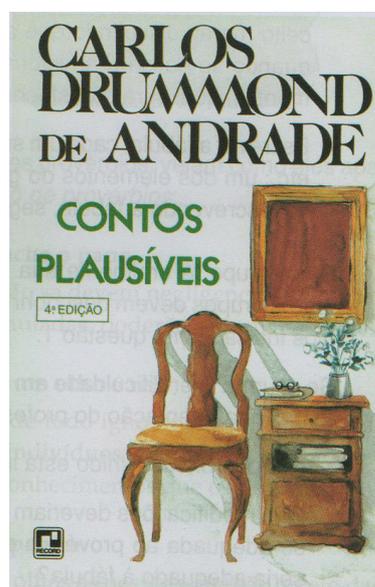
palavras adquirem o sentido de ação, de movimento para conhecer e transformar a realidade. A possibilidade de um novo mundo, um mundo mais solidário, requer a atuação de todos na solução dos problemas. Assim sendo, pode-se concluir que as palavras *mudo* e *passo* funcionam como um gatilho para a construção/categorização do objeto discursivo “*um novo mundo*”.

b) *Português: uma proposta para o letramento*: na atividade a seguir, Soares utiliza a capa e a introdução do livro *Contos plausíveis*, de Carlos Drummond de Andrade, para trabalhar a questão da polissemia.

- (57) ❖ O texto que vocês vão ler está neste livro – observem o título do livro e leiam o que o poeta diz sobre ele:

“Estes contos (serão contos?) não são plausíveis na acepção latina de merecerem aplauso. São plausíveis no sentido de que tudo neste mundo, e talvez em outros, é crível, provável, verossímil. Todos os dias a imaginação humana confere seus limites, e conclui que a realidade ainda é maior do que ela.”

Contos plausíveis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 8.



Capa da 4ª edição, 1998.

Com a orientação do professor, discutam essas palavras do poeta.

1. Leiam o verbete *plausível*:

plausível *adj.* 2g. **1** que merece aplauso, aprovação **2** que se pode admitir, aceitar; razoável. ETIM lat. *Plausibilis* “que deve ser aplaudido, digno de louvor; aprovado, admitido”.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- a. Com base no verbete, expliquem: por que Carlos Drummond de Andrade, ao explicar o título de seu livro, se refere a uma “acepção latina” da palavra *plausível*?
 - b. Qual das duas acepções apresentadas no verbete dá o significado de *plausível* no título do livro?
2. Com base no verbete e nas palavras de Carlos Drummond de Andrade, determinem qual das frases abaixo expressa o que os *contos plausíveis* narram:
 - São fatos realmente acontecidos e não criados pela imaginação.

- São fatos imaginados, mas que poderiam ter acontecido.

São fatos criados pela imaginação, sem relação com a realidade.

Em 1.a., Soares tem como objetivo levar o aluno a identificar a primeira acepção como sendo aquela que conserva o sentido que a palavra tinha na língua latina e em 1.b., identificar a acepção utilizada no título do livro. Com base nessas reflexões, a autora propõe a segunda questão; a resposta esperada – *São fatos imaginados, mas que poderiam ter acontecido* – revela o propósito comunicativo de Drummond.

O texto contido no livro, ao ser categorizado sob a forma da expressão nominal *Contos plausíveis*, é transformado em objeto de discurso. Poderíamos, com uma certa dose de ousadia, considerar o título do livro como uma sumarização, um encapsulamento de seu conteúdo. Assim, a análise adequada dessa forma nominal orientará o interlocutor a predizer o texto subsequente.

c) *Linguagens no Século XXI*: a polissemia foi encontrada no estudo do texto *A história em quadrinhos*, de M. Alencar (Takazaki, 2006: 162). Na atividade que se segue, a autora procura chamar a atenção do aluno para o efeito polissêmico da expressão nominal categorizadora presente no título do texto.

(58) A HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Cartuns, charges e caricaturas: a História do Brasil contada com humor, paródia e muita pesquisa

Os pesquisadores costumam dizer que a história é uma história. O que fica registrado para a posteridade não passa de uma versão dos fatos – muito distante de verdades completas e definitivas. Os livros didáticos, os documentários e as reportagens jornalísticas refletem tais limitações. E as histórias em quadrinhos, idem. Desde o final do século passado, quando nasceram os primeiros impressos satíricos nacionais, as caricaturas e as narrativas desenhadas, de cunho político, caíram no gosto popular. São dessa fase a *Semana Ilustrada*, fundada em 1860, por Henrique Fleuiss; a *Comédia Social*, de 1870, publicada pelo pintor acadêmico Pedro Américo; e o *Don Quixote*, editado pelo italiano Angelo Agostini a partir de 1895. *Careta*, *O Malho*, *Fonfon*, *O Pasquim*, e a atual *Bundas* são, portanto, herdeiros de uma tradição secular de humor gráfico. A mesma tradição gerou obras sérias – e outras nem tanto – que buscam recontar em quadrinhos a história do Brasil, suas lendas e costumes.

Alencar, M. A história em quadrinhos. *Educação*, Segmento, São Paulo, p. 87, maio. 2000.

Analizando

2. Releia o título. Numa primeira leitura, parece que a expressão “A história em quadrinhos” só possui um significado: o das velhas e conhecidas narrativas feitas por meio de desenhos e balões dispostas em uma série de quadros. O texto, porém, atribui ao título outro significado. Qual?

[...]

Nessa atividade, Takazaki apresenta o significado mais provável para o título e instiga o aluno a inferir o verdadeiro significado a partir da leitura do texto, que seria a história do Brasil sendo contada por meio de desenhos – charges, caricaturas e cartuns.

O título da matéria categoriza lexicalmente a porção subsequente de texto, atribuindo-lhe o status de objeto de discurso. No entanto, a informação predicadora *A história em quadrinhos*, quando lida isoladamente, torna-se referencialmente ambígua, permitindo uma segunda interpretação. Nesse caso, torna-se necessário recorrer ao contexto para resolver qual das duas interpretações pendentes é a que irá designar adequadamente o objeto discursivo.

4.4. RESULTADOS

Após a investigação realizada sobre o fenômeno da categorização ficou evidente como esse fenômeno aparece nos livros didáticos de português. Em relação à análise dos pressupostos teóricos e da estrutura das obras selecionadas, constatou-se existir afinidades teóricas e metodológicas entre as três obras analisadas, inclusive a tendência metodológica construtivo-reflexiva. Em todas as obras a língua é tratada como instrumento de interlocução, como prática social de interação. Além disso, todas elas assumem em sua proposta pedagógica o texto como unidade básica de ensino.

As atividades propostas exploraram textos em funcionamento, considerando a natureza da situação de interação em que são produzidos, suas finalidades e suas funções, constituindo gêneros textuais diversos. Os conhecimentos linguísticos foram tratados, no contexto das obras analisadas, como subsídios para as práticas de leitura e produção de textos. Ficou evidente que orientações ao professor e seções específicas para o estudo do vocabulário só foram encontradas em *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares.

Verificou-se que, nas atividades relacionadas às relações semânticas, explorou-se com maior frequência a sinonímia e seu equivalente no plano textual, a paráfrase. A autora que mais explorou esse tipo de relação foi Soares, com 30 exercícios, seguida de Takazaki, com 25 exercícios e Beltrão & Gordilho, com 11 exercícios. As relações de hiperonímia/hiponímia e a polissemia foram trabalhadas de forma escassa. Soares propôs nove exercícios e as demais, um exercício cada. Em relação à polissemia, a quantidade também foi pequena: Soares propôs 11 exercícios, Takazaki oito e Beltrão & Gordilho, apenas três.

Com relação aos conteúdos curriculares básicos aos quais essas atividades estão relacionadas, constatou-se que a leitura propiciou o maior número de atividades seguida das atividades envolvendo conhecimentos linguísticos. A produção de textos escritos e a oralidade não apresentaram atividades voltadas para essas questões em número significativo. A autora que utilizou o eixo da *leitura* com maior frequência para explorar as relações semânticas foi Takazaki, com 26 exercícios, seguida por Soares, com 23 exercícios e Beltrão & Gordilho, com 15 exercícios. As relações semânticas foram trabalhadas no eixo de *conhecimentos linguísticos* em nove exercícios por Soares, seguida por Beltrão & Gordilho com oito exercícios e, por último, Takazaki, com dois exercícios. Na *produção de texto*, Beltrão & Gordilho e Soares propuseram dois exercícios cada. Takazaki não realizou nenhuma atividade nesse eixo. O eixo da *oralidade* foi, como já dissemos, o menos aproveitado. Soares propôs quatro exercícios, Takazaki apenas um e Beltrão & Gordilho nenhum. Observa-se, assim, que há uma grande discrepância entre os conteúdos na exploração do fenômeno.

Quanto às propostas de atividades envolvendo simultaneamente relações semânticas e processos de categorização, Soares foi a autora que mais explorou o fenômeno (33 ocorrências), seguida por Takazaki (19 ocorrências) e Beltrão & Gordilho (oito ocorrências).

É interessante registrar que, no caso da sinonímia e paráfrase, as três obras apresentaram, em maior ou menor número, atividades que iam além do estudo de palavras sinônimas isoladas, explorando também a equivalência entre segmentos linguísticos contextualizados. Dentre elas, destacou-se Magda Soares que, em suas atividades, costuma propor exercícios que levam o aluno a construir gradativamente o sentido das formas nominais empregadas nos textos estudados, esclarecendo assim o propósito argumentativo do produtor do texto quando este utiliza certos termos ou expressões em um dado contexto enunciativo. Um aspecto digno de nota é a construção colaborativa dos objetos de discurso utilizada principalmente por essa autora nas atividades que exploram o fenômeno da categorização. Coincidentemente, Soares é autora que assume a abordagem construtivo-reflexiva com maior convicção (vide quadro p. 72), seguida por Takazaki. Já em Beltrão & Gordilho, cuja opção por essa abordagem é menos recorrente, a ocorrência de atividades que exploram o fenômeno da categorização é expressivamente menor.

Tais atividades, ainda que em número insuficiente, contribuíram de forma significativa para a compreensão global dos textos estudados, propiciando a comparação

e articulação de informações, a elaboração de inferências quanto a elementos e inter-relações implícitas e o emprego produtivo do vocabulário. Parecem constituir, desse modo, elementos eficazes para o entendimento de como se processa a (re)categorização de objetos de discurso no LDP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como assinalado no início desta pesquisa, nosso principal objetivo foi investigar o tratamento pedagógico dispensado aos processos através dos quais se realiza a atividade de categorização de referentes e seu papel na constituição da rede referencial do texto no Livro Didático de Português (LDP). Partindo de uma visão sociocognitivista do estudo do texto, assumimos aqui o pressuposto de que há uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. Essa visão implica em uma noção de língua como um sistema de indeterminações sintático-semânticas que se resolvem nas atividades dos interlocutores em situações sócio-comunicativas.

Nesse quadro, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem de itens lexicais não deve ser concebido no interior de um modelo de correspondência entre as palavras do discurso e os objetos do mundo, tendo em vista que as categorias e os objetos de discurso utilizados para descrever o mundo não são nem preexistentes nem dados, mas resultado de um processo dinâmico e, sobretudo, intersubjetivo, que se estabelece através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas. Esse tipo de abordagem visa privilegiar uma teoria lexical em que o léxico é tratado como uma fonte útil para as operações de designação e não simplesmente um “estoque de etiquetas”.

Um outro aspecto a ser levantado em relação ao ensino de língua materna diz respeito ao livro didático e sua importância no cenário educacional brasileiro. A relevância desse material didático em países como o Brasil tem como base uma precaríssima situação educacional que faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino. Em função disso, o livro didático precisa ser incluído na agenda dos estudos sociocognitivistas da linguagem e nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, “a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem” (Lajolo, 1996: 4).

A aplicação da perspectiva sociocognitivista no contexto pedagógico ainda não obteve, no entanto, o devido respaldo dos autores de livros didáticos no Brasil. Os processos de categorização identificados nos livros analisados ainda não se apresentam

em número expressivo, revelando que a adesão a essa perspectiva ainda se encontra em uma fase inicial. Com relação a isso, fazemos aqui uma ressalva à obra *Português: uma proposta para o letramento*, cuja proposta revela uma preocupação com o ensino do vocabulário condizente com a posição assumida nesta pesquisa.

Assim sendo, procurou-se estabelecer parâmetros para a seleção das obras analisadas que recorressem com maior frequência a uma abordagem metodológica construtivo-reflexiva, tendo em vista a grande quantidade de coletâneas que ainda adotam uma visão estruturalista do ensino de língua portuguesa. Foi possível observar que as obras selecionadas em função desse critério também guardam entre si afinidades teóricas em sua proposta pedagógica, assumindo a língua como instrumento de interlocução, como prática social de interação e o texto como unidade básica de ensino, explorando atividades de *leitura*, *produção de textos escritos* e *oralidade* nas quais o texto é analisado em função da natureza da situação de interação em que é produzido, de sua finalidade e de sua função. Nesse contexto, os *conhecimentos linguísticos* são tratados como subsídio para as práticas de leitura e produção de textos.

Nas atividades envolvendo relações semânticas, o fenômeno encontrado com maior frequência foi a sinonímia e seu equivalente no plano textual, a paráfrase. A sequência hiperonímia/hiponímia e a polissemia ainda não são exploradas com a devida frequência, conforme ressaltamos nos resultados. Essas atividades estão organizadas, em sua grande maioria, em torno da *leitura*. Um número significativamente menor organiza-se em torno dos *conhecimentos linguísticos*. Nos conteúdos *oralidade* e *produção de textos escritos*, o número de atividades proposta é mínimo e, em alguns casos, inexistente. Esses resultados revelam uma total ausência de parâmetros no estudo desse conteúdo.

Quanto às propostas de atividades envolvendo simultaneamente relações semânticas e processos de categorização, mais uma vez destacamos Soares, que apresentou o maior número de ocorrências. Essa autora costuma utilizar recursos morfológicos e sintáticos em suas atividades que contribuem para que o aluno construa progressivamente os sentidos de expressões nominais presentes nos textos, partindo de uma palavra isolada até chegar à construção da categorização utilizada pelo produtor do texto. Tais procedimentos tem como objetivo levar o aluno a identificar os propósitos argumentativos presentes na referenciação de um determinado objeto discursivo em um determinado contexto.

Ao finalizar nossas reflexões, consideramos oportuno sugerir que trabalho com o léxico no LDP deveria ser realizado de uma forma regular e frequente não apenas nas práticas de leitura, mas também nas práticas de produção textual, oralidade e reflexão linguística, perpassando, dessa forma, todos os conteúdos curriculares básicos. E que, da mesma forma, explorasse a seleção lexical e as redes semânticas presentes no universo temático dos textos selecionados, levando em conta o processamento estratégico do discurso. Nesse contexto, as expressões nominais referenciais, além de referir os objetos de discurso, contribuem também para a elaboração do sentido, indicando pontos de vista, destacando direções argumentativas e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. & PONTARA, Marcela. *Gramática: Texto: análise e construção do sentido*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALVES, Maria de Fátima. *O ensino do léxico: um enfoque integrado*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal da Paraíba, 1999.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: Mônica Magalhães Cavalcante, Bernadete Biasi Rodrigues, Alena Ciulla (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 53-84.
- _____ & CHANET, Catherine. Definido e demonstrativo nas nomeações. In: Mônica Magalhães Cavalcante, Bernadete Biasi Rodrigues, Alena Ciulla (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 131-176.
- _____ & REICHLER-BÉGUELIN M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A. e REICHLER- BÉGUELIN M. J. (Orgs.), *Du syntagme nominal aux objects-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores*. Neuchâtel: Université de Nauchâtel, 1995, pp. 227-271.
- BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. Estrutura Lingüística e Conhecimento do Mundo nas Construções Lexicais. In: Neusa Miranda & Maria Cristina Name (Orgs.) *Lingüística e Cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005, pp. 299-308.
- BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In: Márcia ABREU (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB/FAPESP/Mercado de Letras, 2002.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: Ana Maria Pinto Pires Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, pp. 13-22.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas; SP: Mercado de Letras, 2000. P. 15-38.
- BUNZEN, Clecio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. In: *Estudos Lingüísticos XXXIV*, 2005, pp. 557-562.
- _____. *Um estudo sobre a recepção do gênero livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor*. Pesquisa em andamento. Disponível em <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/pesquisas.html>>. Acesso em: 25/11/ 2008.
- CARVALHO, Nelly. *Publicidade: A linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2002.

- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez. 2004.
- CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: In: Mônica Magalhães Cavalcante, Bernadete Biasi Rodrigues, Alena Ciulla (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 177-190.
- CORTEZ, Suzana. *A interferência do PNL D para o ensino de gramática nos livros didáticos de língua portuguesa*. São Paulo: 2007 (mimeo).
- DOOLEY, Robert A. & LEVINSOHN, Stephen H. *Análise do Discurso: conceitos básicos em lingüística*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. *Elementos para o estudo da paráfrase*. Revista *Letras*, Curitiba, n. 59, p. 241-259, jan./jun. 2003. Editora UFPR.
- DUBOIS, Jean, et alii. *Dicionário de Lingüística*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coessão e coerência textuais*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. revista e ampliada (Edição especial para o FNDE/PNL D 2004), Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coessão lexical de grupos nominais. In: Mônica Magalhães Cavalcante, Bernadete Biasi Rodrigues, Alena Ciulla (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 191-228.
- FRANÇOSO, Edson & ALBANO, Eleonora. Virtudes e vicissitudes do cognitivismo, revisitadas. In: Fernanda Mussalim & Anna Christina Bentes (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 301-310.
- FUCHS, Catherine. *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras dita. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 3, número especial, 2003.
- HAAG, Cassiano Ricardo; OTHERO, Gabriel de Ávila. Anáforas associativas nas análises das descrições definidas. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. & GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- KLEIBER, G. Associative anaphora and part-whole relationship: the condition of alienation and the principle of ontological congruence. In: *Journal of Pragmatics*, v. 31, n.3, 1999, pp. 339-62.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Referenciação: Construção discursiva*. Ensaio apresentado por ocasião do concurso para Professor Titular em Análise do Discurso do IEL/UNICAMP, dez.1999.
- _____. *Lingüística Textual: Quo Vadis? (Textlinguistics: Quo vadis?)* (Universidade Estadual de Campinas. *D.E.L.T.A.*, 17: ESPECIAL, 2001 (11-23).

- _____. A Construção de objetos-de-discurso. *Aled*, vol. 2, n. 1, 2002a, pp. 7-20.
- _____. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos do discurso. *Veredas*, revista de estudos lingüísticos. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2002b, pp. 29-42.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002c.
- _____. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. A Construção Sociocognitiva da Referência. In: Neusa Salim Miranda & Maria Cristina Name (Orgs.). *Lingüística e Cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005a, pp. 95-107.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.
- _____. Léxico e progressão referencial. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, vol. 1, 2005c, pag. 263-275. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4564.pdf>> Acesso em: 07/12/ 2009.
- _____. Referenciação e orientação argumentativa. In: Ingedore Villaça Koch, Edwiges Maria Morato, Anna Christina Bentes (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005d, pp. 33-52.
- _____ & CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: Fernanda Mussalim & Anna Christina Bentes (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 251-300.
- _____ & MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Processos de Referenciação na Produção Discursiva*. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. spe, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24/06/ 2008.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: Marisa Lajolo (Org.). *Livro Didático e Qualidade de Ensino*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc> 1996. Acesso em: 30/12/2007.
- LEAL, Audria Albuquerque. *Exercícios de vocabulário: o léxico no livro didático*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: Marisa Lajolo (Org.). *Livro Didático e Qualidade de Ensino*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc> 1996. Acesso em: 30/12/2007.
- _____. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Disponível em: <http://www.marcosbagnio.com.br/for_marcuschi.htm> 2000. Acesso em: 23/12/2007.
- _____. O Léxico: Lista, Rede ou Cognição Social? In: Ligia Negri, Maria José Foltran, Roberta Pires de Oliveira (Orgs.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 263-284.
- _____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: Ingedore Villaça Koch, Edwiges Maria Morato, Anna Christina Bentes (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005a.

- _____. *Análise da Conversação*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005b.
- _____. *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* Recife: impressão do autor, [1983], 2005c.
- _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- _____ & KOCH, Ingedore G. Villaça. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: Maria Bernadete Abaurre (Org.). *Gramática do Português Falado*, vol. VIII, Campinas, Edunicamp/Fapesp, 1998, pp.31-58.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos PNLD 2008 : Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. Brasília : MEC, 2007. 148 p. (Anos Finais do Ensino Fundamental).
- MONDADA, Lorenza. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir*. Approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne: Université de Lausanne, Thèse pour obtenir le grade de docteur em lettres, 1994.
- _____. Processus de catégorisation et construction discursive des catégories. In: Daniele Dubois (Org.). *Catégorization et Cognition: De la perception au discours*. Paris: Kimé, 1997, pp. 291-313.
- _____ & DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos do discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: Mônica Magalhães Cavalcante, Bernadete Biasi Rodrigues, Alena Ciulla (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, [1995] 2003, pp. 17-52.
- MORATO, Maria Edwiges. Aspectos Sócio-cognitivos da Atividade Referencial. In: Neusa Salim Miranda & Maria Cristina Name (Orgs.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005, pp. 79-94.
- MOURA, Heronides Maria de Melo. Polissemia e indeterminação semântica. In: *D.E.L.T.A.*, 18: ESPECIAL, Volume 18: Número especial, 2002, pp. IX-XVI.
- NEF, Frédéric. *A linguagem: uma abordagem filosófica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1993] 1995.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Referenciar ou: A criação da rede referencial na linguagem. In: Maria Helena de Moura Neves. *Texto e Gramática*. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 75-150.
- NEVEU, Franck. *Dicionário de ciências da linguagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires & ISQUERDO. Apresentação. In: Ana Maria Pinto Pires Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, pp. 09-11.
- RANGEL, Egon. *Avaliar para melhor usar – Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005>>. 2005a. Acesso em: 21/12/2008.
- _____. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: Angela Paiva Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005c, pp. 13-20.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

ROJO, Roxane. *Livros em sala de aula – modos de usar*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005>> 2005. Acesso em: 21/12/2008.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In: *Veredas – revista de estudos lingüísticos*. UFJF, v. 3, n. 1, jan./jun. 1999, pp. 61-79.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. 2.^a impressão. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SOARES, Magda. Português na escola. In: Marcos Bagno (Org.). *Lingüística da Norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, pp. 155-177.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VAN DIJK, Teun & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

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

ZILBERMAN, Regina. *No começo, a leitura*. In: Marisa Lajolo (org.). *Livro Didático e Qualidade de Ensino*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc> 1996. Acesso em: 30/12/2007.

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](#)