

ISSN 0104-1886

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
CADERNOS DO I. L.

n. 10  
JULHO DE 1993

# TERMINOLOGIA



INICIATIVA: Projeto Terminológico Cone Sul - TERMISUL

## LEXICOLOGIA EM SALA DE AULA

TERESINHA OLIVEIRA FAVERO  
UFRGS

*"Not only every language, but every lexeme of a language, is an entire world in itself"*

Mel'Zuk<sup>1</sup>

### 1 Introdução

Em algum momento de sua vida escolar, todo bom aluno de primeiro grau da escola brasileira em geral deverá saber que *chafardel* é coletivo de *ovelha* e *cáfila* é coletivo de *camelo*. Além disso, precisará aprender que o feminino de *cupim*, *beirão* e *rajá* é, respectivamente, *arará*, *beiroa* e *râmi*. Não poderá, também, ignorar que *zagala*, *grã-duquesa* e *priora* ou *prioresa* são os equivalentes femininos de *zagal*, *grão-duque* e *prior*. Essas e outras *preciosidades* lingüísticas fazem parte do repertório curricular das aulas de Língua Portuguesa de nossa realidade escolar. Não importa que, ao longo de sua vida, esse aluno nunca se depare com dezenas de camelos e jamais encontre um rajá no lugar onde mora. É provável que ele nem sequer desconfie do que seja ou tenha sido um beirão ou prior e, muito menos, se importe em distinguir gênero ou sexo nos cupins que destroem seu armário.

Ainda assim, talvez seu professor não hesite em fazê-lo repetir o ano se ele não responder corretamente a algumas dessas questões passíves de resposta em provas de primeiro grau de nossa língua materna. Certamente, os mestres que assim agem não duvidam da importância desses conhecimentos para o enriquecimento vocabular do aluno. Imaginam, talvez, que a memorização de listas lexicais intermináveis leva, automaticamente, à competência lingüística. Tais procedimentos são embasados na concepção de língua como objeto imutável, código pronto, do qual o indivíduo deve apossar-se para suas necessidades comunicativas. Nesse sentido, na escola, língua é cadáver cloroformizado, pronto para servir à dissecação.

<sup>1</sup> MEL'ZUK, 1981, apud WIERZBICKA, 1985: 33.

Ao identificar partes isoladas de um mesmo processo, o aluno é espoliado de experienciar a língua em sua multidimensão, criando um distanciamento com o idioma, permeado por metalinguagem sofisticada e ineficaz. Esse relacionamento superficial dos indivíduos com a própria língua conduz ao mito da interpretação monossêmica e do texto modelo parafraseado, acabando por dificultar ou até impedir o percurso de constituição de Sujeitos que só podem realizá-lo através da relação pluridimensional com sua língua materna, vivenciada apenas por indivíduos lingüisticamente emancipados.

A língua de normas e exemplos descontextualizados satura a clientela que, conseqüentemente, passa a vê-la como artigo inatingível, encarando-a apenas como instrumento para as suas necessidades pragmáticas mais imediatas, em especial a língua escrita. O trato exaustivo com concretos e abstratos torna concreta a vontade de livrar-se de tão entediante objeto, e cada vez mais abstrata a noção de língua que o falante adquire. Se alguém quiser se apaixonar pela língua, terá que percorrer sozinho outros caminhos e descobrir, então, seus encantos.

Além disso, o resultado dessa convivência inadequada com o idioma atinge todos os segmentos da sociedade. Os mais carentes, que *são saídos* da escola muito cedo, ficam com a impressão de que língua portuguesa é um objeto exotérico, domínio de iniciados e, ainda, por estarem atolados em problemas de outra natureza, deixam de com ela preocupar-se, sem saber que a sua ignorância lingüística agrava sua situação. Os mais privilegiados conseguem, às vezes aos sobressaltos, ultrapassar todas as barreiras anacrônicas que o ensino brasileiro lhes impõe. Apresentam-se, assim, como candidatos à Universidade, tentando transpor o último obstáculo do *portal mágico da felicidade*. Todavia, é triste constatar, que mesmo esses *escolhidos* demonstram o pouco conhecimento de língua que a escola, ao longo de tantos anos, lhes conseguiu transmitir.

Nesse sentido, Val analisou cem redações produzidas no vestibular/UFMG, janeiro de 1983, de candidatos ao Curso de Letras e constatou:

*"O alto índice de redações com problemas quanto à condição de não-contradição (51%) se explica em função do grande número de falhas na área léxico-semântica: em 43% das redações foram constatadas impropriedades vocabulares que configuravam contradição*

*entre o significante empregado e o significado cabível."*<sup>2</sup>

Em outra parte do texto, a autora observa, analisando uma redação, que:

*"...a redação 41, com problemas na realização da coerência, da coesão e da informatividade que degradam seu padrão de textualidade, não apresenta desvios significativos de norma culta e traz poucas falhas no tocante à utilização do código escrito (ortografia e pontuação)"*<sup>3</sup>

Esse tipo de observação volta a repetir-se em relação à grande parte das redações analisadas.

Na década de noventa, os exemplos abaixo, extraídos de redações de vestibular de uma Universidade de Porto Alegre, demonstram que a dificuldade lingüística maior continua sendo na área léxico-semântica, prejudicando a coerência textual, ou instaurando a tautologia:

Exemplo 1: "Existem doenças que a ciência *contribui* com novas pesquisas."

Exemplo 2: "...os índices de controle dessas doenças são mais *prósperos*."

Exemplo 3: "...o jovem, com aquela revolta *tônica* e sempre pensando *pontualmente* ,..."

Exemplo 4: "Nesta doença *contagiosa que passa de uma pessoa para outra*,..."

As citações acima reforçam a necessidade de se pensar maduramente a prática pedagógica em relação ao estudo da palavra sob o ponto de vista semântico-discursivo e sua importância na produção e recepção textual, trazendo a lexicologia para a sala de aula numa nova perspectiva.

O estudo do léxico contribui, e muito, para a ampliação das possibilidades comunicativas de qualquer indivíduo, desde que tal empreendimento se faça de maneira adequada. Contudo questionar a

<sup>2</sup> VAL, 1991: 24.

<sup>3</sup> *Ibidem*: 27.

prática em questão exige uma reflexão primeira sobre a natureza do objeto lingüístico.

## 2 Linguagem: natureza social e histórica

Os progressos da Lingüística não deixam dúvida de que a linguagem é de natureza social e histórica e, como tal, não pertence a um indivíduo isolado, nem a grupos hegemônicos que possuem tal pretensão. Ela é produto de toda a coletividade lingüística que a utiliza e que com ela recorta a realidade, elabora sistemas conceituais e valorativos com função categorial, enquanto signos, num processo contínuo de construção de *Sujeitos* que irão atuar uns sobre os outros *com* e *sobre* a própria língua.

Nessa perspectiva, língua é trabalho cooperativo, e as aulas de Língua Portuguesa, nesse novo contexto, ganham também novo enfoque.

Transcrevemos aqui as idéias de Silva et alii:

*"A língua tem um sentido de trabalho, que, como tal, constitui historicamente seus falantes e é constituída por eles. Um trabalho com usos e valores, que, por isso, mesmo com as trocas de seus enunciados, não esgota a nossa capacidade de produzir sempre novos textos, novas leituras: assim o que produzimos e trocamos não esgota o nosso domínio lingüístico."*<sup>4</sup>

Constata-se que, ao contrário, quanto mais exaustivamente exercitarmos diversos usos e valores na leitura e produção de textos distintos, maior segurança, competência e produtividade serão adquiridos nesse processo, sendo o inverso também verdadeiro.

Assim, a língua natural que usamos, qualquer que ela seja, é dinâmica e mutável, apresentando, a cada uso, novas configurações que nela interferem.

A par do dinamismo, a língua é e mantém-se como estrutura que constitui seu arcabouço, esqueleto sobre o qual se agregam novos músculos que irão conferir a ela maior agilidade, ou, ainda, do qual são extraídos órgãos supérfluos ou tecido adiposo, flacidez, por desuso ou

<sup>4</sup> SILVA et alii, 1986: 27.

disfuncionamento, visando atender às novas necessidades de comunicação.

## 3 O professor de língua portuguesa e sua prática

O professor precisa, então, ter consciência dessa realidade dialética. Aproveitar os espaços interlocutivos que a comunidade oferece para trabalhar "*estratégias de dizer*", sem esquecer da matriz, origem dos sentidos que o contexto concretiza.

Conforme Geraldi:

*"Admitir uma indeterminação absoluta da linguagem seria trocar uma ilusão por outra: a ilusão de uniformidade pela ilusão da multiplicidade indeterminada. Numa posição estaríamos negando o presente; na outra estaríamos negando o passado. Uma e outra negam os fatos. Uma e outra são negadas pelos fatos."*<sup>5</sup>

Nessa direção, destaca-se a tarefa do professor de Língua Portuguesa. Dar a conhecer a língua preexistente, porém apontando para as ocorrências presentes que possibilitem o *pré-vir*.

No processo interativo dos falantes, constroem-se operações discursivas entre um *EU* e um *TU* reversíveis. Esse trabalho lingüístico repousa sobre a palavra, matéria prima da linguagem, e que será ponto de partida ou de chegada no estudo da língua materna, seja em discursos já produzidos (leitura), seja em operações discursivas a serem realizadas (produção), seja em recursos expressivos em ambos utilizados (gramática).

A referência anterior à palavra como ponto de partida ou ponto de chegada configura diferentes visões de língua e, conseqüentemente, diferentes enfoques a serem privilegiados nas aulas de Língua Portuguesa.

Se o privilégio primeiro é dado à palavra descontextualizada, a concepção de língua subjacente é estática. As práticas lexicais incidirão sobre os já famosos sinônimos, antônimos, coletivos, concretos e abstratos, simples e compostos, que muito pouco acrescentam à

<sup>5</sup> GERALDI, 1991: 10.

competência lingüística do leitor proficiente. Nessa linha de ação, os dicionários serão objetos de consulta absolutamente acrítica, desvinculada de uma prática realmente produtiva com os fatos da linguagem.

Se, ao contrário, a análise lingüística partir do texto, numa perspectiva de espaço interlocutivo estruturado em função de intencionalidades enunciativas, de atos de fala subjacentes, e do sucesso ou não alcançado por seus autores, fatalmente chegaremos à palavra, como recurso básico de qualquer usuário de língua.

Portanto a práxis será distinta. As ligações identificadas não serão apenas de ordem lingüística, uma vez que as relações textuais, intertextuais e contextuais operam concomitantemente nos processos de leitura e produção textual.

#### 4 Lexicologia em sala de aula

Greimas e Courtés, em seu Dicionário de Semiótica, assim definem a ciência lexicológica:

*"A lexicologia é definida tradicionalmente como o estudo científico do léxico, mas também como a reflexão teórica sobre suas aplicações em lexicografia. (...) "Antes que a semântica fosse reconhecida como componente autônoma da gramática (ou da semiótica), a lexicologia foi a única a se ocupar dos problemas da significação em lingüística."<sup>6</sup>*

Apesar da aparência caótica, por tentar refletir toda a multiplicidade e complexidade do mundo real, o léxico, mesmo como matéria não finita e nem sempre sujeita à previsibilidade, possui uma organicidade que o torna passível de um estudo sistemático e científico. Trazer à tona, em sala de aula, as várias relações existentes entre as unidades lingüísticas é possibilitar a descoberta de confluências em geral desconhecidas, ao mesmo tempo que abre possibilidades a novos usos ou criações lingüísticas.

Mesmo assim, Weinreich afirma que não há procedimentos de descoberta conhecidos para descrições semânticas corretas,

<sup>6</sup> GREIMAS & COURTÉS, 1979: 256.

reconhecendo, apenas, que uma descrição semântica é adequada se nos fornecer meios claros de aproximação entre as intuições que os falantes nativos possuem sobre as palavras de sua língua. Se o significado lingüístico está sempre ligado ao significado cultural, o significado de um termo é seu uso na língua.<sup>7</sup> Hoje, no Brasil, só para mencionar um exemplo, a palavra *corcel* pode ser vista mais como *marca de carro*, também já em desuso, do que *cavalo muito corredor*, que é o sentido que os dicionários registram.

O sentido de uma palavra não é só resultante dos usos em contextos já produzidos, nem apenas a consequência da situação concreta que se está examinando. Por isso é necessário trabalhar o conceito de intertextualidade com o aluno, mostrando que um vocábulo usado em determinado texto pode corroborar, acrescentar ou instaurar um novo sentido ao significante já utilizado em outros textos.

Casares alerta para a seguinte questão:

*"Assim que fragmentarmos uma oração para dela extrairmos uma palavra que nela estava inserida, a fim de colocarmos esse vocábulo na mesa de dissecação, comprovaremos que lhe falta vitalidade, convertendo-se numa peça anatômica tão inerte como uma víscera separada do corpo."<sup>8</sup>*

Por isso o professor não pode esquecer da via de mão dupla: texto-vocábulo, vocábulo-texto, necessariamente presente em toda a aula produtiva de língua.

Trabalhar com léxico em sala de aula é, pois, trabalhar com textos reais, produtos de relação interlocutiva entre *Sujeitos sociais*. Analisar os recursos utilizados para cumprir funções comunicativas distintas é estudar a palavra contextualizada, desveladora de valores, ideologias, intenções, origem, nível e estilo de seus usuários. Essa é a dimensão da lexicologia de que se fala aqui, procurando vincular léxico/discurso/ensino.

Assim, numa perspectiva discursiva, importa trabalhâ-la a palavra como unidade de apoio para a construção de uma unidade semântico-pragmática de outro nível: o texto.

<sup>7</sup> WEINREICH, 1984: 104.

<sup>8</sup> CASARES, 1984: 72.

Para Ferreira, tal processo se constitui em *biologia* do texto: não fala sobre e nem manipula o texto, mas o reconstrói nos seus elementos como uma mediação entre a lingüística e a literatura.<sup>9</sup>

O ponto de partida será sempre o do nível lingüístico onde se encontram os alunos. *Manuseando* a linguagem escrita, assim como se exercita a linguagem oral, o falante irá construindo categorias de conceitos, terá acesso aos atributos que diferenciam as palavras e poderá, então, constatar, por exemplo, que não existe sinonímia absoluta, como deixam fazer crer pseudomodelos lingüísticos oferecidos pelo livro didático.

De outro lado, a função coesiva e os efeitos discursivos do léxico não podem aí ser ignorados, bem como as relações hiponímicas, de oposição, gradação ou equivalência. Também a ordem das palavras que às vezes alteram seu sentido, suas funções restritivas, distributivas ou enfáticas precisam ser resgatadas numa prática que se pretende produtiva.

Por outro lado, o léxico, essencialmente transmissor de sentidos, segundo Rey-Debove, possui, como unidade lexical, três componentes essenciais: o fônico (ou grafofônico), o morfossintático e o semântico.<sup>10</sup>

Por isso é imprescindível que as atividades com o léxico, nas aulas de Língua Portuguesa, privilegiem todos esses aspectos. Há toda uma gama de possibilidades. A título de exemplos, citaremos algumas.

1) Levar o aluno a descobrir, por exemplo, a diferença entre os *antônimos graduáveis* e *não-graduáveis* e sua distribuição sintática, admitindo ou não modalizadores, como em:

A - *Graduáveis*: admitem modalizador

*inteligente* x *bronco*  
*amplo* x *estreito*  
*quente* x *frio*

*extremamente inteligente*, ou *ligeiramente bronco*

B - *Não-graduáveis*: noção de negação obrigatória, não admitem modalizador

<sup>9</sup> FERREIRA, 1985: 16.

<sup>10</sup> REY-DEBOVE, 1984: 62.

*casado* x *solteiro*  
*morto* x *vivo*  
*homem* x *mulher*

*extremamente morto\** ou *ligeiramente vivo\**, são agramaticais, a não ser em emprego metafórico.

2) Outra possibilidade é trabalhar com a *antonímia*, porém numa nova dimensão, levando o aluno a concluir que a oposição pode ocorrer em diversos sentidos:

*Forma*: *quadrado* x *redondo*

*Idade*: *velho* x *moço*

*Sexo*: *homem* x *mulher*

*Tamanho*: *grande* x *pequeno*

*Tempo*: *sempre* x *nunca*

*Distância*: *longe* x *perto*

*Ideologia*: *engajamento* x *alienação*

3) Mais uma opção é a montagem de *grupos de segmentos inclusos*, como:

*milênio*) *século*) *década*) *ano*) *mês*) *semana*) *dia*) *hora*) *minuto*)  
*segundo*) *milésimo de segundo*)

4) Mais outra é trazer para a descoberta o jogo da *conversibilidade*:

*comprar* x *vender*

*dar* x *receber*

*mãe* x *filho*

marido x mulher (esposo x esposa)

5) Com relação à *sinonímia*, Weinreich defende a idéia de que:

"Os termos de uma língua são, em geral, complementares". (...) "o significado de um termo acaba onde a de outro se inicia. Normalmente, a descrição semântica deveria ter como objetivo não definições absolutas, mas definições que separem o significado de um termo daquele de outros termos de significação semelhante."<sup>11</sup>

Dá, então, uma nova dimensão ao conjunto sinonímico, que ele chama de primeiro grau, definindo-o como o conjunto de palavras que diferem entre si numa única condição, mostrando a interdependência entre sinonímia e condições.

Esquematiza assim essa relação:

X 'cl e c2 e c3'

x' 'cl' e c2 e c3'

X'' 'cl'' e c2 e c3'

Y 'cl e c'2 e c3'

Z 'cl e c'2 e c'3'

Z' 'cl e c'2 e c''3'<sup>12</sup>

Em língua portuguesa, podemos exemplificar com o seguinte conjunto sinonímico de primeiro grau, referente a tamanho:

grande  
enorme  
imenso  
volumoso

<sup>11</sup> WEINREICH, 1984: 107.

<sup>12</sup> *Ibidem*: 112.

*grande*: maior que a maioria, aplicável a substantivos concretos e abstratos.

*enorme*: maior que a maioria, aplicável a substantivos concretos e abstratos, ultrapassa a norma (sai do padrão normal).

*imenso*: maior que a maioria, aplicável a substantivos concretos e abstratos, não mensurável ou que dá essa impressão.

*volumoso*: maior que a maioria, aplicável só a substantivos concretos, que faz volume em tamanho ou quantidade.

6) Uma prática possível é montar campos lexicais para demonstrar as relações lingüísticas ali estabelecidas. Trier acreditava que os campos não eram isolados, mas que eles, em conjunto, formariam campos de ordem mais ampla, até que, finalmente, o vocabulário total estaria incluído. Podem existir campos com lugares não preenchidos por determinadas línguas e, em outras, haver preenchimento.<sup>13</sup>

7) Outra prática alternativa é buscar, na realidade lingüística que nos cerca, exemplos de emprego ocasional de vocábulos que acabam se convertendo em empregos usuais, constituindo-se numa nova acepção da palavra, como *fritar alguém*, fato lingüístico recente ocorrido no Brasil.

8) Mais outro recurso é possibilitar, em sala de aula, a análise e montagem de diversos tipos de definição para um mesmo vocábulo ou grupos de vocábulos: *definição por compreensão* ou *definição por extensão*<sup>14</sup>, *definição sinonímica* (mostrar sua fragilidade, examinando, por exemplo, *belo*, *lindo*, *formoso* e *bonito* nos dicionários de língua portuguesa) ou *definição perifrástica* ou, ainda, *múltipla* (*substancial* ou *relacional*), *disjunção includente* ou *disjunção excludente*, ou híbrida.

Lyons aconselha o trato com a teoria e a prática da definição para aprender mais sobre o significado da palavra.<sup>15</sup>

Entretanto todos esses processos semânticos que se dão na língua só fazem sentido quando percebidos no seu interior e, ainda, inseridos em jogos interativos, de que se constituem a sua verdadeira essência.

Para Kleiman:

"O pressuposto da existência de um significado do texto que não é apenas combinatório e

<sup>13</sup> TRIER *apud* LEHRER, 1974: 17.

<sup>14</sup> ISO 1087, 1990, 4.1.

<sup>15</sup> LYONS *apud* LARA, 1989: 17.

*somatório dos itens discretos, mas que é construído pelo leitor apoiado em princípios de ações cooperativas mais gerais é, de fato, incompatível com um enfoque exclusivamente lingüístico ao estudo da compreensão.*"<sup>16</sup>

Por isso, para instaurar um processo de desenvolvimento da competência lingüística do falante, como usuário e agente de língua e, portanto, origem e objetivo dos textos produzidos, faz-se necessária uma viagem pelo interior e pelo exterior da palavra, como sugere Ferreira. Pelo interior, ao desbravar os semas constituintes, unidades mínimas de conteúdo semântico da palavra, além de suas combinações e sua sintaxe; pelo exterior, ao aventurar-se pelas estruturas paradigmáticas e sintagmáticas, permitindo perceber a mútua permeabilidade e infiltração entre os semas das palavras coocorrentes, e as nuances novas que adquirem no contexto lingüístico e enunciativo onde se inserem.<sup>17</sup> Não podemos, ainda, ignorar a importância de se formar, na escola, o usuário competente e crítico do dicionário, instrumento imprescindível para o desempenho eficaz do falante no manuseio da linguagem escrita.

Finalizando, somente no trato com práticas lingüísticas de natureza formal e informal, aparecerão as regularidades semânticas como produtos de suas diversificadas ocorrências em múltiplas formações discursivas.

Conseqüentemente, se o professor souber conduzir o processo, porque nada é gratuito na escola, a partir da análise, comparação, desconstrução e re-construção lingüística, sem a interferência nefasta de complexa metalinguagem, os alunos irão percebendo as relações de equivalência semântica e as implicações decorrentes da substituição lexical. Assim também se aperceberão de outros processos semânticos como homonímia, polissemia, inserção, disjunção, simetria, assimetria, paráfrase, contradição, transitividade, e, ao mesmo tempo, irão dominando os recursos expressivos disponíveis, bem como, com certeza, irão participar de práticas lingüísticas inovadoras.

## 5 Conclusão

Ao concluirmos, retomamos o pensamento de Josete Rey-Debove para quem o léxico:

*"... é o testemunho da mitologia e da ideologia duma civilização; constitui ele o próprio material da etnologia e da história. "(...)"... e cria a realidade pela possibilidade de nominalização do substantivo."*<sup>18</sup>

Assim, para ela, a perspectiva lexicográfica não pode ignorar a essencialidade das relações morfológicas, sintáticas e semânticas, indicando caminhos confluentes do tratamento lexical.

Se a Gramática Tradicional limita o estudo do vocábulo à gramática, a Lexicologia abre novas perspectivas, reconhecendo, inclusive, a zona de trocas entre a língua e o mundo, o intercâmbio que ocorre essencialmente pelo léxico, sem esquecer o critério da interpessoalidade.

A autora distingue o *léxico comum* e o *léxico total*. O primeiro se constitui do número de palavras gramaticais e lexicais de primeira necessidade, possuindo alta frequência na fala; representa uma *intersecção* de idioletos e é uma língua pobre, pois exprime muito pouco, apesar de funcionar bem no conjunto da sociedade. O segundo integra todas as palavras empregadas por todos os usuários e representaria a *reunião* de todos os idioletos; ao contrário do primeiro, mesmo sendo abundante e de infinito potencial expressivo, funciona mal no conjunto da sociedade.<sup>19</sup>

Julgamos que o papel da escola como um todo, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, seria o de enriquecer o *léxico comum* de sua clientela, aumentado, assim, suas possibilidades expressivas, sem ignorar que o *léxico total* é inatingível para o ser humano. Entretanto a concretização satisfatória dessa função permitiria o alargamento das fronteiras do território do *léxico comum*, abrindo novas perspectivas para a população em geral.

Nessa tarefa, dois princípios básicos se impõem, a funcionalidade e a sistematização, através de três níveis de abordagem: a lexicologia como instrumento de enriquecimento vocabular, a lexicologia

<sup>16</sup>KLEINMAN, 1990: 26.

<sup>17</sup>FERREIRA, 1985: 16.

<sup>18</sup>REY-DEBOVE, 1984: 54.

<sup>19</sup>*Ibidem*: 56.

como instrumento da hermenêutica do texto, e a lexicologia como instrumento de indagação do estilo e da intencionalidade.

Indiscutivelmente, o letramento e a escolarização contribuem para o processo de aquisição de categorias que só podem ser adquiridas gradativa e cumulativamente em relação aos conceitos já dominados. Em suas experiências com a oralidade, a criança cria uma dependência do contexto imediato, cuja liberação irá ocorrendo, aos poucos, através da familiaridade com textos escritos. Estes colocam o aluno em contato com diferentes contextos criados pela imaginação do autor, que deixa pistas para que o leitor os recrie.

O manuseio dos recursos lexicais tem, nesse processo, um papel fundamental, uma vez que é através deles que o leitor desenvolve suas habilidades de compreensão e realiza conscientemente sua produção, constituindo-se, assim, como *Sujeito* do seu *Dizer*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASARES, Julio. Semântica e lexicografia. *Alfa*, São Paulo, v. 28, p. 71-101, 1984. (Suplemento).
- FERREIRA, João de Freitas. *A pedagogia do léxico*. Porto: Claret, 1985.
- GERALDI, J. Wanderley. Sujeito, língua e contexto. In: NOGUEIRA, Adriano, GERALDI, J. W. *Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GREIMAS, A. J., COURTÈS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979. ISO 1087. *Terminology-vocabulary*. Switzerland: ISO, 1990. 23 p.
- KLEIMAN, Ângela B. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino vocabulário nas primeiras séries. In: TASCA, Maria (Org.) *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- LARA, Ignacio Ahumada. *Aspectos de lexicografía teórica*. Granada: Universidad de Granada, 1989.
- LEHRER, A. *Semantic fields and lexical structure*. Amsterdam: North-Holland Publishing, 1974.
- MEL'ZUK, 1981, apud WIERZBICKA, Anna. *Lexicography and conceptual analysis*. United States of America: Karoma Publishers, 1985.
- REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. *Alfa*, São Paulo, v. 28, p. 45-69, 1984. (Suplemento).
- SILVA, Lilian Lopes Martin et alii. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.
- VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEINREICH, Uriel. Definição lexicográfica em semântica descritiva. *Alfa*, São Paulo, v. 28, p. 103-118, 1984. (Suplemento).