

LARISSA MOREIRA BRANGEL

**PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A GERAÇÃO DE
PARÁFRASES EXPLANATÓRIAS EM DICIONÁRIOS
VOLTADOS PARA CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM COGNITIVA**

PORTO ALEGRE

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS LINGUÍSTICAS DO LÉXICO
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS LINGUÍSTICAS DO LÉXICO**

**PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A GERAÇÃO DE
PARÁFRASES EXPLANATÓRIAS EM DICIONÁRIOS
VOLTADOS PARA CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM COGNITIVA**

LARISSA MOREIRA BRANGEL

**ORIENTADOR: PROF. DR. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA
PERÍODO DE DOUTORADO SANDUÍCHE NA UNIVERSITY OF
BIRMINGHAM (INGLATERRA) SOB A SUPERVISÃO DA PROFA. DRA.
ROSAMUND MOON**

Tese de doutorado em Teorias Linguísticas do Léxico apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A GERAÇÃO DE
PARÁFRASES EXPLANATÓRIAS EM DICIONÁRIOS
VOLTADOS PARA CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM COGNITIVA**

LARISSA MOREIRA BRANGEL

ORIENTADOR: PROF. DR. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch
Faculdade de Letras – UNISINOS

Profa. Dra. Dóris Cristina Gedrat
Faculdade de Letras – ULBRA

Prof. Dr. Marcos Goldnadel
Instituto de Letras – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Brangel, Larissa Moreira

Proposta teórico-metodológica para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários voltados para crianças: uma abordagem cognitiva / Larissa Moreira Brangel. -- 2015.

208 f.

Orientador: Félix Valentín Bugueño Miranda.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Metalexigrafia. 2. Lexicografia Pedagógica. 3. Paráfrase Explanatória. 4. Semântica Cognitiva. I. Bugueño Miranda, Félix Valentín, orient. II. Título.

*Para os meus pais, Valter e Lúcia,
e para a minha irmã, Luciana*

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos:

Aos meus pais, Valter (*in memoriam*) e Lúcia, por todo o incentivo ao estudo desde os primeiros anos da educação básica. À minha mãe, em especial, por assumir a tarefa de mãe e de pai nos últimos anos, me acompanhando lado a lado na longa trajetória da graduação, do mestrado e do doutorado. Obrigada pela constante motivação traduzida na mais bela forma de amor.

À minha irmã, Luciana, pela amizade e pelo companheirismo de todas as horas. Obrigada pelas lindas memórias da nossa infância, pelas aventuras da adolescência e por todo apoio na vida adulta. Creio que seríamos um tanto incompletas se não tivéssemos uma à outra.

Ainda no âmbito familiar, agradeço aos meus tios, tias, primos e primas por tornarem esta grande família um ambiente acolhedor e cheio de alegria. Em especial, agradeço aos meus padrinhos, Fábio e Maria, por toda a dedicação e preocupação, às vezes até em demasia. Obrigada pelos livros presenteados desde muito cedo, eles certamente abriram as primeiras portas para que eu me mudasse de vez para o mundo das letras.

Às amigas de infância, Clarissa, Oriana, Tamara e Patricia, pela amizade iniciada nos tempos de colégio que sobrevive ao tempo e às mudanças. Obrigada por compartilharem comigo as alegrias e as tristezas da vida, tornando cada etapa muito mais fácil e leve de ser vencida. Agradeço, também, à amiga “mais antiga” de todas, que passou a fazer parte da minha vida em algum momento entre os meus 24 e 36 meses de idade e desde então nunca mais se ausentou. Elissa, sabes que não existem palavras no mundo capazes de expressar o valor da nossa amizade. Na falta delas, fica apenas o “muito obrigada” grafado nestes agradecimentos.

À Carol e à Fê, pelas festas, praias e réveillons inesquecíveis – porque as vitórias na vida acadêmica não têm graça se não puderem ser celebradas na “vida real”.

Aos membros do Fórum de Discussão em Semântica Cognitiva, Maity, Ana Flávia, Tamara, Dalby e Maitê, por migrarem da categoria *colegas de pesquisa* para a categoria *amigos para a vida toda* sem abandonarem os atributos acadêmicos que tanto admiro. Vocês são exemplos concretos da versão ampliada da teoria prototípica.

Ainda no rol de amigos que a academia me trouxe, agradeço à Mônica por todo o auxílio na parte de revisão textual. Obrigada pela leitura atenta, pelos comentários frutíferos e pela constante boa vontade em colaborar para o progresso do presente trabalho.

Ao meu orientador, Félix Valentín Bugeño Miranda, por todo o empenho dedicado à minha formação. Obrigada pelo apoio, pela confiança e, principalmente, pelos ensinamentos sobre a linguística, sobre a lexicografia e sobre a vida. Agradeço também aos professores e funcionários do Instituto Letras que, de uma forma ou de

outra, contribuíram para que as primeiras inspirações do meu projeto de pesquisa alcançassem a forma de uma tese de doutorado.

Aos membros da banca, Marcos Goldnadel, Dorotea Kersch e Dóris Gedrat, por aceitarem discutir sobre este trabalho.

Também agradeço imensamente às pessoas que cruzaram o meu caminho durante o período sanduíche na Universidade de Birmingham. Em especial, à professora Rosamund Moon, pelo conhecimento transmitido, à Michelle e à Suganthi, pelo carinho com os alunos visitantes, e aos funcionários e residentes da Wesley House, por me propiciarem um lar do outro lado do oceano. Obrigada por tornarem os meus estudos no exterior uma experiência memorável. Nunca os esquecerei. [*My boundless thanks to all the people I met during the period abroad at the University of Birmingham. Special thanks to professor Rosamund Moon, for sharing her vast knowledge, to Michelle Devereux and Suganthi John, for taking care of visiting students, and to Wesley House staff and residents, for making me feel at home overseas. Thank you for making my studies abroad a memorable experience. I will never forget you*].

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que possibilitou minha dedicação exclusiva ao presente trabalho, e também pela bolsa de doutorado sanduíche, que propiciou contribuições ímpares ao desenvolvimento da pesquisa. Por fim, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela formação intelectual de excelência e por disponibilizar à comunidade um ensino público, gratuito e de qualidade. Foi uma honra fazer parte desta comunidade acadêmica nos últimos anos.

O meu papel, agora bem timbrado,
Dá-me *status* muitíssimo bacana.
De cada folha salta um *obrigado*
E de cada envelope, um alto hosana.

Carlos Drummond de Andrade, *O meu papel* (1988)

RESUMO

A inclusão dos dicionários escolares de língua portuguesa no Programa Nacional do Livro didático, no início dos anos 2000, alavancou consideravelmente o interesse por este tipo de obra no Brasil, tanto por parte de estudiosos da linguagem, como por parte de editoras e órgãos governamentais. No entanto, ainda que o aumento na demanda tenha impulsionado a produção dicionarística do mercado editorial brasileiro, pouco se tem refletido sobre como compilar dicionários voltados ao público escolar à luz de parâmetros teóricos e metodológicos. Como resultado, verifica-se a proliferação de obras elaboradas sob critérios demasiadamente impressionistas e que pouco atendem aos anseios de seus potenciais consulentes. Com o objetivo de preencher uma das tantas lacunas da pesquisa lexicográfica brasileira, a presente tese doutoral elabora uma metodologia que, fundamentada nos princípios da semântica cognitiva, almeja auxiliar a geração de paráfrases explanatórias voltadas a alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Para tanto, foi necessário reavaliar a atual proposta do PNLD Dicionários, com especial atenção ao primeiro e ao segundo ciclo do ensino fundamental, e reformular a classificação das obras lexicográficas escolares deste período. A partir desta reformulação, propôs-se a elaboração de um dicionário intermediário, voltado para o segundo ciclo do ensino fundamental, e especificaram-se as características essenciais da obra (enquadramento taxonômico, perfil do usuário e função). Fixadas estas informações, passou-se ao desenvolvimento da metodologia propriamente dita, cuja aplicação se restringiu ao grupo dos substantivos. A elaboração da metodologia pressupôs (a) o enquadramento das paráfrases em uma taxonomia de paráfrases explanatórias, (b) a formulação de padrões sintáticos tendo em vista as especificidades do tipo de substantivo a ser definido, e (c) a aplicação de princípios da semântica cognitiva na seleção das informações vinculadas pela paráfrase. Os resultados obtidos permitiram a elaboração de paráfrases *ad hoc* orientadas teórica e metodologicamente ao público ao qual se destinam. Ao final da tese, avaliou-se o nível de inteligibilidade das paráfrases por intermédio de uma ferramenta de processamento da linguagem natural. Os resultados da análise sugerem que, de maneira geral, as paráfrases elaboradas estão em consonância com a capacidade de interpretação de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, cumprindo, assim, os objetivos da tese e propiciando um avanço à lexicografia pedagógica brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Metalexigrafia – Lexicografia Pedagógica – Paráfrase Explanatória – Semântica Cognitiva.

ABSTRACT

The inclusion of school dictionaries in Programa Nacional do Livro Didático [*Brazilian textbook national programme*], in the early 2000s, has dramatically increased the interest of language experts as well as publishing companies and government entities in this kind of reference work. However, although the increase in demand has expanded dictionary production among Brazilian publishing houses, there has been very little thought on how to compile school dictionaries taking into account theoretical and methodological parameters. As a result, there is a proliferation of school dictionaries produced based on impressionistic criteria and which do not really help their potential users. To fulfill one of the many gaps of the Brazilian lexicographical research, this PhD dissertation proposes a methodology which, based on cognitive semantics principles, will contribute to the writing of lexicographical definitions for children aged 9 and 10. Therefore, the current lexicographical proposal by the Brazilian textbook national programme had to be re-evaluated and reformulated, with special attention to the first five years of primary school. After that, it was suggested an intermediate dictionary, which would be suitable for the 4th and 5th years of primary school, and the main features of this specific dictionary (taxonomic classification, user profile and function) were established. Bearing in mind all those items, the methodology itself could be developed, with its application restricted to the noun class, only. The methodology combined (a) the classification of the definitions into a taxonomy of lexicographical definitions, (b) the formulation of distinct syntactic patterns according to the different kinds of nouns, and (c) the use of cognitive semantic principles to select the information offered by the definition. The results allowed the creation of *ad hoc* definitions sustained by a theoretical and methodological framework which takes into account the target audience of the definition. At the end of the dissertation, the readability level of the definitions was evaluated using a natural language processing tool. The analysis results suggest that, in general, the definitions created using the methodology are in consonance with the interpretative capacity of students in the 4th and 5th years of primary school, hence reaching the dissertation goals and providing the Brazilian pedagogical lexicography with major improvements.

KEYWORDS: Metalexigraphy – Pedagogical Lexicography – Lexicographical Definition – Cognitive Semantics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1:	Diferença na quantidade de palavras e sentenças em livros didáticos de língua portuguesa voltados para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental	47
Gráfico 2:	Diferença no número de palavras por sentença entre livros de língua portuguesa voltados para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental	49
Figura 1:	Quadro explicativo disponível em Sanchez (2011, p.184)	76
Figura 2:	Reprodução da atividade de leitura e interpretação de texto proposta por Cavéquia (2012, p.42-43)	82
Figura 3:	Reprodução da explicação sobre dígrafos oferecida por Cavéquia (2012, p.48-49)	82
Figura 4:	Reprodução da atividade de leitura oferecida por Leite e Bassi (2008, p.10-11)	83
Figura 5:	Reprodução da atividade de leitura oferecida por Carpaneda e Bragança (2011a, p.85)	84
Gráfico 3:	Representação gráfica da incidência de classes de palavras nos glossários das obras analisadas	86
Figura 6:	Representação da proposta de Rosch (1978) para o sistema de categorização humano	102
Figura 7:	Representação da versão padrão da teoria prototípica	108
Figura 8:	Representação da versão ampliada da teoria prototípica	110
Figura 9:	Reprodução do <i>frame</i> APPLY HEAT conforme disponibilizado pelo projeto FrameNet	118
Figura 10:	Representação da arquitetura de uma paráfrase explanatória de acordo com o modelo proposto por Bugueño Miranda (2009a)....	122
Esquema 1:	Taxonomia de paráfrases explanatórias com base na perspectiva do ato da comunicação e na metalinguagem empregada (BUGEÑO MIRANDA 2009a)	123
Figura 11:	Substituição ostensiva referente ao item lexical <i>gêmeos</i> disponível em SaJr (2010)	128
Figura 12:	substituição ostensiva referente ao item lexical <i>aeroplano</i> disponível em OPD (2011).....	128

Figura 13:	Definição e elementos nucleares do frame FEELING conforme disponível no FrameNet	160
Figura 14:	Definição e elementos nucleares do frame EMOTIONS conforme disponível no FrameNet	160
Figura 15:	Definição e elementos nucleares do frame BIOLOGICAL_URGE conforme disponível no FrameNet	167
Figura 16:	Elementos não-nucleares do frame BIOLOGICAL_URGE conforme disponível no FrameNet	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Proposta lexicográfica para a compilação de dicionários escolares - PNLD 2006	32
Tabela 2:	Proposta Lexicográfica para a compilação de dicionários escolares - PNLD 2012	33
Tabela 3:	Relação estabelecida por Farias (2009a) entre a idade e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos	38
Tabela 4:	Características dos dicionários tipo 1 e tipo 2 de acordo com o PNLD 2012	40
Tabela 5:	Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (Provinha Brasil)	42
Tabela 6:	Dados obtidos a partir da ferramenta Coh-Metrix-Port	46
Tabela 7:	Número de palavras por sentenças de acordo com a análise realizada no corpus 2	48
Tabela 8:	Relação entre o período escolar e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos segundo uma oposição funcional	55
Tabela 9:	Incidência das classes de palavras nos glossários de cada obra analisada	85
Tabela 10:	Média geral da incidência das classes de palavras nos glossários das obras analisadas	86
Tabela 11:	Relação estabelecida pelo Coh-Metrix-Port entre o índice <i>Flesch</i> e o grau de complexidade de um texto	174
Tabela 12:	Índice <i>Flesch</i> de diferentes tipos de textos	176
Tabela 13:	Índice <i>Flesch</i> de paráfrases de sentimentos/emoções e sensações.....	178
Tabela 14:	Paráfrases de emoções/sentimentos e sensações e suas respectivas variáveis que incidem sobre o cálculo do índice <i>Flesch</i>	180
Tabela 15:	Paráfrases de dicionários tipo 2 e seus respectivos índices <i>Flesch</i>	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Relação entre algumas características linguísticas do dicionário intermediário e as demandas curriculares do segundo ciclo do ensino fundamental (de acordo com os PCN 1997)	58
Quadro 2:	Informações apresentadas no verbete do item lexical <i>rapaz</i> das obras AuII (2008), DiJr (2005) e SaJr (2010)	62
Quadro 3:	Proposta de configuração para os verbetes do dicionário intermediário	63
Quadro 4:	Comparação da configuração dos verbetes do dicionário intermediário à configuração dos verbetes dos outros instrumentos lexicográficos utilizados no ensino fundamental	64
Quadro 5:	As diferentes concepções de significado de acordo com os modelos semânticos formal, estrutural e cognitivo conforme exposto por Farias (2013, p.176)	90
Quadro 6:	Princípios básicos da semântica cognitiva de acordo com a proposta de diferentes autores	97
Quadro 7:	Proposta de <i>pattern</i> sintático para os substantivos concretos com base nos níveis categoriais	138
Quadro 8:	Proposta para o <i>pattern</i> sintático de substantivos abstratos que designam ações	145
Quadro 9:	Proposta para o <i>pattern</i> sintático de substantivos abstratos que designam sentimentos/emoções	147
Quadro 10:	Proposta de Ostermann (2012, p.496) para uma estrutura cognitiva de definição [<i>cognitive defining structure</i>]	157
Quadro 11:	Definições de termos de emoções baseadas em um modelo cognitivo (OSTERMANN 2012, p.496-497)	158
Quadro 12:	Proposta de estrutura definitória formulada por Farias (2013, p. 280) para substantivos que designam sentimentos/emoções	161
Quadro 13:	Proposta para a sistematização das informações de paráfrases que definem sentimentos/emoções	165
Quadro 14:	Proposta para a sistematização das informações de paráfrases que definem necessidades fisiológicas	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

cf.	- confira
CNS	- Condições Necessárias e Suficientes
etc.	- <i>et cetera</i> , e outros
INL	- Instituto Nacional do Livro
MEC	- Ministério da Educação
p.	- página
PCI	- programa constante de informações
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
s.v.	- <i>sub voce</i> , sob o lema

LISTA DE SIGLAS DOS DICIONÁRIOS CITADOS

AuE	<i>Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa</i>
AuIl	<i>Dicionário Aurélio Ilustrado</i>
BeD	<i>Beginner's Dictionary</i>
CcAL	<i>Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary</i>
CcLD	<i>Collins Cobuild Learner's Dictionary</i>
CcED	<i>Collins Cobuild English Dictionary</i>
CED	<i>Collins English Dictionary</i>
CSD	<i>Collins School Dictionary</i>
CsSD	<i>Collins Shorter School Dictionary</i>
DiJr	<i>Dicionário Júnior da Língua Portuguesa</i>
HouE	<i>Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa</i>
LDCE	<i>Longman Dictionary of Contemporary English</i>
MED	<i>Macmillan English Dictionary for Advanced Learners</i>
MpDH	<i>Meu Primeiro Dicionário Houaiss</i>
MpCA	<i>Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado</i>
OAL	<i>Oxford Advanced Learner's Dictionary</i>
OJD	<i>Oxford Junior Dictionary</i>
OPD	<i>Oxford Primary Dictionary</i>
SaJr	<i>Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado</i>

SUMÁRIO

0 INTRODUÇÃO	18
0.1 Objetivos	20
0.1.1 Objetivo geral	20
0.1.2 Objetivos específicos	21
0.2 Hipóteses de pesquisa	21
0.3 Estrutura geral do trabalho	22
1 PANORAMA DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA	24
1.1 A lexicografia pedagógica e os dicionários pedagógicos	24
1.1.1 Dicionários pedagógicos e demanda mercadológica	26
1.1.2 Dicionários pedagógicos e habilidades linguísticas	28
1.2 Os dicionários escolares em solo brasileiro	30
2 PROPOSTA DE UM DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO	36
2.1 Os dicionários pedagógicos para falantes nativos e as diferentes fases da educação escolar	38
2.2 O dicionário de alfabetização, o dicionário intermediário e a relação destas duas obras com os cinco primeiros anos do ensino fundamental	39
2.3 Estabelecendo o período escolar do dicionário intermediário a partir da análise de livros didáticos	44
2.3.1 Análise	45
2.3.2 Resultados obtidos	46
3 AXIOMAS BÁSICOS PARA A CONCEPÇÃO DE UM DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO	52
3.1 O enquadramento taxonômico	53
3.1.1 O dicionário intermediário sob uma perspectiva funcional	54
3.1.2 O dicionário intermediário sob uma perspectiva linguística	55
3.2 O perfil do usuário	59
3.3 A função da obra	65
3.3.1 O auxílio à produção textual por meio da compilação de um dicionário intermediário onomasiológico	67
3.3.2 O auxílio à produção textual por meio de um segmento informativo onomasiológico	68
4 AS CLASSES DE PALAVRAS NO DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO ..	71
4.1 Palavras lexicais e palavras gramaticais	73
4.2 O tratamento lexicográfico de palavras lexicais e de palavras gramaticais	74
4.2.1 A definição de palavras lexicais e de palavras gramaticais	75
4.2.2 Limitando o escopo da pesquisa	79
4.2.2.1 <i>Os glossários de livros didáticos e as classes de palavras</i>	81
5 A SEMÂNTICA COGNITIVA	88
5.1 Paráfrases explanatórias, teorias semânticas e as possíveis contribuições da semântica cognitiva para a definição lexicográfica	88

5.2 A relevância da semântica cognitiva para a redação de paráfrases explanatórias	93
5.3 Fundamentos da semântica cognitiva: pressupostos teóricos	95
5.3.1 Categorização e teoria prototípica	98
5.3.1.1 <i>A dimensão vertical: níveis categoriais</i>	102
5.3.1.2 <i>A dimensão horizontal: prototipicidade</i>	105
5.3.2 Frames semânticos e sua aplicabilidade nos estudos lexicais	112
5.3.2.1 <i>A semântica de frames</i>	113
5.3.2.2 <i>FrameNet</i>	116
6 PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A DEFINIÇÃO DE SUBSTANTIVOS EM DICIONÁRIOS INTERMEDIÁRIOS	120
6.1 A forma da paráfrase I: enquadramento taxonômico	122
6.1.1 A perspectiva do ato da comunicação	123
6.1.1.1 <i>Perspectiva semasiológica</i>	124
6.1.1.1.1 <i>Paráfrase explanatória analítica</i>	124
6.1.1.1.2 <i>paráfrase explanatória sinonímica</i>	125
6.1.1.2 <i>Perspectiva onomasiológica</i>	126
6.1.1.2.1 <i>Paráfrase explanatória sinonímica</i>	127
6.1.1.2.2 <i>Substituição ostensiva</i>	127
6.1.1.2.3 <i>Paráfrase explanatória enumerativa</i>	128
6.1.2 A metalinguagem empregada	129
6.1.2.1 <i>Paráfrase por metalinguagem do conteúdo</i>	130
6.1.2.2 <i>Paráfrase por metalinguagem do signo</i>	130
6.1.2.2.1 <i>Paráfrase por indicação de uso</i>	131
6.1.2.2.2 <i>Paráfrase por metalinguagem do signo extensional</i>	131
6.1.3 Outros tipos de paráfrases explanatórias	132
6.1.3.1 <i>Paráfrase explanatória meronímica</i>	132
6.1.3.2 <i>Paráfrase explanatória antonímica</i>	133
6.1.3.3 <i>Paráfrase explanatória serial</i>	133
6.1.3.4 <i>Paráfrase explanatória mista</i>	133
6.1.3.5 <i>Paráfrase explanatória estipulativa</i>	133
6.1.3.6 <i>Paráfrase explanatória operacional</i>	134
6.1.3.7 <i>Paráfrase explanatória taxonômica</i>	134
6.1.3.8 <i>Paráfrase explanatória morfossemântica</i>	134
6.2 A forma da paráfrase II: pattern sintático	135
6.2.1 Proposta de <i>pattern</i> sintático para a definição dos substantivos concretos ..	137
6.2.1.1 <i>Paráfrases de substantivos concretos em metalinguagem de conteúdo</i> ...	138
6.2.1.2 <i>Paráfrases de substantivos concretos em metalinguagem de signo</i>	140
6.2.2 Proposta de <i>pattern</i> sintático para a definição dos substantivos abstratos ...	144
6.2.2.1 <i>Paráfrases de substantivos abstratos que designam ações</i>	145
6.2.2.2 <i>Paráfrases de substantivos abstratos que designam sentimentos/emoções e sensações</i>	146
6.2.3 Os <i>subpatterns</i>	149
6.2.3.1 <i>O tamanho da paráfrase</i>	150
6.2.3.2 <i>O vocabulário controlado</i>	151
6.3 O conteúdo da paráfrase: teoria semântica	153
6.3.1 A aplicação da semântica cognitiva na prática lexicográfica	153
6.3.2 Modelos já desenvolvidos para a geração de paráfrases explanatórias com base na semântica cognitiva	156

6.3.3 Proposta metodológica para o cálculo da informação em paráfrases explanatórias de dicionários intermediários	162
6.3.3.1 <i>Proposta para os substantivos que designam sentimentos/emoções e sensações</i>	163
7 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA	170
7.1 Índice <i>Flesch</i> e avaliação de complexidade textual	172
7.2 Avaliação das paráfrases explanatórias: cálculo do índice <i>Flesch</i> e discussão dos resultados	176
8 CONCLUSÕES	187
8.1 Avaliação das hipóteses de pesquisa	190
8.2 Limites do estudo e perspectivas	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
Dicionários	207
Páginas da internet	208

0 INTRODUÇÃO

A tarefa não é ver o que ninguém viu ainda, mas pensar aquilo que ninguém pensou a respeito daquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer, *Sobre a filosofia e seu método* (2010)

O ensino escolar da língua materna desempenha um importante papel no progresso intelectual de uma nação. É ao longo do período escolar que os falantes aprendem a lidar com estruturas formais da língua que, diferentemente de outras habilidades linguísticas, não são automaticamente desenvolvidas no processo de aquisição da linguagem, mas que representam conhecimentos imprescindíveis ao bom domínio do idioma. Assim, ao orientar os alunos em relação ao funcionamento de uma língua e ao domínio de seu uso formal, a escola cumpre com um importante compromisso junto à sociedade, oferecendo bases sólidas o suficiente para que o conhecimento linguístico transmitido auxilie o cidadão a participar e intervir no mundo ao seu redor (BRITTO 2007).

Em vista de tais objetivos, é esperado que os instrumentos utilizados em sala de aula para o ensino de língua materna desempenhem uma função essencialmente pedagógica, de modo a conduzirem o aluno em fase escolar ao conhecimento linguístico proposto (cf. PCN 1997, BRASIL 2012a). Dentre os materiais pedagógicos voltados para este fim, destacamos o papel dos dicionários escolares como ferramentas auxiliares ao ensino da língua materna a falantes nativos e chamamos a atenção para a contribuição social que estas obras lexicográficas podem desempenhar ao alicerçarem bases para uma educação de qualidade.

No Brasil, mesmo com a grande demanda mercadológica que impulsiona a compilação de dicionários escolares de língua portuguesa, chama a atenção o estágio embrionário em que o estudo e a teorização sobre este tipo de obra ainda se encontram, fato que acaba por se refletir em sérios problemas de adequabilidade dos dicionários escolares frente ao seu público alvo. Trabalhos como o de Damin (2005), Bugueño Miranda e Farias (2006), Bueno (2007), Bugueño Miranda e Farias (2009), Farias (2009a) e Brangel e Bugueño Miranda (2012) levam ao conhecimento do público o

atual estado das obras lexicográficas escolares distribuídas pelo Ministério da Educação e mostram por que os dicionários pedagógicos analisados ainda se encontram longe de serem obras de referência para uso em sala de aula. Além do mais, os problemas verificados, por estenderem-se aos componentes macro, micro e medioestruturais dos dicionários, parecem indicar uma necessidade de reformulação total das obras, e não apenas parcial, através de pequenos ajustes.

Em face deste cenário, surgiu a motivação para que desenvolvêssemos um estudo de natureza propositiva que tivesse como objetivo contribuir para a pesquisa lexicográfica brasileira, tanto de um ponto de vista teórico como também metodológico. Dentre as inúmeras informações oferecidas por um dicionário escolar, interessou-nos sobremaneira aquela que é tida como o principal segmento informativo da obra lexicográfica, ou seja, a definição (denominada, neste trabalho, *paráfrase explanatória*). Trata-se do segmento que descreve as informações semânticas do signo-lema (HARTMANN; JAMES 2008, s.v. *definition*), que é responsável pela catalogação dos significados em uma língua (ATKINS; RUNDEL 2008, p.407), que fornece hipóteses sobre o significado (WIERZBICKA 1992a, p.551) e, em uma perspectiva mais prática, que se encarrega de auxiliar as necessidades comunicativas dos consulentes (ATKINS; RUNDEL 2008, p.407, LANDAU 2001, p.153). É, ainda, um segmento essencial ante os dois principais motivos que levam alguém a consultar um dicionário – sanar dúvidas ortográficas e tomar conhecimento do significado das palavras (cf. MOON 2002, JACKSON 2002).

Ao se abordar as paráfrases explanatórias no âmbito da lexicografia pedagógica, tem-se como primeiro importante preceito que estas paráfrases sejam formuladas de acordo com a capacidade leitora dos consulentes das obras às quais se destinam, tornando viável a leitura e interpretação das informações semânticas oferecidas (RANGEL 2011, BRASIL 2012a). Assim, com vistas a contribuir para a pesquisa lexicográfica no Brasil e para a otimização dos dicionários escolares disponíveis no mercado, a presente tese doutoral surge com o intuito de elaborar uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias voltadas a alunos em fase escolar. Para tanto, acolhemos a proposta de Bugueño Miranda (2009a), que postula que uma paráfrase explanatória deve resultar do cruzamento de três variáveis (uma taxonomia de paráfrases explanatórias, um *pattern* sintático e um modelo semântico), e apostamos nas contribuições da semântica cognitiva como teoria semântica norteadora para a geração de paráfrases com vistas a um público jovem.

Conforme já ficou comprovado em alguns trabalhos (GEERAERTS 2003; MOON 2004, OLIVEIRA 2010, 2015; BRANGEL 2011, OSTERMANN 2012), a semântica cognitiva vem se revelando uma opção de ferramenta útil à lexicografia, debatendo propostas para problemas pouco discutidos ou, ainda, propiciando novas reflexões sobre assuntos que estão constantemente na pauta de discussão dos lexicógrafos, como é o caso das paráfrases explanatórias. Nas páginas que seguem, procuraremos verificar o quanto a semântica cognitiva, fundamentada nas noções de protótipos e *frames* semânticos (cf. capítulo 5), pode ser proveitosa aos nossos propósitos.

A pesquisa ora apresentada, portanto, coloca-se em complementaridade a outros estudos de natureza lexicográfica que buscam avaliar e aprimorar os instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula, expandindo o campo de investigações da lexicografia pedagógica brasileira e propondo aprimoramentos ao seu produto final. Ao utilizar a semântica cognitiva para alcançar tais objetivos, a pesquisa soma-se também aos estudos de natureza cognitiva interessados em explorar novas áreas de aplicação dos postulados da semântica cognitiva, expandindo um pouco mais o campo de aplicação da teoria.

0.1 Objetivos

Diante do que foi exposto, estipula-se como objetivo desta tese doutoral desenvolver uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários voltados para crianças em fase de consolidação da linguagem escrita (período pós-alfabetização inicial). A metodologia encontrará seu alicerce teórico em princípios da semântica cognitiva, modelo semântico ainda pouco explorado como ferramenta teórica dentro da lexicografia, mas que apresenta um interessante potencial de utilização no desenvolvimento de um procedimento heurístico como o que almejamos. Os objetivos do trabalho podem ser estabelecidos a partir de um objetivo geral fracionado em objetivos específicos, que detalhamos nas seções abaixo.

0.1.1 Objetivo geral

Formular mecanismos para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários para o segundo ciclo do ensino fundamental (4º e 5º anos) à luz da semântica cognitiva.

0.1.2 Objetivos específicos

- 1) Estabelecer a partir de que nível (séries) do ensino fundamental seria pertinente a inclusão do comentário semântico em dicionários voltados para o processo de alfabetização;
- 2) Estabelecer as categorias morfológicas a serem contempladas no estudo;
- 3) Discriminar pressupostos semântico-cognitivos passíveis de serem utilizados na geração de paráfrases explanatórias;
- 4) Elaborar mecanismos que permitam converter os pressupostos teóricos da semântica cognitiva em procedimentos metodológicos para a geração de paráfrases explanatórias;
- 5) Propor modelos de paráfrases explanatórias com base na metodologia criada;
- 6) Avaliar empiricamente as paráfrases elaboradas.

0.2 Hipóteses de pesquisa

- a) A tese parte da hipótese geral de que a semântica cognitiva é capaz de fornecer subsídios úteis à lexicografia pedagógica, com especial atenção às paráfrases explanatórias;
- b) A segunda hipótese parte do pressuposto de que a maior parte dos problemas relativos às paráfrases explanatórias de dicionários voltados para crianças não advém da natureza do ente definido, e sim de uma falta de método que leve em conta as restrições interpretativas deste grupo de consulentes. Supõe-se, portanto, que a criação de uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias possa contribuir em grande medida para a otimização dos dicionários voltados para o público infantil;
- c) A terceira hipótese, decorrente da primeira e da segunda, sugere que a semântica cognitiva pode trazer boas contribuições às paráfrases explanatórias de dicionários voltados para o segundo ciclo do ensino fundamental ao servir como modelo semântico norteador de uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias.

0.3 Estrutura geral do trabalho

O trabalho inicia com um panorama da lexicografia pedagógica, apresentando, primeiramente, a pesquisa lexicográfica no cenário internacional para, em seguida, restringir-se à pesquisa desenvolvida no Brasil. No primeiro capítulo, expomos algumas características que diferenciam os dicionários pedagógicos dos dicionários gerais de língua e as consequências de tais diferenças para a pesquisa lexicográfica de orientação pedagógica. A partir das informações oferecidas, reconhecemos importantes fatores que deverão ser levados em conta ao longo da tese tendo em vista o tipo de material com o qual nos dispomos a trabalhar.

O segundo capítulo estipula o tipo de obra sobre a qual recairá a proposta metodológica da presente tese doutoral. A partir da análise de diferentes tipos de materiais, como trabalhos acadêmicos sobre a lexicografia pedagógica brasileira, documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e livros didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa, elaboramos a nossa proposta lexicográfica para o primeiro e o segundo ciclo do ensino fundamental. Na referida proposta, sugerimos um dicionário de alfabetização, voltado para os três primeiros anos do ensino fundamental, e um dicionário intermediário, voltado para o 4º e 5º anos. Estabelecemos, então, que as paráfrases explanatórias a serem elaboradas no capítulo seis atenderão ao público alvo do dicionário intermediário.

No capítulo de número três, discorremos sobre os três axiomas que definem as características essenciais de qualquer obra lexicográfica pedagógica, a saber, o enquadre taxonômico, o perfil do usuário e a função da obra. Com base nestes três axiomas e nas demandas curriculares para o ensino de português no segundo ciclo do ensino fundamental, estabelecemos as características linguísticas e funcionais do dicionário intermediário, fixamos as necessidades linguísticas a serem supridas por esta obra e outorgamos-lhe uma função.

O capítulo quatro surge com a função de delimitar o escopo da pesquisa, especificando a classe de palavras a ser contemplada na nossa proposta metodológica. Apoiando-nos mais uma vez nos livros didáticos de língua portuguesa voltados para o segundo ciclo do ensino fundamental, verificamos a alta incidência de palavras pertencentes à classe dos substantivos nos glossários destes materiais. Indo ao encontro da tendência verificada nos glossários de livros didáticos, optamos, então, por desenvolver nossa metodologia sobre a classe dos substantivos.

O quinto capítulo expõe a teoria semântica que irá nortear nossa proposta metodológica. Para tanto, apresentamos as possíveis zonas de confluência entre a semântica cognitiva e a lexicografia, com especial atenção às paráfrases explanatórias. Discorremos, então, sobre o potencial heurístico desta teoria semântica na elaboração de paráfrases em dicionários pedagógicos. Por fim, apresentamos os pressupostos teóricos da semântica prototípica e da semântica de *frames*, os dois modelos semântico-cognitivos a serem explorados na elaboração da nossa metodologia.

Com base nas características outorgadas ao dicionário intermediário, e fundamentados nos preceitos semântico-cognitivos expostos no capítulo cinco, edificamos, no sexto capítulo da tese, nossa proposta teórico-metodológica para a geração de paráfrases explanatórias de substantivos em dicionários intermediários. A metodologia, amparada por uma taxonomia de paráfrases explanatórias, um *pattern* sintático e uma teoria semântica (semântica cognitiva), busca desenvolver paráfrases do tipo *whole-sentence definitions* com vistas a um público infantil. Ao longo do desenvolvimento da proposta metodológica, elaboramos paráfrases *ad hoc* para ilustrar a aplicação da metodologia.

No capítulo sete, realizamos uma avaliação empírica da proposta metodológica. Para tanto, mensuramos, por intermédio de uma ferramenta de processamento da linguagem natural, o índice de inteligibilidade textual de dez paráfrases geradas no capítulo seis. Conforme os resultados indicaram, a maioria das paráfrases apresenta adequabilidade ao público do segundo ciclo do ensino fundamental, corroborando a eficácia da metodologia sugerida.

Por fim, o oitavo e último capítulo da tese apresenta as conclusões e alguns desdobramentos da pesquisa. Neste capítulo, retomamos e avaliamos as hipóteses iniciais de pesquisa e expomos os limites do estudo, bem como as perspectivas que emergem a partir das considerações implementadas.

1 PANORAMA DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

School dictionaries are as old as lexicography; the pedagogical purpose was original, and broader purposes developed from it.

Sidney Landau, *Dictionaries: the art and craft of Lexicography* (2001)

1.1 A lexicografia pedagógica e os dicionários pedagógicos

Dentre os estudos em lexicografia, existe uma área preocupada em elaborar obras lexicográficas específicas para o processo de ensino-aprendizagem, satisfazendo, assim, os anseios dos estudantes e aprendizes de uma língua (cf. LANDAU 2001, p.16; WELKER 2004, p.215-224, TARP 2011). A área de estudos em questão recebe o nome de lexicografia pedagógica e é definida por Hartmann e James (2002, s.v. *pedagogical lexicography*) como “um conjunto de atividades voltado para o desenho, compilação, uso e avaliação dos dicionários pedagógicos”¹.

Os dicionários pedagógicos, produtos finais da lexicografia pedagógica, conformam um grupo de obras lexicográficas caracterizadas, especialmente, por seu público e função delimitados (STERKENBURG 2003, p.409). Esta particularidade é fundamental tanto para o estudo como para a compilação de obras de tal sorte, uma vez que permite que se estabeleça uma contraposição entre dicionários pedagógicos e dicionários do tipo geral, por exemplo. Assim, enquanto o primeiro constitui uma obra de referência voltada para fins de ensino e aprendizagem cujo público alvo são alunos e professores de uma determinada língua (HARTMANN; JAMES 2002, s.v. *pedagogical dictionary*), o segundo se caracteriza por levar informações linguísticas (tais como a significação e a ortografia das palavras) a um público difuso (FARIAS 2009a, p.41).

Dentro do grupo de dicionários pedagógicos, é possível, ainda, estabelecer uma subclassificação baseada na dicotomia *falantes nativos versus falantes não nativos*. Destarte, podemos pensar em dois grandes grupos de dicionários pedagógicos: o primeiro, voltado para falantes nativos, que tem como objetivo auxiliar o ensino formal do idioma materno a alunos em idade escolar (dicionários escolares), e o segundo,

¹ [A complex of activities concerned with the design, compilation, use and evaluation of pedagogical dictionaries.]

voltado para falantes não nativos, que tem como objetivo auxiliar o ensino de uma língua estrangeira a aprendizes de diversas faixas etárias e níveis de escolaridade (dicionários para aprendizes de L2, também conhecidos como *learner's dictionaries*)².

É necessário frisar, no entanto, que esta classificação de obras lexicográficas pedagógicas, ainda que plausível, nem sempre se coloca como um preceito entre teóricos da lexicografia. Hartman e James (2001, s.v. *pedagogical dictionary*), por exemplo, reconhecem a existência de uma distinção entre dicionários pedagógicos voltados para falantes nativos e dicionários pedagógicos voltados para falantes não nativos, porém não a veem como uma distinção útil. Apesar de lançarem uma crítica importante para os estudos lexicográficos, os autores não explicitam os motivos que os levam a defender esta posição.

Em outros casos, a dicotomia estabelecida entre os dicionários pedagógicos nem sequer é reconhecida. Conforme Welker (2008a, 2008b) observa, muitos artigos e livros que contemplam os termos *lexicografia pedagógica* e *dicionários pedagógicos* fazem menção apenas a dicionários voltados para aprendizes de língua estrangeira (os chamados *learner's dictionaries*), desconsiderando os dicionários voltados para o ensino da língua materna (dicionários escolares). Trabalhos como os de Bogaards (2001), Swanepoel (2003), Lew e Dziemianko (2006a), Osselton (2007), Rundell (2008a) e Dziemianko (2010a, 2010b) conformam um conjunto de exemplos nos quais o termo *dicionário pedagógico* é equiparado ao termo *learner's dictionaries*, sendo estas duas nomenclaturas tratadas como sinônimos pelos autores. A definição fornecida por Swanepoel (2003, p.56) ao termo *dicionário pedagógico* ilustra bem esse fato:

[...] Dicionários monolíngues podem ser subdivididos de acordo com os seus consulentes. Desta forma, pode ser feita uma distinção entre o dicionário monolíngue designado para falantes nativos e o dicionário pedagógico ou para aprendizes, designado para aquele que estão aprendendo uma língua como segunda língua ou como língua estrangeira. Os dicionários pedagógicos são dicionários monolíngues que procuram tomar conhecimento das competências linguísticas de falantes não nativos e dos tipos de atividades de codificação e decodificação para as quais elas são usadas.³

² Importante salientar que as terminologias *dicionários escolares* e *dicionários para aprendizes* não conformam termos estanques na lexicografia pedagógica, podendo variar de autor para autor. Tarp (2011), por exemplo, chama atenção para o impasse terminológico que permeia a lexicografia pedagógica até os dias atuais e demonstra como os termos *dicionários escolares*, *dicionários didáticos*, *dicionários pedagógicos* e *dicionários para aprendizes* podem se entrecruzar ou designar uma série de obras diferentes, refletindo uma tipologia ainda bastante difusa.

³ [Monolingual standard dictionaries can be subdivided according to their target users. On this basis a distinction can be made between the monolingual dictionary aimed at speakers of the mother tongue and the pedagogical or learner's dictionary intended for those learning the language as a second or foreign language. Pedagogical dictionaries are monolingual dictionaries that take cognisance of the linguistic

O excerto acima sugere que os dicionários pedagógicos se encontram em uma relação de subordinação aos dicionários monolíngues, ou seja, que todos os dicionários pedagógicos constituem um tipo de dicionário monolíngue, desconsiderando o fato de que alguns dicionários bilíngues também podem ser classificados como dicionários pedagógicos (cf. SELISTRE 2012). Além disso, a citação concebe o dicionário pedagógico como uma obra voltada essencialmente para o aprendizado de um novo idioma, desconsiderando que dicionários voltados para o aprendizado formal da língua materna também podem ser classificadas como obras lexicográficas pedagógicas.

Diante desta conjuntura, é necessário entender por que alguns teóricos da lexicografia enfocam apenas os *learner's dictionaries* ao tratarem de dicionários pedagógicos e deixam de lado outros dois tipos de obras lexicográficas também classificadas como pedagógicas, a saber, o dicionário escolar e o dicionário bilíngue. Tendo em vista a falta de subsídios teóricos que sustentem a equiparação dos dicionários pedagógicos aos *learner's dictionaries*, somos levados a trabalhar com hipóteses na tentativa de estabelecer uma justificativa. A hipótese mais plausível está relacionada à demanda mercadológica dos dicionários de língua inglesa.

1.1.1 Dicionários pedagógicos e demanda mercadológica

Em seu manual clássico de lexicografia, Landau (2001) já preconizava a importância do mercado na produção das obras lexicográficas. Ao propor uma tipologia de dicionários, o autor inclui o fator *língua dos usuários* como elemento essencial da produção dicionarística. Neste quesito, autor sustenta que os dicionários monolíngues de língua inglesa podem ser divididos entre dicionários para falantes nativos e para aprendizes de língua estrangeira, sendo que o segundo grupo está relacionado a um mercado dividido, para fins pedagógicos, entre inglês como segunda língua e inglês como língua estrangeira (LANDAU 2001, p.16)⁴.

Além de apresentar uma concepção de dicionário pedagógico que não leva em conta as obras voltadas para o ensino da língua materna a falantes nativos do inglês,

competencies of non-native speakers and the kinds of decoding and encoding activities that they are used for.]

⁴ De acordo com Landau (2001, p.16), o inglês como segunda língua é ensinado a pessoas que não são falantes de inglês, mas que o utilizam por viverem em um país de língua inglesa, ou porque seu país adotou recentemente a língua inglesa como língua oficial, ou, ainda, porque vivem em um país que usa o inglês como língua franca. O inglês como língua estrangeira, por outro lado, é ensinado a pessoas que não moram em países de língua inglesa, mas que se interessam em aprender o idioma, mesmo que isso não seja uma necessidade prática.

assim como os autores anteriormente mencionados, é interessante observar que Landau (2001) se refere ao público alvo das obras como um mercado, ou seja, não apenas consulentes, mas também consumidores (no sentido financeiro da palavra). Esta maneira de se referir ao público dos dicionários pedagógicos de língua inglesa deixa transparecer o tipo de demanda que estes dicionários atendem.

Este cenário pode ser verificado por meio de uma rápida consulta aos *websites* de conceituadas editoras de materiais pedagógicos, como as editoras Oxford, Cambridge e Collins⁵, por exemplo. A consulta a estes *websites* revela que, ainda que exista uma produção de dicionários voltados para o ensino do inglês para falantes nativos em fase escolar, a preocupação mercadológica dos dicionários pedagógicos de língua inglesa está direcionada, primordialmente, aos falantes não nativos. Em outras palavras, ao se acessar as páginas destas editoras, é possível observar que, embora exista um grupo de dicionários (pedagógicos ou não) voltado para falantes nativos do inglês, a publicidade das obras lexicográficas comercializadas gira, essencialmente, em torno dos aprendizes de inglês como língua estrangeira, fato que parece justificar o interesse demasiado pelos *learner's dictionaries* entre teóricos da lexicografia.

A lexicografia pedagógica brasileira, por sua vez, apresenta um quadro inverso. Em razão das políticas públicas de educação, a demanda por dicionários escolares vem crescendo significativamente nos últimos anos e, por isso, ganhando cada vez mais respaldo entre pesquisadores brasileiros (cf. XATARA et al. 2008, CARVALHO; BAGNO 2011). Atualmente, contamos com uma proposta lexicográfica ditada pelos órgãos governamentais que, conforme será apresentado mais adiante, procura fixar parâmetros mínimos para o desenho de um dicionário escolar e, assim, orientar as editoras na compilação deste tipo de obra lexicográfica. Em contrapartida, a assistência ao aprendiz de português como língua estrangeira é praticamente nula em se tratando de subsídios lexicográficos⁶. Desta forma, a diferença na produção de dicionários pedagógicos entre editoras brasileiras e editoras de países de língua inglesa parece refletir a demanda de mercado de diferentes nações e, ao que tudo indica, guia, também, os rumos da pesquisa lexicográfica de orientação pedagógica nestes países.

⁵ <http://ukcatalogue.oup.com/>, <http://www.cambridge.org/>, <http://www.collins.co.uk/>

⁶ No que toca a lexicografia pedagógica voltada para falantes não nativos, o português brasileiro ainda não dispõe de um instrumento lexicográfico compilado para este fim, o que obriga aprendizes de português como língua estrangeira a utilizarem dicionários escolares ou dicionários gerais no seu processo de aprendizagem.

1.1.2 Dicionários pedagógicos e habilidades linguísticas

Tendo esclarecido o papel do mercado na pesquisa e na compilação de dicionários pedagógicos, é necessário também entendermos a relação que a arquitetura destas obras deve estabelecer com os seus potenciais consulentes. Para tanto, a proposta de Bugueño Miranda e Farias (2008, 2009) sobre a concepção de dicionários pedagógicos se coloca como uma ferramenta útil à discussão. De acordo com os autores, obras deste tipo devem ser concebidas com base em três axiomas, ou seja, o delineamento de um perfil de usuário, a atribuição de uma função à obra e um enquadramento taxonômico. Tão importantes quanto o fator mercadológico, tais axiomas são essenciais para entendermos fatores intrínsecos à própria natureza das obras lexicográficas que contrapõem os dicionários pedagógicos voltados para o ensino da língua materna aos dicionários pedagógicos voltados para o ensino de uma língua estrangeira.

Esta proposta de Bugueño Miranda e Farias (2008, 2009) para o estudo e compilação de dicionários pedagógicos sob a base de axiomas será desenvolvida com mais profundidade no capítulo três do presente trabalho. Por ora, ela se faz importante porque, além de evidenciar as diferenças intrínsecas entre um dicionário escolar e um dicionário voltado para o aprendizado de língua estrangeira, oportuniza algumas considerações sobre outro ponto que merece destaque na discussão aventada no presente capítulo. O ponto em questão diz respeito às habilidades linguísticas que entram em jogo ao se contrapor os dois tipos de obras lexicográficas pedagógicas mencionadas.

Por *habilidade linguística* entende-se

[...] o modo ou a maneira pela qual a língua é usada. A compreensão auditiva, a produção oral, a compreensão escrita e a produção escrita são geralmente conhecidas como as quatro habilidades linguísticas. Às vezes, a produção oral e a produção escrita são vistas como habilidades ativas/produativas, enquanto a compreensão escrita e a compreensão oral são vistas como habilidades passivas/receptivas.⁷ (RICHARDS; SCHMIDT 2002, s.v. *language skills*)

Nos estudos lexicográficos em geral (e não apenas da lexicografia pedagógica), muito se tem discutido sobre as possíveis relações entre as obras lexicográficas e as

⁷ [The mode or manner in which language is used. Listening, speaking, reading, and writing are generally called the four language skills. Sometimes speaking and writing are called the active/productive skills and reading and listening, the passive/receptive skills.]

habilidades (ou competências)⁸ linguísticas dos seus respectivos consulentes (cf. ATKINS; VARANTOLA 1997, CHEN 2010, FERNÁNDEZ 2011). Esta discussão dá cabida a, pelo menos, dois tipos de debate. Em primeiro lugar, o debate em torno das habilidades linguísticas necessárias para que um consulente possa tirar bom proveito de uma obra lexicográfica, ou seja, as habilidades que o consulente já possui. Assim, no âmbito dos dicionários escolares, é possível pensar no conhecimento linguístico prévio de sua língua materna que um usuário de dicionário escolar deve apresentar para que o instrumento lexicográfico lhe seja útil no aprendizado formal de seu idioma. No âmbito dos dicionários para aprendizes de L2, é possível se pensar no conhecimento prévio da língua estrangeira que um consulente deve ter para que as consultas ao dicionário lhe auxiliem no aprendizado desta segunda língua.

Em segundo lugar, é possível focar a discussão pelo viés das habilidades que podem ser aprimoradas através do uso de dicionários pedagógicos. Assim, é possível pensar no conhecimento linguístico da língua materna que pode ser aperfeiçoado a partir do uso de um dicionário escolar ou no conhecimento linguístico de uma língua estrangeira que pode ser ampliado a partir do uso de um dicionário para aprendizes de uma segunda língua.

Neste sentido, diante de funções tão distintas e públicos com anseios tão diferentes, é possível depreender que estão entre os principais desafios dos compiladores de dicionários pedagógicos: 1) identificar as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelo consulente da obra e 2) encontrar uma maneira de converter tais habilidades em segmentos informativos na obra lexicográfica (para um exemplo prático desta conversão metodológica, cf. GONZALEZ 2009).

Conforme será apresentado nas páginas seguintes, o presente trabalho está direcionado ao âmbito dos dicionários escolares voltados para o segundo ciclo do ensino fundamental. Logo, é possível estabelecer que uma de nossas principais preocupações recai em identificar as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas pelo estudante brasileiro em fase inicial de escolarização e, assim, encontrar subsídios que nos permitam converter algumas destas habilidades para o nível da paráfrase explanatória. Outra importante preocupação consiste em identificar as habilidades

⁸ Embora em alguns trabalhos seja possível verificar o uso do termo *competências linguísticas* como equivalente a *habilidades linguísticas*, a consulta a dicionários de linguística (RICHARDS; SCHMIDT 2002, s.v. *Linguistic Competence*, DUBOIS et al. 1973, s.v. *competência linguística*) revelou que o termo *competência linguística* se encontra muito atrelado aos postulados Chomskyanos sobre competência e desempenho. Por esta razão, optamos por utilizar o termo *habilidades linguísticas* ao longo de nossas considerações.

linguísticas já adquiridas pelos potenciais leitores de nossas paráfrases ao longo do primeiro ciclo, de modo que tanto as informações como a forma de apresentação das paráfrases explanatórias estejam em consonância com a capacidade de interpretação do nosso público alvo. Haja vista as considerações levantadas até o momento, passemos à discussão sobre o estudo e a compilação de obras lexicográficas pedagógicas no cenário nacional.

1.2 Os dicionários escolares em solo brasileiro

Na seção 1.1.1, aludimos ao fato de que, em solo brasileiro, a lexicografia pedagógica se encontra direcionada essencialmente para os dicionários escolares. Embora a pesquisa em torno deste tipo de obra ainda seja incipiente em nosso país (cf. DAMIN 2005, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2009a, ZAVAGLIA 2010, BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA 2012), é possível verificar que o interesse pelos dicionários escolares vem crescendo nos últimos anos. Este fato se deve, em grande medida, à inclusão destas obras de referência no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação que visa a avaliar e distribuir livros (e, a partir de 2002, também dicionários de língua portuguesa) a serem utilizados em sala de aula no processo de ensino e de aprendizagem.

Desde sua inclusão no PNLD, os instrumentos lexicográficos utilizados em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa vêm ganhando cada vez mais respaldo entre teóricos dispostos a avaliarem e apresentarem propostas de aprimoramento para estes dicionários (cf. DAMIN 2005, COSTA 2006, FARIAS 2009a, PIRES 2012), e, também, entre editoras preocupadas em compilar obras lexicográficas escolares que se encaixem na proposta estabelecida pelo Ministério da Educação (cf. MpDH 2005, MpCA 2005, DiJr 2005, AuIl 2008, SaJr 2010). Como bem coloca Rangel (2011, p.39), a decisão política de avaliar dicionários de língua portuguesa utilizados no ensino básico legitimou estas obras lexicográficas como um tipo específico de material escolar, conferindo-lhes um caráter de recurso didático-pedagógico fundamental.

Esta nova forma de enxergar os dicionários, ou seja, como instrumentos de apoio ao ensino da língua portuguesa para falantes nativos em idade escolar, não apenas aumentou o interesse de teóricos por este tipo de obra, mas também trouxe mudanças práticas para o quadro da lexicografia pedagógica brasileira. Sobre este aspecto, é

importante mencionar que, até a criação do PNLD Dicionários, o tipo de obra lexicográfica utilizada em sala de aula não era necessariamente o dicionário escolar, e sim dicionários do tipo mini ou conciso, por exemplo. No primeiro ano de avaliação de dicionários pelo PNLD, os tipos contemplados foram os minidicionários já disponíveis no mercado editorial. Após o estabelecimento de alguns critérios, bem como a formação de uma comissão de especialistas, os minidicionários selecionados foram avaliados em duas oportunidades, no PNLD de 2002 e de 2004. De acordo com Rangel (2011, p.45), neste momento, foi possível questionar as eventuais contribuições que um dicionário pode trazer para o ensino e para a aprendizagem de alunos da educação básica. Segundo o autor, nos encontros anuais subsequentes do PNLD, foi constatado um desuso generalizado dos minidicionários, justificado, na maioria das vezes, pela inadequação pedagógica destas obras para o uso no primeiro segmento do ensino fundamental⁹. O quadro revelado fomentou as mudanças introduzidas pelo PNLD 2006.

Diante dos problemas verificados quanto ao uso de dicionários em sala de aula, o PNLD 2006 procurou apresentar uma proposta lexicográfica que contemplasse as particularidades das diferentes etapas do ensino fundamental, sugerindo obras lexicográficas que respeitassem demandas específicas de ensino e aprendizagem, bem como práticas de letramento, alfabetização, leitura e escrita (RANGEL 2011, p.49). Desde então, o PNLD tem apresentado editais que buscam aprimorar os requisitos mínimos que um dicionário escolar deve cumprir para que seja avaliado pelo programa. Abaixo, são apresentados os primeiros parâmetros lançados pelo PNLD, em 2006, e, logo em seguida, a versão mais recente, lançada pelo PNLD 2012:

⁹ Dentre as inadequações pedagógicas mencionadas por Rangel (2011), se encontram, por exemplo, problemas na seleção vocabular e utilização de uma linguagem de difícil compreensão para alunos do ensino básico (e, em alguns casos, até mesmo para professores).

TIPOS DE DICIONÁRIOS	ETAPA DE ENSINO	CARACTERIZAÇÃO
Tipo 1	1º e 2º ano do Ensino Fundamental	- Mínimo de 1.000 e máximo de 3.000 verbetes - proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário
Tipo 2	3º e 4º ano do Ensino Fundamental	- mínimo de 3.500 e máximo de 10.000 verbetes - proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita
Tipo 3	5º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio	- mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes - proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do ensino fundamental

Tabela 1: Proposta lexicográfica para a compilação de dicionários escolares - PNLD 2006

TIPOS DE DICIONÁRIOS	ETAPA DE ENSINO	CARACTERIZAÇÃO
Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	- Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; - Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	- Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; - Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem

		típicas do gênero dicionário.
Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	- Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; - Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental.
Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	- Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; - Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do Ensino Médio, inclusive o profissionalizante.

Tabela 2: Proposta Lexicográfica para a compilação de dicionários escolares - PNLD 2012

O aprimoramento dos editais e a própria inclusão dos dicionários escolares no PNLD revelam uma evolução no quadro da lexicografia pedagógica brasileira no sentido de tentar assegurar a funcionalidade de obras lexicográficas na educação básica. Ainda mais significativo, estes dois fatores indicam que há um reconhecimento, por parte dos órgãos governamentais, da importância do dicionário escolar como instrumento auxiliar ao ensino de português para falantes nativos em idade escolar.

Uma importante consequência deste reconhecimento consiste na elaboração, por parte dos órgãos governamentais, de materiais dispostos a esclarecer questões referentes ao PNLD Dicionários. No PNLD 2012, por exemplo, os educadores foram contemplados com uma publicação referente ao uso de dicionários escolares (BRASIL 2012a). De acordo com o Ministério da Educação, a publicação visa a familiarizar professores da educação básica com as obras lexicográficas, bem como apresentá-los aos acervos do PNLD, procurando otimizar, desta forma, o uso de dicionários em sala de aula.

Brasil (2012a) possibilita, por exemplo, que se obtenham informações referentes às tarefas que os dicionários devem cumprir sob a ótica do Ministério da Educação. Além disso, Brasil (2012a) também informa, na descrição dos seus acervos, as características que legitimam o enquadramento de um dicionário como uma obra de Tipo 1, 2, 3 ou 4 e por que estas características estão relacionadas com o período escolar

ao qual o dicionário se destina. Tais informações, obtidas em outros momentos através de fontes indiretas (tais como o Guia dos Livros Didáticos ou os Parâmetros Curriculares Nacionais), se disponibilizam, agora, de maneira mais clara aos interessados em entender o funcionamento das políticas públicas de dicionários no Brasil, se colocando, por isso, como uma fonte de consulta útil para professores e pesquisadores.

A criação do PNLD Dicionários consiste, portanto, em uma ação deveras meritória, uma vez que representa um primeiro passo em direção à compilação de obras lexicográficas de qualidade. No âmbito dos estudos sobre dicionários escolares, é possível perceber, nos últimos dez anos, um aumento na produção bibliográfica referente a este tema, tanto em pesquisas acadêmicas (cf. DAMIN 2005, FARIAS 2009a, PIRES 2012), como em publicações voltadas para públicos leigos no assunto (WELKER 2008a, CARVALHO; BAGNO 2011), passando por publicações de órgãos governamentais (BRASIL 2012a). No âmbito da compilação de dicionários escolares, é possível verificar, além do aumento de opções de obras lexicográficas escolares, um esforço, por parte das editoras, em cumprir os requisitos mínimos exigidos pelo PNLD para que seus produtos sejam submetidos à avaliação do programa (cf. DiJr 2005, MpDH 2005, MpCA 2005, AuIl 2008, SaJr 2010), o que gerou, indubitavelmente, uma melhoria na qualidade das obras que passaram a circular nas salas de aula de todo o Brasil.

O quadro apresentado evidencia o lugar da lexicografia pedagógica brasileira dentro da pesquisa lexicográfica e chama a atenção para os diversos desafios a serem enfrentados pelo lexicógrafo disposto a adentrar neste campo de estudos. A inovação instaurada pelo PNLD Dicionários permitiu um notório avanço no modo de planejar e compilar obras lexicográficas escolares em solo brasileiro e trouxe novos horizontes à pesquisa lexicográfica de orientação pedagógica, sendo, inclusive, reconhecido internacionalmente por especialistas no assunto (cf. TARP; GOWS 2012). O planejamento do PNLD Dicionários, no entanto, ainda revela uma série falhas e lacunas que merecem ser discutidas, levando-nos a crer que ainda há um longo caminho a ser percorrido até que este programa consiga, de fato, lançar as bases para a compilação de obras lexicográficas de excelência. No capítulo que segue, discutiremos mais a fundo a proposta do PNLD para os dicionários escolares (previamente exposto pela tabela 2), e dispensaremos especial atenção à proposta voltada ao primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Ao longo do capítulo, procuraremos demonstrar por que a proposta

vigente do PNLD Dicionários merece ser repensada e apresentaremos nossa sugestão de aprimoramento a esta proposta. Por fim, discutiremos repercussão e a importância de tais mudanças para a presente tese doutoral.

2 PROPOSTA DE UM DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO

L'image que les dictionnaires donnent de la langue est très différente; c'est la conséquence de divergences linguistiques, culturelles, littéraires, et de différences dans les objectifs visés.

Jean Dubois e Françoise Dubois-Charlier,
Incomparabilité des dictionnaires (1990)

A epígrafe escolhida para abrir o presente capítulo traz, nas palavras de Dubois e Dubois-Charlier (1990), uma importante premissa dos estudos lexicográficos – de que obras lexicográficas podem ser essencialmente diferentes, ainda que descrevam a mesma língua em um mesmo recorte temporal. Este fenômeno ocorre porque as diferentes variáveis que incidem sobre o desenho de um dicionário devem ser ajustadas para públicos e funções específicas, fato que acaba por incidir sobre o tipo, a quantidade e a forma de apresentação das informações vinculadas pela obra.

No âmbito dos dicionários escolares, esta premissa remete aos diferentes tipos de obras lexicográficas que devem integrar o processo de aprendizagem linguística da criança e do jovem em idade escolar, conforme previsto, acertadamente, pelo PNLD Dicionários. Assim, as diferentes etapas de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa devem estar amparadas por diferentes materiais lexicográficos, assegurando uma relação estrita entre as informações oferecidas pela obra e as habilidades do consulente para manipular tais informações. Com base neste preceito, procuraremos, nas páginas que seguem, examinar mais de perto a proposta lexicográfica apresentada pelo PNLD Dicionários, discutir as falhas e limitações observadas, e sugerir a nossa proposta de aprimoramento.

Dentre as contribuições apresentadas no capítulo anterior pelo PNLD Dicionários, duas se destacam por representarem um avanço no modo de se conceber dicionários voltados para a educação escolar em solo brasileiro. A primeira delas remete à constatação de que o consulente do dicionário escolar, ao longo de sua formação no ensino fundamental e médio, apresenta distintas necessidades de consulta linguística (GOMES 2011, p.145), o que levou teóricos e educadores a questionarem a eficácia da utilização de uma mesma obra lexicográfica ao longo de todo o período escolar. A segunda contribuição, decorrente da primeira, está relacionada à compilação de obras

lexicográficas específicas para diferentes estágios da educação escolar, concebidas de acordo com o nível de escolarização de seus potenciais consulentes, conforme é exigido pelos editais do PNLD (RANGEL 2011, p.49).

A proposta lexicográfica vigente, apresentada pelo Ministério da Educação, elenca quatro tipos diferentes de dicionários: o dicionário tipo 1, voltado para o 1º ano do ensino fundamental, o dicionário tipo 2, voltado para o 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, o dicionário tipo 3, voltado para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, e o dicionário tipo 4, voltado para os três anos do ensino médio.

Conforme previamente mencionado, apesar da proposta apresentada pelo PNLD representar um avanço no modo de se conceber dicionários escolares em solo brasileiro, e, por isso, ter sido bem recebida por educadores e teóricos preocupados com a educação (RANGEL 2011), não é difícil encontrar uma série de problemas que colocam em xeque a eficácia do PNLD Dicionários, com especial atenção ao plano desenvolvido para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental. Dentre os pontos de vista destoantes, sobressaem-se os trabalhos de Farias (2009a), pelo pioneirismo em tratar das adversidades da proposta do Ministério da Educação (doravante MEC) e de Pires (2012), por propor uma nova concepção para o primeiro dicionário utilizado em sala de aula, correspondente ao que o MEC convencionou chamar de dicionário tipo 1.

Conforme será demonstrado a partir de agora, o presente trabalho se alinha às críticas de Farias (2009a) e Pires (2012) com o intuito de fixar as bases para o segundo dicionário escolar a ser utilizado na educação básica, instrumento lexicográfico sobre o qual recairá a proposta metodológica de geração de paráfrases explanatórias da presente tese doutoral. No debate que segue, procuraremos questionar a maneira como o MEC desenvolveu a sua proposta lexicográfica para os cinco primeiros anos do ensino fundamental e mostrar como a proposta vigente não parece condizer com as necessidades do consulente que se encontra nesta fase de escolarização. Por fim, procuraremos apresentar a nossa sugestão para um dicionário voltado para o período de consolidação da escrita (período pós-alfabetização inicial) e estabelecer o público alvo e o período escolar deste dicionário.

2.1 Os dicionários pedagógicos para falantes nativos e as diferentes fases da educação escolar

Conforme evidenciado *ad supra*, o presente capítulo busca discutir o lugar do segundo dicionário escolar de língua portuguesa dentro dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que será para os consulentes desta obra lexicográfica que desenvolveremos nossa proposta de paráfrases explanatórias. Como ponto inicial da discussão, aludiremos às considerações implementadas por Farias (2009a) sobre a necessidade de reformulação da proposta do MEC no que diz respeito às tipologias de dicionários escolares.

Embora o objeto de estudo de Farias (2009a) tenha sido o que o MEC convencionou chamar de dicionário tipo 3, a autora conduz uma pequena discussão sobre os quatro momentos distintos dentro da educação básica que deveriam alicerçar a concepção de quatro tipos diferentes de obras lexicográficas. Uma vez discriminados estes quatro grupos de consulentes da educação básica, Farias (2009a, p.47) estabelece a seguinte correlação:

TIPOS DE DICIONÁRIOS	PERÍODO ESCOLAR
Dicionário infantil	Estudantes de 1 ^a e 2 ^a séries do ensino fundamental
Dicionário intermediário	Estudantes de 3 ^a e 4 ^a séries do ensino fundamental
Dicionário escolar	Estudantes entre 5 ^a e 8 ^a série do ensino fundamental
Dicionário para o ensino médio	Estudantes do ensino médio

Tabela 3: relação estabelecida por Farias (2009a, p.47) entre a idade e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos

A relação estabelecida por Farias (2009a) entre a idade dos consulentes e os tipos de obras adotados em sala de aula é útil ao presente trabalho porque preconiza a discussão que pretendemos levantar a partir de agora, ou seja, a de que o segundo dicionário adotado no período escolar deveria ser concebido como um dicionário do tipo *intermediário*. Nesta concepção, a obra lexicográfica é caracterizada como intermediária porque “prepara” o consulente recém saído da fase de alfabetização (consulentes do primeiro dicionário do ensino fundamental, de acordo com a proposta da tabela 3) para entrar em contato com dicionários de formulação mais complexa,

adotados a partir do 5º ano do ensino fundamental. Conforme será discutido mais adiante, o presente trabalho sustenta a ideia de que um dicionário intermediário deve, dentre outras coisas, apresentar aos seus consulentes a definição lexicográfica e familiarizá-los com este segmento informativo.

No que tange o período escolar referente ao dicionário intermediário, o quadro sugerido por Farias (2009a) difere da proposta apresentada pelo PNLD por enquadrar este segundo dicionário no segundo ciclo do ensino fundamental, e não como um instrumento a ser utilizado desde a metade do primeiro ciclo, conforme sugere o MEC. Mais tarde, o trabalho conduzido por Pires (2012) reforça a discussão preconizada por Farias (2009a) ao propor que o primeiro dicionário da vida escolar de uma criança, por ser uma obra lexicográfica voltada para o período de alfabetização, não deveria restringir-se ao primeiro ano do ensino fundamental, conforme sugere o PNLD, devendo ser utilizado também no ano subsequente.

Tanto a proposta de Farias (2009a) como a de Pires (2012) se aplicam ao ensino fundamental de oito anos, vigente na época de publicação dos referidos trabalhos. Atualmente, no entanto, a proposta do MEC para a educação básica conta com um ensino fundamental de nove anos dividido em quatro ciclos: o primeiro ciclo, referente ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, o segundo ciclo, referente ao 4º e 5º anos, o terceiro ciclo, referente ao 6º e 7º anos e o quarto ciclo, referente ao 8º e 9º anos.

O fato de atualmente se contar com um ensino fundamental de nove anos, no entanto, não impede que utilizemos as contribuições das autoras supracitadas no sentido de retomar e ampliar a discussão em torno dos dicionários utilizados no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental e do período escolar ao qual cada um destes dicionários deveria estar relacionado. Desta forma, o presente trabalho procurará estabelecer, a partir de agora, o período escolar do dicionário intermediário tomando como base o ensino fundamental de nove anos. Para tanto, dois fatores serão levados em conta: as diferentes fases dos cinco primeiros anos do ensino fundamental e os materiais didáticos utilizados neste período.

2.2 O dicionário de alfabetização, o dicionário intermediário e a relação destas duas obras com os cinco primeiros anos do ensino fundamental

Conforme discutido por Brangel (2013a), até o momento, parece existir um consenso entre lexicógrafos (FARIAS 2009a, PIRES 2012), teóricos da educação

(RANGEL 2011, GOMES 2011) e órgãos governamentais (BRASIL 2012a) de que o primeiro dicionário de português a ser adotado em sala de aula consiste em uma obra lexicográfica voltada para a fase de alfabetização do estudante brasileiro do ensino básico. O edital divulgado pelo PNLD 2012, ao caracterizar o dicionário tipo 1 e o dicionário tipo 2, deixa bastante claro que o objetivo da primeira obra consiste em atender às necessidades de um público que se encontra em processo de alfabetização inicial, ao passo que o objetivo da segunda obra repousa em suprir anseios de um público em fase de consolidação deste processo. Abaixo, transcrevemos a caracterização de cada obra lexicográfica segundo as palavras do MEC:

DICIONÁRIO	CARACTERÍSTICA
Tipo 1	Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Tipo 2	Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

Tabela 4: Características dos dicionários tipo 1 e tipo 2 de acordo com o PNLD 2012

Tomando como base a tabela 4, é possível aferir algumas informações úteis para o estabelecimento do período escolar do dicionário intermediário. Um critério plausível seria consolidar o período de alfabetização do ensino fundamental, por exemplo. Assim, levando em conta que o primeiro dicionário deve suprir os anseios da fase de alfabetização de seus consulentes, ao se fixar os anos do ensino fundamental nos quais este processo ocorre, seria possível depreender que o estágio seguinte corresponde ao período predestinado ao dicionário intermediário.

O período de alfabetização do aluno do ensino fundamental, no entanto, ainda não é um tema livre de contradições. Conforme demonstra Pires (2012, p.29), os próprios documentos fornecidos pelo governo divergem em relação ao período escolar relativo à alfabetização. Até o momento, apresentamos a proposta fornecida pelo PNLD 2012, que sugere que o dicionário tipo 1 (o dicionário para alfabetização) deve ser inserido aos materiais didáticos no primeiro ano de vida escolar da criança, sendo substituído pelo dicionário tipo 2 tão logo a criança passe para o segundo ano do ensino

fundamental. Trata-se, portanto, de uma proposta que parece conceber a alfabetização como um processo que ocorre no primeiro ano de vida escolar, apenas.

Uma concepção diferente da sugerida pelo PNLD, no entanto, pode ser encontrada na matriz de referência para a Provinha Brasil. Em termos gerais, a Provinha Brasil consiste em uma iniciativa que visa a qualificar o processo de alfabetização através da identificação do progresso individual da criança e do progresso geral da turma (PIRES 2012, p.45-46). A prova é aplicada principalmente em alunos que cursam o segundo ano do ensino fundamental¹⁰ e consiste em uma avaliação pautada em dois momentos, uma no início e outra no final do ano letivo. De acordo com Pires (2012, p.46),

[...] a aplicação em períodos diferentes possibilita, de acordo com o Ministério, a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

A matriz de referência para a Provinha Brasil, por sua vez, conforma um conjunto de descritores de habilidades e competências compilados no intuito de orientar o que deve ser avaliado na Provinha Brasil. Por esta razão, a matriz de referência para a Provinha Brasil pode ser vista como um indicador dos objetivos a serem desenvolvidos pelas crianças nos dois primeiros anos de sua vida escolar (PIRES 2012, p.47). Na página seguinte, transcrevemos a matriz de referência para a Provinha Brasil, disponível no *website* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)¹¹:

¹⁰ No caso de escolas que possuem o ensino fundamental de oito anos, mas que possuem um ano pré-escolar destinado à alfabetização, a Provinha Brasil é aplicada nos alunos que se encontram no primeiro ano do ensino fundamental.

¹¹ Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf (acesso em 15/05/2013)

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: - letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); - letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); - sílabas.
2º EIXO	Leitura
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Tabela 5: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (Provinha Brasil)

De acordo com Pires (2012, p.49-50), a criança alfabetizada se caracteriza por 1) não se apoiar unicamente na relação som-letra para escrever e 2) já ser capaz de ler pequenos textos. Levando em conta as habilidades pautadas na matriz de referência transcrita na tabela 5, é possível inferir que a expectativa oficial do governo brasileiro, sob a ótica da Provinha Brasil, é que o processo de alfabetização seja desenvolvido ao

longo do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental, ou seja, nos dois primeiros anos de escolarização da criança.

Nesta conjuntura, chama a atenção a discrepância observada entre os preceitos da Provinha Brasil e a proposta do PNLD 2012, que em vez de concordarem entre si parecem se contradizer. Assim, enquanto o PNLD sugere que a fase de alfabetização se restringe ao primeiro ano do ensino fundamental, a Provinha Brasil entende que a alfabetização deve ocorrer no primeiro e no segundo ano. Na contramão destas duas propostas, verifica-se, ainda, o modo como o ensino fundamental atualmente se configura.

No atual planejamento do MEC para um ensino fundamental de nove anos, os cinco primeiros anos desta etapa estão divididos em primeiro e segundo ciclo, sendo o primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos) destinado à alfabetização inicial e o segundo ciclo (4º e 5º anos) à consolidação do processo, segundo publicações do próprio Ministério da Educação:

Como sabemos, [os cinco primeiros anos do ensino fundamental] são os anos consagrados ao letramento e à alfabetização iniciais (três primeiros anos ou primeiro ciclo), assim como à consolidação desse processo (dois últimos anos ou segundo ciclo). (BRASIL 2012a, p. 22)

Assim, a análise de diferentes materiais oferecidos pelo mesmo órgão governamental parece revelar três entendimentos distintos sobre o período de alfabetização do estudante brasileiro. Em um (edital do PNLD 2012a), a alfabetização se restringe ao primeiro ano do ensino fundamental, em outro (matriz de referência para a Provinha Brasil), a alfabetização ocuparia o espaço referente ao primeiro e segundo ano do ensino fundamental e, em um terceiro (BRASIL 2012a), a alfabetização se construiria ao longo do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental (primeiro ciclo).

Se, por um lado, algumas propostas elaboradas pelo MEC parecem discordar quanto ao período exato de alfabetização na vida escolar de uma criança, programas recentes relativos ao tema parecem ter uma resposta mais homogênea a este questionamento. Tanto o Pacto Todos pela Educação (Brasil 2007) como o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL 2012b) estabelece que as crianças devem estar alfabetizadas até os oito anos de idade:

Art. 1o

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL 2012b)

Na ótica dos programas supracitados, a alfabetização constitui um processo que se estende desde o primeiro ano do ensino fundamental, até, mais ou menos, a metade do terceiro ano (tendo em vista que é ao longo deste ano do ensino fundamental que a criança deveria completar oito anos de idade).

A discussão ora conduzida, inicialmente retratada em Brangel (2013a), permite concluir que o período exato de alfabetização das crianças brasileiras ainda permanece uma incógnita para as próprias políticas educacionais. Neste sentido, estabelecer, a partir dos documentos oficiais, em qual fase do ensino básico o aluno deve substituir o primeiro dicionário da vida escolar (dicionário de alfabetização) pelo segundo dicionário (dicionário intermediário) parece uma tarefa um tanto delicada. Até agora, sabemos que esta substituição deve ocorrer em algum momento entre o início do segundo ano e o término do terceiro ano do ensino fundamental, já que é neste período escolar que o processo de alfabetização parece se consolidar.

2.3 Estabelecendo o período escolar do dicionário intermediário a partir da análise de livros didáticos

A concepção de dicionário escolar como um instrumento didático pelo qual o aluno é capaz de aprender autonomamente parece permear o discurso de alguns estudiosos (COROA 2011, GOMES 2011, RANGEL 2011) e publicações oficiais do governo (PCN 1997, BRASIL 2012a). Embora a diversidade de informações que um dicionário escolar possa oferecer aos seus consulentes dê margem para um entendimento de tal sorte, é necessário esclarecer que o dicionário escolar é, acima de tudo, um instrumento de consulta (HARTMANN; JAMES 2002, s.v *pedagogical dictionary*). Neste sentido, pelo próprio propósito do dicionário, de se colocar como uma ferramenta de auxílio a eventuais dúvidas em relação à linguagem (BOGAARDS

2003, p.26), é necessário esclarecer que o dicionário escolar consiste em um material *auxiliar* ao ensino e à aprendizagem do português por falantes nativos em idade escolar, e não um material de aprendizagem direta, como o livro didático, por exemplo.

Na função de instrumento auxiliar ao livro didático, é esperado que o dicionário escolar apresente correspondências linguísticas com este material, uma vez que ambos fazem parte de um mesmo programa de ensino e se voltam para um público alvo em comum (cf. COSTA 2006, BRANGEL 2013a, 2013b). Tanto a inclusão do dicionário escolar no Programa Nacional do Livro Didático como a tipologia de dicionários atualmente proposta pelo programa reflete este preceito. Assim, com o intuito de reconhecer os diferentes estágios de aprendizagem linguística aos quais o aluno é exposto ao longo do primeiro e do segundo ciclo e, com base nisso, estabelecer o momento ideal no qual deveria ocorrer a substituição do dicionário de alfabetização pelo dicionário intermediário, conduziremos, a partir de agora, uma análise de livros didáticos de língua portuguesa utilizados no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental.

2.3.1 Análise

Para a realização da análise, foram digitalizadas as cinquenta primeiras páginas de cinco livros didáticos de língua portuguesa (CARPANEDA; BRAGANÇA 2007a, 2007b, 2008, 2011a, 2011b). As cinco obras selecionadas correspondem à coleção *Porta Aberta*, voltada para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. A escolha ocorreu de acordo com as indicações do Programa Nacional do Livro Didático constantes no Guia de Livros Didáticos 2012, disponível no site do MEC¹².

Após a digitalização dos cinco livros em arquivos separados, conduziu-se a análise de cada um deles através da ferramenta computacional para análise linguística Coh-Metrix-Port¹³. Segundo os criadores do Coh-Metrix-Port (que é uma adaptação para o português da ferramenta Coh-Metrix, desenvolvida na Universidade de Memphis), o propósito da ferramenta é calcular índices que avaliam a coesão, a coerência e a dificuldade de compreensão de um texto, sendo estes índices expressos em valores numéricos (os quais os desenvolvedores do programa optaram por chamar de *métricas*). Dentre as 34 métricas oferecidas pelo Coh-Metrix-Port, selecionamos as

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> (acesso em 20/05/2013)

¹³ Disponível em: <http://caravelas.icmc.usp.br:3000/> (acesso em 22/05/2013)

métricas correspondentes ao número total de palavras, número de sentenças e quantidade de palavras por sentença para a realização de nossa pesquisa. Os resultados deste levantamento, a serem apresentados a partir de agora, foram pioneiramente relatados em Brangel (2013c).

2.3.2 Resultados obtidos

A tabela abaixo sumariza os dados coletados pela ferramenta Coh-Metrix-Port.

	Porta Aberta 1º ano	Porta Aberta 2º ano	Porta Aberta 3º ano	Porta Aberta 4º ano	Porta Aberta 5º ano
Número de palavras	2014	2604	3961	5612	5827
Número de sentenças	335	452	689	741	869
Palavras por sentença	6,011	5,761	5,748	7,573	6,705

Tabela 6: dados obtidos a partir da ferramenta Coh-Metrix-Port

Conforme esperado, as métricas referentes ao número de palavras e ao número de sentenças revelam uma variação ascendente na quantidade de palavras e sentenças presentes nos livros didáticos utilizados nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. A tabela acima permite inferir que tanto o número de palavras como o número de sentenças ascende de maneira gradual nos materiais analisados.

Em relação ao número de palavras, é interessante observar que as métricas referentes ao primeiro e ao segundo ano do ensino fundamental são bastante próximas, sendo que no terceiro ano existe uma pequena variação. A variação mais significativa, no entanto ocorre no 4º e 5º ano, fase na qual o aluno é exposto a uma quantidade maior de linguagem escrita. Esta diferença, representada quantitativamente, pode ser verificada, também, em uma análise qualitativa dos materiais didáticos selecionados.

No que tange o aspecto qualitativo, é possível verificar que os três primeiros livros didáticos da coleção *Porta Aberta*, voltados para o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, oferecem aos alunos textos bastante simplificados (geralmente canções de ninar, cantigas de roda e versos, por exemplo), além de enfatizarem o aprendizado do alfabeto e o treino da caligrafia. Nestas três obras, a fixação das regras mais básicas da

linguagem escrita (tais como a ortografia das palavras, o uso de maiúsculas e minúsculas e a diferença entre letra cursiva e letra de forma) consiste no principal enfoque das atividades.

Em contrapartida, os livros voltados para o 4º e 5º ano do ensino fundamental apresentam características divergentes de seus antecessores. Conforme pode ser inferido na tabela acima, os materiais didáticos utilizados no 4º e 5º ano do ensino fundamental se diferenciam por apresentarem uma quantidade maior tanto de palavras como de sentenças.

Assim como ocorreu com os livros voltados para o 1º, 2º e 3º ano, a avaliação quantitativa dos livros para o 4º e 5º ano fornecida pela ferramenta Coh-Metrix-Port vai ao encontro de nossa avaliação qualitativa. Ao se analisar estes dois materiais didáticos e compará-los aos três materiais que os antecedem, é possível identificar o que poderíamos chamar de uma “nova fase” do estudo da língua materna. Esta nova etapa se diferencia, principalmente, pela iniciação do estudante à leitura de textos mais complexos do que os oferecidos anteriormente e o abandono de atividades relacionadas à alfabetização. Os textos apresentados por estes dois materiais didáticos não oferecem mais cantigas e parlendas, como em outro momento, e passam a dar espaço para textos de outra natureza, tais como crônicas e artigos jornalísticos, o que acarreta uma estrutura textual mais complexa e um aumento no número de palavras e de sentenças. O gráfico abaixo ilustra a progressão ora descrita:

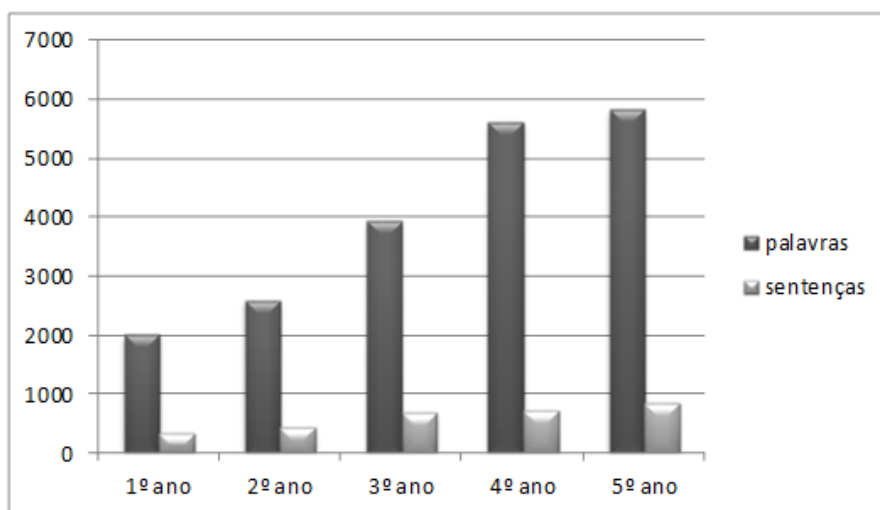


Gráfico 1: diferença na quantidade de palavras e sentenças em livros didáticos de língua portuguesa voltados para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Além da quantidade de palavras e de sentenças, a métrica *palavras por sentença* também foi de grande proveito para os propósitos da presente análise. Através da análise desta métrica, procuramos verificar se havia diferenças significativas na extensão dos enunciados dos livros didáticos analisados. O primeiro resultado obtido (apresentado na tabela 6), no entanto, se mostrou pouco satisfatório, uma vez que indicou um número muito baixo de palavras por sentença nos cinco materiais sob análise, além de não apresentar variedade significativa entre eles (1º ano: 6,011 / 2º ano: 5,761 / 3º ano: 5,748 / 4º ano: 7,573 / 5º ano: 6,705).

A análise do material digitalizado nos levou a constatar que os arquivos não pareciam estar compilados de maneira adequada a este segundo propósito. Ao digitalizar as cinquenta primeiras páginas dos livros didáticos, foi incorporada aos arquivos toda e qualquer informação escrita oferecida por estes livros, que vai desde textos integrais (tais como letras de música, crônicas e entrevistas) até sentenças isoladas, como títulos de seções e exercícios para fixação dos conteúdos. Estas sentenças isoladas causaram alterações na métrica *palavra por sentenças*, uma vez que, por serem muito numerosas e, muitas vezes, apresentadas sob a forma de enunciados de poucas palavras (tais como “leia”, “responda”, “estudo do texto”, “só para lembrar” etc.), impossibilitaram um cálculo que apresentasse, de maneira confiável, a extensão dos enunciados dos textos sob análise.

Para contornar este impasse optamos pela compilação de novos arquivos, dos quais foram extraídas as sentenças isoladas e mantidos apenas os textos correspondentes às atividades de leitura e interpretação (poemas, letras de música, entrevistas etc.). A compilação destes novos arquivos permitiu, então, observar que existe uma variação significativa referente ao número de palavras por sentença entre os cinco materiais didáticos analisados. A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos:

	Porta Aberta 1º ano	Porta Aberta 2º ano	Porta Aberta 3º ano	Porta Aberta 4º ano	Porta Aberta 5º ano
Palavras por sentença (<i>corpus 2</i>)	7,859	6,769	8,685	13,658	14,298

Tabela 7: número de palavras por sentenças de acordo com a análise realizada no *corpus 2*

O resultado apresentado pela tabela acima aponta para uma diferença na extensão das sentenças dos cinco livros didáticos analisados. Assim como foi possível observar em relação ao número de palavras e ao número de sentenças, a quantidade de

palavras por sentença também apresenta uma ascensão gradual que acompanha a progressão da vida escolar do aluno. Isto indica que, além de estar submetido a uma quantidade maior de palavras e de sentenças a cada novo material didático, o aluno também se depara com enunciados que aumentam gradativamente a cada novo ano.

Ao se comparar as métricas *palavras por sentença* referentes aos materiais didáticos voltados para o 2º e para o 5º ano, é possível perceber uma notável diferença de valores. Conforme a ferramenta Coh-Metrix-Port indicou, o tamanho médio de uma sentença no livro voltado para o 2º ano do ensino fundamental é de 6 a 7 palavras (6,769), ao passo que uma sentença voltada para o 5º ano apresenta uma extensão média de 14 palavras (14,298). Ou seja, no período compreendido entre estas duas etapas, a sentença praticamente dobra de tamanho. Esta informação permite que se questione a eficácia de uma obra lexicográfica voltada para estes quatro anos de ensino, conforme recomenda a atual proposta lexicográfica apresentada pelo MEC. Além disso, é possível observar que as métricas referentes ao 1º, 2º e 3º anos são muito próximas (7,859, 6,769 e 8,685), o que aponta para a necessidade de criação de obras lexicográficas específicas para os três primeiros anos do ensino fundamental, e não apenas para o primeiro ano.

A variação no número de palavras por sentença nos livros didáticos analisados é ilustrada pelo gráfico abaixo:



Gráfico 2: diferença no número de palavras por sentença entre livros de língua portuguesa voltados para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Dos resultados obtidos pela análise efetuada, dois, em especial, vêm ao encontro dos propósitos do presente trabalho. O primeiro corresponde ao aumento gradual do número de palavras e de sentenças dos livros didáticos analisados, que ocorre paralelamente à progressão da vida escolar da criança. O segundo está relacionado ao

aumento, também gradual e paralelo à vida escolar da criança, da extensão dos enunciados contidos nos materiais sob análise. Tanto os dados relativos ao aumento da quantidade de palavras e de sentenças dos livros analisados (gráfico 1), como os dados relativos ao aumento da extensão das sentenças dos mesmos livros (gráfico 2), sugerem que o período escolar referente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental se encontra demarcado por dois momentos distintos.

O primeiro momento, referente ao 1º, 2º e 3º ano, estaria relacionado ao período de alfabetização das crianças. Neste período, os livros didáticos analisados apresentam um número moderado de palavras e de sentenças, além de enunciados bastante curtos (média de 7 a 8 palavras por frase). O segundo momento, referente ao 4º e ao 5º ano, estaria relacionado ao período de consolidação da leitura e da escrita. Neste período, foi possível observar um aumento no número de palavras e sentenças e, mais significativamente, um aumento da extensão das sentenças (no período de alfabetização, as frases continham uma média de 7 a 8 palavras, neste período subsequente, as frases apresentam uma média de 13 a 14 palavras).

Em consonância com os resultados da análise de livros didáticos ora retratada, encontram-se também as reflexões apresentadas por Spinillo e Simões (2003), nas quais são apresentadas fortes evidências de que a consciência metatextual de crianças brasileira se desenvolveria por volta dos cinco e nove anos de idade, emergindo de forma mais evidente entre os oito e nove anos. Isso equivale dizer que a capacidade de reflexão de alunos do ensino fundamental sobre estrutura e organização de textos diversos (e aqui incluímos a capacidade de refletir sobre verbetes de dicionários) inicia-se ainda muito cedo na vida escolar, sendo a zona de transição do primeiro para o segundo ciclo do ensino fundamental o momento de maior impulso desta habilidade.

Diante destes fatos, é necessário retomar o preceito de que obras lexicográficas escolares de língua portuguesa se colocam como materiais auxiliares ao ensino da língua materna e que, da mesma forma que os outros materiais didáticos utilizados em sala de aula, também devem acompanhar a progressão escolar dos alunos, bem como o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Assim, tendo em vista os resultados obtidos, é possível sugerir que as obras lexicográficas voltadas para os cinco primeiros anos do ensino fundamental devem ser elaboradas em consonância com os dois momentos que dividem este período escolar, ou seja, a fase de alfabetização e a fase de consolidação da leitura e da escrita.

Haja vista a discussão que deu início ao presente capítulo, de que o dicionário intermediário deve ser inserido no programa escolar ao término do período de alfabetização (cf. seção 2.1), encerramos esta seção do trabalho estabelecendo que o segundo ciclo do ensino fundamental conformaria o período mais propício para se trabalhar com um dicionário intermediário. Conforme os dados extraídos dos livros didáticos sugerem, é no período correspondente ao 4º e 5º ano que os alunos estão aptos a trabalharem com tipos textuais diversificados e decodificarem sentenças de extensão média (14 palavras). Ao que tudo indica, portanto, é neste período da vida escolar que o aluno adquire as competências linguísticas necessárias para que leia e compreenda paráfrases explanatórias.

Sumarizando as ideias até aqui desenvolvidas, temos que o presente capítulo foi fundamental por permitir que:

- 1) Estabelecêssemos o tipo de obra lexicográfica sobre a qual recairão as considerações do presente trabalho, ao qual chamaremos de dicionário intermediário;
- 2) Consolidássemos o período escolar e o público alvo do dicionário intermediário, parâmetros essenciais para o delineamento da proposta a ser construída a partir do capítulo seis.

Norteados por estes dois aspectos-chave, passaremos, no capítulo seguinte, a uma discussão a respeito dos axiomas essenciais que permeariam um dicionário intermediário. Para os propósitos da tese, a discussão que segue será fundamental por estabelecer os traços fundamentais do dicionário, definir o perfil de seus consulentes e reconhecer uma função para a obra (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2008, 2009). O estabelecimento de tais informações é importante na medida em que estas acabam por se refletir diretamente nos segmentos informativos do dicionário. Dentre estes segmentos informativos, se encontram as paráfrases explanatórias, principal enfoque do trabalho.

3 AXIOMAS BÁSICOS PARA A CONCEPÇÃO DE UM DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO

We must ask, in planning a dictionary, how much we expect the dictionary user to put in to get anything out.

Sue Atkins, *Theoretical lexicography and its relation to dictionary making* (2008)

Conforme discutimos no capítulo anterior, tanto o planejamento como a compilação de uma obra lexicográfica deve estar sempre ancorado em informações bastante pontuais, tais como o público ao qual a obra se destina e os anseios deste público. Estas informações, quando acertadamente reconhecidas e sistematizadas, tornam possível o desenho e a compilação de obras que atendam satisfatoriamente as necessidades de públicos alvo específicos, fato que justifica a estrita relação que deve existir entre o pensar e o fazer lexicográfico, como bem coloca Atkins (2008) na citação que introduz o presente capítulo.

Amparados por este preceito e com o intuito de sistematizar as informações essenciais à compilação das obras lexicográficas pedagógicas, Bugueño Miranda e Farias (2008, 2009) propõem três axiomas básicos, a saber:

- 1) O enquadramento taxonômico da obra lexicográfica
- 2) A definição do perfil do usuário
- 3) O reconhecimento da função da obra

Segundo os autores, os axiomas citados são capazes de definir o dicionário pedagógico em seus traços fundamentais, uma vez que permitem estabelecer uma oposição entre este tipo de dicionário e as demais obras lexicográficas. Conforme salienta Farias (2009a, p.33), a definição prévia dos três axiomas é condição fundamental tanto para a configuração das partes do dicionário como para a determinação das informações apresentadas.

Tendo em vista que o principal objetivo do presente capítulo consiste em delinear as características básicas de um dicionário intermediário, a discussão em torno

dos três axiomas acima apresentados assume total importância aos nossos propósitos. Será, portanto, a partir da discussão de cada um dos axiomas que procuraremos estipular as características básicas de um dicionário intermediário para, posteriormente, podermos entrar no mérito das paráfrases explanatórias da obra.

Até o momento, foi possível estabelecer que o dicionário intermediário consiste em uma obra lexicográfica voltada para o período subsequente à alfabetização inicial, ou seja, um período caracterizado pela consolidação do domínio da escrita e da leitura. A discussão conduzida no capítulo dois indicou que o período em questão corresponde ao segundo ciclo da educação básica, referente ao 4º e 5º ano do ensino fundamental. Assim, com base nestas informações, procuraremos apresentar uma proposta de enquadramento taxonômico para o dicionário intermediário, reconhecer o público alvo da obra e estabelecer as suas funções como instrumento lexicográfico.

3.1 O enquadramento taxonômico

Enquadrar taxonomicamente uma obra lexicográfica significa classificá-la de acordo com determinados critérios (BUGUEÑO MIRANDA 2008, p.90). Uma taxonomia lexicográfica se faz importante tanto para o compilador da obra, como também para o lexicógrafo e para o usuário. De acordo com Bugueño Miranda (2009a, p.90), uma taxonomia é útil para o compilador porque lhe permite redigir uma obra de maneira mais precisa; é também útil ao (meta)lexicógrafo porque o ajuda a analisar obras lexicográficas; e, ainda, útil ao usuário porque o auxilia a buscar o tipo de obra mais adequado às suas necessidades.

Atualmente, a lexicografia conta com diversos modelos taxonômicos preocupados em orientar a concepção de uma obra lexicográfica, tais como as propostas de Landau (2001), Biderman (2001), Swanepoel (2003), Welker (2004), Atkins e Rundell (2008) e as próprias propostas apresentadas pelo PNLD, sumarizadas pelas tabelas 1 e 2, no primeiro capítulo do presente trabalho. Dentre os critérios que orientam esta miríade de taxonomias lexicográficas, é possível distinguir três tipos distintos de classificação: critérios fenomenológicos, critérios funcionais e critérios linguísticos (cf. BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2009, FARIAS 2009a).

Os critérios fenomenológicos correspondem às percepções físicas do sujeito em relação à obra lexicográfica. Trata-se de classificações tipológicas que levam em conta fatores como o tamanho, o formato e o número de entradas de uma obra e que,

conforme salienta Farias (2009a, p.35), “dão cabida às chamadas tipologias impressionistas, que apresentam genótipos tais como ‘grande dicionário’, ‘minidicionário’, ‘microdicionário’, ‘dicionário de bolso’ e ‘dicionário ilustrado’”¹⁴. Os critérios funcionais estão relacionados ao uso efetivo do dicionário. De acordo com Farias (2009a, p.36), genótipos tais como “dicionário de dúvidas”, “dicionário de pronúncia”, “dicionário de ortografia”, “dicionário infantil” e “dicionário escolar” conformam exemplos de obras enquadradas segundo o critério funcional. O terceiro tipo de critério, o critério linguístico, leva em consideração fatores tais como o tipo de informação oferecida (informação linguística ou enciclopédica), o número de línguas (dicionário monolíngue, bilíngue ou multilíngue), a perspectiva do ato da comunicação (perspectiva onomasiológica ou semasiológica) ou uma concepção sinsistêmica ou diassistêmica da linguagem (vocabulário de uso geral ou marcado diassistemicamente) (FARIAS 2009a, p.37).

Em relação aos critérios linguísticos, cabe mencionar que estes diferem dos critérios fenomenológicos e funcionais por atenderem às necessidades dos lexicógrafos. Assim, enquanto os critérios fenomenológicos e funcionais estão relacionados ao potencial usuário dos dicionários, os critérios linguísticos auxiliam os lexicógrafos na concepção, redação e desenho de um dicionário (FARIAS 2009a, p.37).

A partir do que foi exposto, é possível concluir que uma proposta de taxonomia lexicográfica bem fundamentada deve apoiar-se em critérios funcionais e linguísticos. Procuraremos, portanto, nas páginas que seguem, elaborar uma proposta de definição taxonômica para o dicionário intermediário levando em consideração o cruzamento destes dois tipos de critérios.

3.1.1 O dicionário intermediário sob uma perspectiva funcional

A primeira oposição, do tipo funcional, pode ser construída com base nas considerações levantadas ao longo dos capítulos um e dois. Assim, partindo-se da oposição funcional elementar *dicionário geral versus dicionários pedagógicos*, é

¹⁴ Considerando que uma taxonomia apresenta um sistema de traços, Bugueño Miranda e Farias (2009) apresentam a noção de genótipo e fenótipo lexicográfico de acordo com a precisão destes traços taxonômicos. Segundo os autores, um genótipo de dicionário constitui um tipo de obra de referência formado por traços que o definem satisfatoriamente, ou seja, que lhe conferem uma função específica e um usuário delimitado dentro de uma taxonomia lexicográfica. Um fenótipo, por outro lado, constitui uma obra indefinida no que diz respeito aos seus traços constituintes, impossibilitando ao lexicógrafo definir com precisão os usuários e as necessidades destes usuários (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2009).

possível isolar as obras lexicográficas voltadas para o ensino e aprendizagem de uma língua, sendo que estas obras podem, ainda, ser subclassificadas como dicionários voltados para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e dicionários voltados para o ensino e aprendizagem da língua materna (FARIAS 2009a, TARP 2011). No que tange as obras lexicográficas voltadas para o ensino e aprendizagem da língua materna, temos uma oposição entre quatro tipos dicionários fundamentada no período escolar dos consulentes. Conforme previamente discutido, a proposta preconizada por Farias (2009a) e as análises conduzidas no capítulo dois levam à seguinte proposta de enquadramento funcional para dicionários escolares:

Tipo de dicionário	Período escolar
Dicionário de alfabetização	Primeiro ciclo do ensino fundamental
Dicionário intermediário	Segundo ciclo do ensino fundamental
Dicionário escolar	Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental
Dicionário para o ensino médio	Ensino médio

Tabela 8: relação entre o período escolar e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos segundo uma oposição funcional

É a partir desta oposição, portanto, que o dicionário intermediário pode ser classificado como um genótipo lexicográfico voltado para o ensino e aprendizagem da língua materna, a ser adotado no segundo ciclo do ensino fundamental, por crianças em fase de consolidação do domínio da linguagem escrita (cf. capítulo dois).

3.1.2 O dicionário intermediário sob uma perspectiva linguística

Além de uma distinção de tipo funcional, é necessário levar em conta, também, uma distinção de tipo linguística para que a caracterização do dicionário intermediário seja completa no que diz respeito ao seu enquadre taxonômico. Para definir o dicionário

escolar em termos linguísticos, optamos pelos critérios estabelecidos por Haensch et. al (1982)¹⁵.

Valendo-se da taxonomia proposta por Haensch et. al (1982), é possível fixar as seguintes dicotomias para a caracterização linguística do dicionário intermediário: caráter linguístico *versus* caráter enciclopédico, dicionário monolíngue *versus* dicionário bilíngue ou multilíngue, semasiologia *versus* onomasiologia, seleção léxica geral *versus* seleção léxica parcial, codificação exaustiva *versus* codificação seletiva e sincronia *versus* diacronia.

Tendo como base os critérios expostos, é possível classificar o dicionário intermediário como uma obra de cunho linguístico, monolíngue, semasiológico, geral, seletivo e sincrônico, sendo:

- a) *linguístico* porque oferece informações relativas à língua;
- b) *monolíngue* porque se destina ao aprendizado formal da língua materna;
- c) *semasiológico* porque o ato da consulta parte da lista das palavras arroladas;
- d) *geral* porque a seleção do léxico parte do vocabulário geral do português;
- e) *seletivo* porque não contempla vocabulário desusado ou de baixa frequência;
- f) *sincrônico* porque contempla palavras e significados do português contemporâneo.

Uma vez estabelecidas as principais características linguísticas do dicionário intermediário, é possível relacionar algumas destas características às demandas curriculares do segundo ciclo do ensino fundamental e, assim, estimar de que maneira os aspectos linguísticos do dicionário intermediário poderiam suprir as necessidades dos seus potenciais consulentes. Para tanto, procuramos buscar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) informações a respeito dos conteúdos trabalhados no ensino de língua portuguesa ao longo do segundo ciclo do ensino fundamental, bem como os objetivos propostos para este ciclo. Antes de avançarmos, no entanto, é necessário esclarecer o que são os Parâmetros Curriculares Nacionais e o que estes documentos almejam.

¹⁵ São os critérios de classificação de Haensch et. al (1982): formato e extensão; caráter linguístico, caráter enciclopédico ou misto; sistema linguístico em que se baseia; número de línguas; seleção do léxico; ordenação dos materiais; finalidade específica; dicionário tradicional *versus* dicionário eletrônico. Por não considerar relevante para a caracterização do dicionário escolar, Farias (2009a) optou por excluir três critérios propostos por Haensch (1986): a classificação segundo o formato e a extensão, o sistema linguístico em que se baseia a obra e a apresentação da obra. No presente trabalho, adotamos a adaptação sugerida pela autora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (ou PCN) conformam um conjunto de disposições fornecidas pelos órgãos governamentais que busca orientar a educação básica brasileira. Os PCN encontram-se organizados em três partes. A primeira parte, publicada em 1997, procura orientar o ensino do primeiro e do segundo ciclo do ensino fundamental, a segunda parte, publicada em 1998, procura orientar o ensino do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental e a terceira parte, publicada no ano 2000, procura orientar o ensino médio¹⁶. Os PCN foram compilados de modo a nortear o ensino das principais disciplinas oferecidas na educação escolar (língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, história, geografia, ciências educação artística e educação física) e, também, o debate em torno dos chamados *temas transversais* (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e educação sexual).

Para os propósitos do presente trabalho, utilizaremos o volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais dispostos a orientar o ensino de língua portuguesa no segundo ciclo do ensino fundamental (PCN 1997). Tendo em vista que este documento apresenta um conjunto de disposições referentes às habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas ao longo do segundo ciclo do ensino fundamental, procuraremos, através dele, estabelecer algumas relações com o que propomos ser os axiomas básicos do dicionário intermediário.

Desta forma, retomando as características linguísticas da obra lexicográfica do tipo intermediária e relacionando-as com as diretrizes fixadas pelos PCN (1997), foi possível estabelecer a seguinte correlação:

¹⁶ Por terem sido redigidos entre os anos de 1997 e 1998, os PCN referentes ao ensino fundamental tomam como base o ensino fundamental de oito anos, gerando uma sobreposição à atual proposta lexicográfica oferecida pelo PNLD, que se baseia no ensino fundamental de nove anos. Acreditamos, no entanto, que esta discrepância possa ser contornada ao se tomar como parâmetro os ciclos do ensino básico, e não as séries ou anos. Desta forma, o dicionário intermediário poderá ser concebido em termos do segundo ciclo do ensino fundamental, independentemente do período aludir ao 4º e 5º ano (ensino fundamental de nove anos) ou à 3ª e 4ª série (ensino fundamental de oito anos).

Características do dicionário intermediário	Demandas curriculares atendidas
<i>Traço linguístico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem formal do português - Utilização da leitura para alcançar diferentes objetivos
<i>Traço semasiológico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fixação do domínio do alfabeto - Autonomia de consulta a materiais lexicográficos - Compreensão de textos

Quadro 1: relação entre algumas características linguísticas do dicionário intermediário e as demandas curriculares do segundo ciclo do ensino fundamental (de acordo com os PCN 1997)

Conforme exposto pelo quadro acima, os traços do dicionário intermediário oportunizam a aprendizagem formal de, pelo menos, três conhecimentos distintos sobre a língua portuguesa: a ortografia correta das palavras, as regras de acentuação e a compreensão de informações semânticas. Estes três conhecimentos linguísticos podem ser apreendidos por intermédio do comentário de forma e do comentário semântico do dicionário, que serão apresentados e discutidos mais adiante, ao longo das considerações sobre o perfil do usuário.

Ao adquirir o traço *linguístico*, em oposição ao traço *enciclopédico*, o dicionário intermediário fornece aos seus consulentes informações relativas à língua, como a separação silábica, a ortografia e o significado das palavras. O traço *linguístico* também torna o dicionário intermediário uma ferramenta potencialmente útil ao consulente que busca aprimorar sua leitura para alcançar diferentes objetivos. Desta forma, com os diferentes tipos de informações linguísticas oferecidas pelo dicionário, torna-se viável o alcance de múltiplos objetivos, tais como a pesquisa ortográfica, o conhecimento do conteúdo semântico e exemplos de uso de uma palavra.

O traço *semasiológico*, em oposição ao traço *onomasiológico*, caracteriza o ponto de partida da consulta ao dicionário, ou seja, da palavra para o seu significado. Esta característica auxilia o consulente da obra na tarefa de fixação do domínio do alfabeto. Uma vez fixado o alfabeto e dominado o manuseio da obra, o caráter semasiológico permite, também, o desenvolvimento da autonomia de consulta a materiais lexicográficos, pois permite que o consulente busque os itens lexicais com base no seu conhecimento sobre a forma ortográfica das palavras. Além disso, por ser um instrumento que fornece prioritariamente o significado das palavras arroladas, o dicionário intermediário se coloca também como uma ferramenta útil à compreensão de

textos. Na seção 3.3, referente à função da obra, retomaremos, de maneira mais aprofundada, a oposição entre obras semasiológicas e obras onomasiológicas.

3.2 O perfil do usuário

Embora o perfil do usuário seja um elemento essencial para a concepção e para o desenho de uma obra lexicográfica (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2008, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2009, SELISTRE 2013), a pesquisa lexicográfica desenvolvida no Brasil ainda carece de estudos que tracem o perfil dos consulentes dos dicionários pedagógicos brasileiros. Diante da escassez de estudos que revelem as necessidades e as estratégias de busca dos consulentes em fase escolar, supomos que a utilização de um instrumento de referência que exponha os conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos por este público representaria uma alternativa para se chegar ao perfil de nosso usuário. Com base nesta hipótese, retornamos às informações oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) como possíveis fontes para o estabelecimento do perfil do usuário do dicionário intermediário.

De acordo com a proposta de Farias (2009a, p.44), o perfil de usuário pode ser traçado através do isolamento de duas variáveis. A primeira variável está relacionada ao período escolar dos alunos aos quais a obra se destina, enquanto que a segunda variável corresponde às habilidades linguísticas que os estudantes devem desenvolver ao longo deste período. Em relação à primeira variável, já temos estabelecido que o dicionário intermediário deve ser concebido como uma obra voltada para o período de consolidação da leitura e da escrita e que, por isso, o momento mais propício para a sua utilização seria o segundo ciclo do ensino fundamental. A segunda variável, relativa às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas no segundo ciclo do ensino fundamental, foi introduzida na seção 3.1.2, ao tratarmos dos traços linguísticos do dicionário intermediário, e será aprofundada a partir de agora.

Recorrendo aos PCN (1997), temos que o objetivo geral para o ensino e para a aprendizagem da língua portuguesa no segundo ciclo se encontra fundamentado em duas exigências. Primeiramente, que exista uma continuação do que foi aprendido no ciclo anterior e, em segundo lugar, que exista um desempenho mais autônomo dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados anteriormente:

No segundo ciclo, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período. (...)

A progressiva autonomia que se espera no desempenho dos alunos depende tanto de suas possibilidades cognitivas como da complexidade dos conteúdos ensinados. Considerando que esses fatores se constituem critérios de seqüenciação que, por sua vez, definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados, a expectativa no segundo ciclo é de que os alunos tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados sistematicamente no ciclo anterior. (PCN 1997, p.79)

Na prática, e com vistas ao uso do dicionário, estas informações podem ser relacionadas ao fato de, no primeiro ciclo, os alunos serem apresentados a um primeiro tipo de dicionário (o dicionário de alfabetização) e começarem a se familiarizar com este instrumento de consulta ao encontrarem nele uma resposta para as suas dúvidas ortográficas (PIRES 2012). No segundo ciclo, em continuidade ao processo de aprendizagem linguística, o aluno seria apresentado a um segundo tipo de dicionário (o dicionário intermediário), que, conforme a proposta apresentada no presente trabalho, deveria representar um material lexicográfico condizente à nova fase de aprendizado linguístico na qual a criança se insere. No que tange a constituição do material lexicográfico, esta nova fase se caracterizaria, essencialmente, pela inclusão do comentário semântico nos verbetes dos dicionários.

O comentário semântico pode ser entendido como um grupo de informações relativo ao significado de uma palavra (em oposição às informações sobre o significante desta mesma palavra). Utilizando-se da terminologia proposta por Seco (1987), Bugueño Miranda (2009b) divide as informações microestruturais como *informações de primeiro enunciado*, que correspondem ao signo linguístico como significante, e as *informações de segundo enunciado*, que correspondem ao signo linguístico como significado. Estas reflexões servem para ilustrar a proposta apresentada por Wiegand (1989 apud BUGUEÑO MIRANDA 2009b) sobre dois conjuntos de informações encontrados dentro dos verbetes, que recebem o nome de *comentário de forma* e *comentário semântico*. Hartmann e James (2002, s.v. *comment*) assinalam as informações referentes à ortografia, gramática e pronúncia como pertencentes ao comentário de forma, enquanto a definição, a etimologia e as marcas de uso fariam parte do comentário semântico. Assim, se por um lado a proposta de Pires (2012) sugere que o dicionário de alfabetização deveria restringir-se a uma obra lexicográfica limitada ao comentário de forma, nossa proposta sugere que o dicionário intermediário caracterize-

se pela inserção do comentário semântico ao verbete, apresentando aos consulentes do segundo ciclo um novo conjunto de segmentos informativos.

Destarte, retomando o objetivo geral do segundo ciclo e aplicando-o ao uso de dicionários em sala de aula, é possível estabelecer que, segundo as orientações dos PCN (1997), é esperado que os alunos apresentem autonomia de consulta à obra lexicográfica ao término do segundo ciclo do ensino fundamental. Espera-se, portanto, que o consulente do dicionário intermediário seja capaz de realizar buscas na obra lexicográfica, de modo a sanar, pelo menos, as duas principais dúvidas que levam alguém a consultar um dicionário – dúvidas relativas à ortografia e ao significado das palavras (JACKSON 2002). Sobre este aspecto, o ponto mais importante a ser salientado é que o dicionário intermediário ora proposto teria como um de seus maiores desafios oferecer a seus consulentes comentários de forma e comentários semânticos acessíveis a estudantes em estágios iniciais da aprendizagem formal do português, de modo a propiciar aos estudantes a autonomia de consulta almejada pelo MEC.

Outro ponto importante a ser discutido diz respeito ao tipo de informação oferecido em uma obra lexicográfica intermediária. Neste caso, entram em discussão os segmentos informativos a serem apresentados tanto no comentário de forma como no comentário semântico da obra proposta.

Conforme mencionado anteriormente, ainda não dispomos de estudos que estabeleçam as necessidades de informação de consulentes do segundo ciclo do ensino fundamental, logo, não dispomos de parâmetros que nos permitam estipular os segmentos informativos mais pertinentes para um dicionário voltado para o segundo ciclo. Uma das consequências dessa carência de estudos recai no modo como os verbetes de obras lexicográficas voltadas para o primeiro segmento do ensino fundamental se encontram organizadas. Abaixo, apresentamos um quadro que compara as informações encontradas no verbete do item lexical *rapaz* de três dicionários tipo 2 disponíveis no mercado. No quadro, o símbolo ✓ representa a ocorrência da informação, ao passo que Ø indica a ausência desta:

	AuII (2008)	DiJr (2005)	SaJr (2010)
Paráfrase explanatória	✓	✓	✓
Exemplo	∅	∅	✓
Classe gramatical	✓	✓	✓
Separação silábica	✓	✓	✓
Indicação da sílaba tônica	✓	∅	✓
Aumentativo	∅	✓	✓
Diminutivo	∅	✓	✓
Coletivo	∅	✓	∅
Feminino	∅	∅	✓

Quadro 2: informações apresentadas no verbete do item lexical *rapaz* das obras AuII (2008), DiJr (2005) e SaJr (2010)

O quadro acima deixa transparecer a falta de critérios sobre a qual a microestrutura de dicionários de tipo 2 parece ser compilada. Conforme pode ser observado, embora as três obras analisadas tenham como foco o mesmo público alvo (alunos do 2º ao 5º anos do ensino fundamental), elas apresentam verbetes muito heterogêneos no que diz respeito às informações oferecidas. Assim, diante da falta de estudos que estipulem as informações pertinentes em um verbete de dicionário tipo 2, fica aos critérios (subjetivos) dos redatores destes dicionários estabelecer a constituição interna dos verbetes deste tipo de obra (cf. BRANGEL 2013c).

Com o intuito de contornar a discrepância acima verificada, procuraremos, a partir de agora, estabelecer o tipo de informação pertinente em um dicionário intermediário, de modo a oferecer uma proposta que tome como base parâmetros impostos pelas próprias demandas de ensino. Conforme verificamos em Brasil (2012a, p.22), o segundo ciclo do ensino fundamental corresponde, em termos de aprendizado linguístico, a uma fase de consolidação do processo de alfabetização e letramento. Ao mesmo tempo, em termos lexicográficos, o segundo ciclo representa um período de familiarização dos consulentes com as obras lexicográficas e, também, de iniciação à exploração do vocabulário e do léxico (BRASIL 2012a, p.22). Tomando como base estas duas expectativas quanto ao ensino de língua portuguesa para o segundo ciclo, propomos que um dicionário intermediário apresente, além do comentário de forma, um comentário semântico de formulação simplificada, propício à capacidade de interpretação de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Sobre este aspecto, é importante salientar que a discussão em torno da capacidade leitora de alunos do ensino fundamental já se encontra na pauta de teóricos e educadores brasileiros há algum tempo (ABDALLA 1998, GRANVILLE 1998). Já é de conhecimento do mundo acadêmico, por exemplo, que uma das maiores deficiências

encontradas entre os alunos brasileiros em fase escolar repousa na compreensão leitora (De JOU; SPERB 2008). Em meio a este contexto, a própria elaboração dos PCN (1997) teve como objetivo auxiliar os educadores na operacionalização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), que tem como um de seus objetivos para o ensino fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Lei 9394/96) (NASCIMENTO; MÓVIO 2010). Ainda assim, passados quase vinte anos desde a criação dos PCN (1997), o nível de desempenho da leitura de estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1º e 2º ciclo) ainda não parece satisfatório (ANGELO; MENEGASSI 2007, 2008).

Desta forma, ao se pensar em obras lexicográficas voltadas para alunos em fase inicial da vida escolar, como os consulentes do dicionário intermediário, é necessário levar em consideração, além do que foi exposto no parágrafo acima, mais dois fatores elementares: primeiro, que estamos diante de um público de leitores iniciantes que dependem de um grande esforço cognitivo nas atividades de leitura compreensiva (De JOU; SPERB 2008); e, segundo, que estes leitores se encontram em uma fase de aprimoramento de sua capacidade leitora. O dicionário intermediário, portanto, deveria, via de regra, oportunizar seus consulentes a colocarem em prática sua habilidade de leitura através de um texto adequado às suas limitações. Com base nestes preceitos, propomos que o verbete do dicionário intermediário configure-se da seguinte maneira:

DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO	
Comentário de forma	<ul style="list-style-type: none"> - indicação ortográfica - indicação da separação silábica
Comentário semântico	<ul style="list-style-type: none"> - paráfrase explanatória - exemplo

Quadro 3: proposta de configuração para os verbetes do dicionário intermediário

A proposta apresentada pelo quadro 3 representa um esforço em adequar as necessidades do estudante do segundo ciclo de ensino fundamental à obra lexicográfica que sugerimos para este período do ensino básico. Além disso, a proposta procura se alinhar aos trabalhos de Pires (2012) e Farias (2009a), representando um meio termo entre a primeira obra lexicográfica da vida escolar de um estudante (1º ciclo) e a obra

lexicográfica adotada no segundo segmento do ensino fundamental (3º e 4º ciclos). O quadro 4 ilustra esta relação entre as três obras:

<p>DICIONÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO</p>	<p><u>Comentário de forma</u> - indicação ortográfica - indicação da separação silábica</p>
<p>DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO</p>	<p><u>Comentário de forma</u> - indicação ortográfica - indicação da separação silábica</p> <p><u>Comentário semântico</u> - paráfrase explanatória - exemplo</p>
<p>DICIONÁRIO ESCOLAR</p>	<p><u>Comentário de forma</u> - indicação ortográfica - indicação da separação silábica - indicação da categoria morfológica - indicação da conjugação verbal - indicação da formação de plural e feminino - indicação da valência verbal - indicação dos complementos nominais</p> <p><u>Comentário semântico</u> - marcas de uso - paráfrase explanatória - exemplo</p>

Quadro 4: comparação da configuração dos verbetes do dicionário intermediário à configuração dos verbetes dos outros instrumentos lexicográficos utilizados no ensino fundamental

Ao se comparar as três propostas de obras lexicográficas, é possível observar um aumento gradual na quantidade de informação a ser manipulada pelo consulente, o que, a nosso ver, corresponde à expectativa oficial fixada por Brasil (2012a) de que o 1º e o 2º ciclo do ensino fundamental seriam fases de familiarização dos consulentes com as obras lexicográficas, ao passo que no 3º e 4º ciclos esta familiarização já estaria consolidada.

O dicionário intermediário pode ser visto, portanto, como uma obra que 1) apresenta a seus consulentes o segmento informativo conhecido como *paráfrase explanatória*, 2) pela inserção da paráfrase aos verbetes da obra, propicia aos estudantes

o exercício de ler informações relativas ao comentário semântico dos vocábulos e 3) prepara os consulentes para a utilização de obras lexicográficas mais complexas, que se assemelham mais aos dicionários gerais. Assim, o dicionário intermediário, conforme o próprio nome sugere, pode ser visto como um dicionário que permite que seus consulentes pesquisem a ortografia e o significado das palavras e que angariem os conhecimentos necessários para consultar obras lexicográficas mais complexas a serem adotadas em períodos subsequentes da vida escolar. Neste ponto, fica evidente a importância de um modelo para a geração de paráfrases explanatórias voltadas para o consulente do dicionário intermediário, uma vez que as paráfrases explanatórias deste tipo de obra, além de carregarem consigo todos os problemas intrínsecos ao ato de definir (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2009a, FARIAS 2009b), precisam estar em consonância com a capacidade de interpretação de crianças que cursam o segundo ciclo do ensino fundamental.

3.3 A função da obra

O terceiro fator necessário para a caracterização de um dicionário diz respeito à função que a obra cumpre junto aos seus consulentes. De acordo com Farias (2009a, p.54), a função da obra lexicográfica se encontra em uma posição subordinada à definição taxonômica do dicionário e à delimitação de seu perfil de usuário, sendo, por isso, uma consequência destas duas variáveis.

As diretrizes dispostas nos PCN (1997) para o segundo ciclo do ensino fundamental revelam dois grandes objetivos que orientam o ensino da língua portuguesa: a produção e a compreensão textual. Desta forma, levando em consideração as diretrizes curriculares propostas pelos órgãos governamentais, seria possível, em um primeiro momento, atribuir ao dicionário intermediário duas funções: 1) auxiliar os consulentes na compreensão textual e 2) auxiliar os consulentes na produção textual.

Embora as tarefas de compreensão e de produção textual apareçam nos PCN (1997) como atividades a serem desenvolvidas de maneira conciliada, na prática lexicográfica estas duas tarefas deveriam remeter a diferentes tipos de obras lexicográficas, orientadas por duas correntes distintas da pesquisa semântico-lexical.

Isto porque, ao se estudar a relação existente entre um vocábulo e o seu significado, é possível discutir a questão por uma perspectiva semasiológica ou por uma perspectiva onomasiológica. As referidas perspectivas constituem dois modos de se

abordar a relação significante/significado uma vez que, enquanto a primeira parte do significante para chegar a um significado, a segunda percorre o caminho oposto, ou seja, parte do significado para chegar ao significante (GEERAERTS 2010, p.23). Aplicando estas duas perspectivas à prática lexicográfica, podemos falar em dicionários semasiológicos e dicionários onomasiológico, respectivamente.

Um dicionário de orientação semasiológica se caracteriza por fornecer ao consulente os significados dos vocábulos arrolados, ao passo que um dicionário de orientação onomasiológica oferece ao consulente as palavras passíveis de expressar determinados significados (HARTMANN; JAMES 2002, s.v. *semasiological dictionary*). Por seguir os preceitos da semasiologia, ou seja, de tomar como ponto de partida uma palavra individual e buscar o tipo de informação semântica relacionado a esta palavra (GEERAERTS 2003, p.84, GEERAERTS 2010, p.23), o dicionário semasiológico consiste em um instrumento de busca ao significado dos vocábulos arrolados. Desta forma, conforme já havíamos explicitado na seção 3.1 do presente trabalho, o dicionário semasiológico procura sanar as dúvidas de seus consulentes em relação ao significado das palavras e, por isso, pode ser visto como uma obra lexicográfica que auxilia a compreensão linguística. O dicionário onomasiológico, por outro lado, toma uma perspectiva oposta. Neste tipo de obra, o significado torna-se o ponto de partida da consulta para se chegar às palavras associadas a este significado (GEERAERTS 2003, p.84, GEERAERTS 2010, p.23), sendo, por isso, uma obra útil à produção linguística.

A obra lexicográfica proposta no presente trabalho, à qual demos o nome de dicionário intermediário, corresponde a um instrumento lexicográfico de orientação semasiológica. Esta característica linguística, fixada no enquadramento taxonômico da obra (cf. seção 3.1), parece limitar o dicionário intermediário ao uso para fins de compreensão. Logo, se quiséssemos contribuir para a compreensão e também para a produção textual dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, seria necessário optar por uma das seguintes alternativas:

- 1) propor para o segundo ciclo do ensino fundamental um outro instrumento lexicográfico, porém de orientação onomasiológica
- ou
- 2) elaborar um mecanismo que permita a inserção de um segmento de viés onomasiológico dentro do verbete do dicionário semasiológico.

Nas páginas que seguem, discutiremos cada uma destas alternativas.

3.3.1 O auxílio à produção textual por meio da compilação de um dicionário intermediário onomasiológico

A primeira possibilidade referente ao auxílio à produção linguística, ou seja, a compilação de uma obra lexicográfica de caráter onomasiológico voltada para o segundo ciclo do ensino fundamental, consiste em uma alternativa que apresenta, pelo menos, três restrições. A primeira restrição está relacionada à natureza complexa de qualquer dicionário onomasiológico. Tendo em vista que o dicionário onomasiológico organiza suas informações do ponto de vista do conteúdo das palavras, é necessário que se crie uma ontologia da língua ao se conceber este tipo de obra lexicográfica. Conforme salienta Bugueño Miranda (2012, p.8), ainda não existe uma ontologia de valor e aceitação universal, de modo que cada obra lexicográfica onomasiológica acaba por possuir uma ontologia própria. Por este motivo, o consulente do dicionário onomasiológico deve ser “treinado” para desenvolver suas estratégias de busca dentro da obra lexicográfica com que trabalha. Além disso, o consulente deve reaprender a pesquisar cada vez que utiliza um novo dicionário, uma vez que ele deve se familiarizar com a nova ontologia apresentada a cada troca de obra. Trata-se, portanto, de um tipo de obra lexicográfica que exige um estudo e familiarização por parte do consulente. Somado a este fato, cabe salientar que o cenário brasileiro carece de uma doutrina lexicográfica que permita aos consulentes tirarem o maior proveito possível das obras lexicográficas. Por estes motivos, tentar introduzir o dicionário onomasiológico na vida escolar de alunos brasileiros nos parece uma tarefa pouco frutífera.

A segunda restrição está relacionada aos fatores acima citados e ao público alvo enfocado no presente trabalho. Conforme discutido anteriormente (cf. capítulo dois), a obra lexicográfica ideal para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental deve ser um material bastante simplificado em relação às informações semânticas oferecidas, uma vez que os alunos do segundo ciclo se encontram em fase de consolidação da leitura e da escrita e, por isso, apresentam habilidades linguísticas ainda limitadas (PCN 1997). Além disso, levando em consideração a proposta lexicográfica de Pires (2012) para o primeiro ciclo do ensino fundamental (uma obra lexicográfica que se restringe a fornecer a seus consulentes informações a respeito do comentário de forma) e a nossa proposta lexicográfica para o segundo ciclo (o dicionário intermediário), parece

evidente que os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental ainda se encontram em processo de familiarização com obras semasiológicas e, em especial, com as paráfrases explanatórias. Deste modo, uma obra do tipo onomasiológica constituiria um material demasiadamente complexo para o público em questão.

A terceira e última restrição à criação de um dicionário onomasiológico para o segundo ciclo do ensino fundamental não está relacionada a questões de aprendizagem linguística, mas a questões estritamente financeiras. Ainda que os alunos do segundo ciclo tivessem condições de manipular uma obra lexicográfica onomasiológica ou mesmo que se desenvolvesse um plano de ensino voltado para ensinar estes alunos a consultarem este tipo de material lexicográfico, os altos custos gerados pela utilização de dois dicionários diferentes (um para a produção e outro para a compreensão) no mesmo período escolar representariam um obstáculo a esta proposta.

Tendo em vista as considerações acima, parece evidente que a ideia de se auxiliar a necessidade de produção textual do aluno do segundo ciclo do ensino fundamental através de uma obra lexicográfica onomasiológica está fora de cogitação.

3.3.2 O auxílio à produção textual por meio de um segmento informativo onomasiológico

A segunda possível alternativa seria a de inserir, no verbete do dicionário intermediário (pensado para ser uma obra semasiológica), um segmento informativo de caráter onomasiológico voltado para a produção textual.

Um mecanismo de tal sorte pode ser verificado no trabalho de Farias (2009a), que propõe a bipartição da microestrutura do dicionário escolar em dois segmentos, um de caráter semasiológico, para atender às demandas de compreensão textual, e um segmento de caráter onomasiológico, para atender às demandas de produção textual. Para tanto, a autora sugere a utilização de designações que se apresentem como sinônimos do signo-lema e que possam ser substituídas pelo consulente nas suas produções.

A utilização da sinonímia como um recurso auxiliar à produção textual constitui um recurso viável na medida em que os dicionários de sinônimos sejam percebidos como obras lexicográficas onomasiológicas (BUGUEÑO MIRANDA 2008). Esta concepção pode ser verificada, por exemplo, na definição de Hartmann e James (2002, s.v. *onomasiological dictionary*), que definem o dicionário onomasiológico como:

[...] um tipo de obra de referência que apresenta palavras ou unidades fraseológicas como expressões de conceitos semanticamente relacionados, que podem ser significados, ideias, noções, famílias de palavras e relações similares. Estes podem ser designados de várias maneiras: através de imagens, palavras, termos, definições, sinônimos ou equivalentes tradutórios. O critério essencial é que se parta do conceito para a palavra, e não da palavra para o conceito (como no dicionário semasiológico tradicional).¹⁷

Desta forma, é possível conceber um dicionário de sinônimos como uma obra lexicográfica onomasiológica na medida em que o significado seja considerado um *tertium comparationis* implícito entre as diferentes designações de uma palavra. A proposta apresentada por Farias (2009a), portanto, se coloca em conformidade com os objetivos de produção linguística fixados pelas demandas curriculares.

Esta proposta, no entanto, foi fixada com base do perfil do usuário do dicionário escolar, ou seja, alunos que cursam o 3º e o 4º ciclo do ensino fundamental. Em Brasil (2012a, p.32), destaca-se que os dicionários voltados para o segundo segmento do ensino fundamental (3º e 4º ciclo) diferem bastante dos dicionários voltados para o primeiro segmento (1º e 2º ciclo) por se apresentarem como obras lexicográficas mais próximas dos minidicionários do tipo geral. Nesta conjuntura, tendo em vista os conhecimentos linguísticos já dominados pelos usuários do 3º e 4º ciclo, é possível que se pense em um segmento informativo de orientação onomasiológica que de fato seja útil aos consulentes.

Os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, por outro lado, encontram-se em um momento diferente de aprendizagem. Conforme já mencionamos, os objetivos estabelecidos pelos PCN (1997) estabelecem que o segundo ciclo do ensino fundamental representa um momento de consolidação do domínio da leitura e da escrita, caracterizando-se por fornecer ao aluno o conhecimento linguístico necessário para que o mesmo seja capaz de, ao término do ciclo, atuar de maneira mais autônoma nas atividades de compreensão e produção. Por este motivo, acreditamos que um segmento informativo de viés onomasiológico, disposto a auxiliar a produção linguística, não surtiria muito efeito para o consulente do dicionário intermediário, tendo em vista que

¹⁷ [A type of reference work which presents words or phrases as expressions of semantically linked concepts, which may be meanings, ideas, notions, word families and similar relationships. These can be designated in a number of different ways: by pictures, words, terms, definitions, synonyms or translation equivalents. The important criterion is the direction from concept to word, rather than from word to explanation (as in the traditional semasiological dictionary).]

este consulente ainda se encontra em processo de 1) consolidação da língua escrita e 2) familiarização com a leitura de paráfrases explanatórias.

Desta forma, levando a cabo a discussão apresentada, é possível estipular que o dicionário intermediário deveria se apresentar como uma obra cuja principal função fosse auxiliar a tarefa de compreensão textual. Esta concepção do dicionário intermediário (como um instrumento auxiliar à compreensão textual) pode se refletir tanto no nível macroestrutural como no nível microestrutural da obra. No nível macroestrutural, o debate recai em torno da necessidade de elaboração de critérios de seleção das unidades léxicas, de modo a atender às necessidades do consulente. No nível microestrutural, se encontram as discussões referentes à elaboração de definições funcionais para o público alvo da obra, que é o ponto sobre o qual estão sendo desenvolvidas as considerações da presente tese doutoral.

4 AS CLASSES DE PALAVRAS NO DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO

Pense nas ferramentas em sua caixa apropriada: lá estão um martelo, uma tenaz, uma serra, uma chave de fenda, um metro, um vidro de cola, cola, pregos e parafusos. – Assim como são diferentes as funções destes objetos, assim são diferentes as funções das palavras (e há semelhanças aqui e ali).

Ludwig Wittgenstein,
Investigações filosóficas (1999)

A discussão em torno das classes de palavras teve origem entre pensadores gregos preocupados em definir as partes do discurso, sendo-nos transmitida por meio de uma versão elaborada pelos romanos. Esta herança romana gerou, para linguistas posteriores, a tarefa de conciliar um sistema de classes de palavras de base semântica capaz de classificar as palavras segundo a sua forma (WEEDWOOD 2002, p.31-32).

Embora a tentativa de conciliar aspectos de significado e de forma em um mesmo sistema de classificação possa apresentar incompatibilidades¹⁸, o modelo romano se consolidou entre estudiosos da linguagem e perdura até os dias atuais. Segundo este modelo, as palavras são agrupadas pela linguística moderna em diferentes classes de palavras, sendo a combinação com outras palavras e a mudança da forma dois princípios-chave a serem considerados (RICHARDS; SCHMIDT 2002, s.v. *word class*).

As classes de palavras, também conhecidas como categorias gramaticais ou classes gramaticais, integram um grupo fechado (componentes fixos), podendo variar de língua para língua (BORBA 2007, p.139). Na língua portuguesa, a tradição gramatical tende a discriminar um total de dez classes de palavras, a saber: a classe dos substantivos, dos adjetivos, dos pronomes, dos artigos, dos numerais, dos verbos, dos advérbios, das preposições, das conjunções e das interjeições (ROCHA LIMA 1972,

¹⁸ É importante salientar que a tentativa de conciliar aspectos de significado e de forma em um mesmo sistema de classificação nem sempre consegue ser compatível. Um exemplo desta incompatibilidade pode ser verificado ao se tentar classificar a palavra *engraçado* em uma frase do tipo “ele fala engraçado”. Neste caso, embora uma classificação pela forma posicione *engraçado* no grupo dos adjetivos, a função que esta palavra cumpre na frase é de advérbio. Para Weedwood (2002, p.32), um dos problemas do apego à classificação tradicional, que privilegia a classificação pela forma em detrimento da classificação pela função, é a condenação de certos enunciados ainda que seu uso seja legítimo (no caso do exemplo supracitado, uma versão “correta”, com base na classificação tradicional, seria algo como “ele fala *engraçadamente”).

LUFT 1976, CUNHA 1980)¹⁹. Em razão de sua própria natureza e comportamento morfossintático, as classes de palavras apresentam características particulares, requerendo, portanto, diferentes tipos de abordagem²⁰. Consequentemente, classes de palavras distintas estão sujeitas a tratamentos lexicográficos distintos (cf. BUGUEÑO MIRANDA; BENEDUZI 2005).

Haja vista o que foi exposto, parece-nos evidente que a criação de uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias que tentasse dar conta de todas as classes de palavras não se sustentaria. Considerando que as classes de palavras apresentam características próprias responsáveis por distinguir uma classe da outra, a criação de uma metodologia do tipo proposta se encontraria naturalmente limitada à classe de palavras para a qual foi proposta. Em outras palavras, ao que tudo indica, é necessário que se desenvolva uma metodologia *x* para a classe de palavras *x*, uma metodologia *y* para a classe de palavras *y*, e assim sucessivamente, tantas quantas forem as classes discriminadas.

Por esta razão, o estudo ora proposto se encontra diante de uma limitação. A primeira causa desta limitação advém da variada gama de classes de palavras reconhecidas na língua portuguesa (dez, de acordo com a gramática tradicional). Somado a este fato, se encontra o caráter pioneiro da presente pesquisa, ou seja, a ausência de outros trabalhos que discorram sobre a possibilidade de se desenvolver uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias voltadas para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Analisando estes dois fatores, é possível deduzir que a construção de um aporte teórico disposto a tratar de cada classe de palavra do português brasileiro visando à geração de paráfrases explanatórias consistiria em um esforço que transcenderia o alcance da presente tese doutoral.

Por este motivo, é necessário que delimitemos o escopo do presente estudo, de modo a estabelecer qual (ou quais) categoria(s) gramatical(is) seria(m) passível(is) de ser(em) abordada(s) na pesquisa proposta. No presente capítulo, determinaremos este escopo.

¹⁹ Ainda que a tradição gramatical reconheça as dez categorias gramaticais supracitadas, é possível encontrar gramáticos que discordem desta classificação. Bechara (2006), por exemplo, reconhece apenas nove categorias gramaticais da língua portuguesa, pois não considera a conjunção uma palavra “a rigor”, e sim uma palavra-oração. Para o autor, esta categoria gramatical “só por si vale por um conteúdo de pensamento da linguagem emocional” (BECHARA 2006, p.63).

²⁰ Em uma análise da classe dos substantivos, por exemplo, é necessário que se leve em conta aspectos como a flexão de gênero, a flexão de número e a flexão de grau, ao passo que, em uma análise da classe dos verbos, as flexões a serem estudadas são de outra ordem – flexão de pessoa, de tempo, de número, de modo e de voz.

4.1 Palavras lexicais e palavras gramaticais

Nos estudos linguísticos, é de praxe dividir as classes de palavras em dois grandes grupos (RICHARDS; SCHMIDT 2002, s.v. *function word*, s.v. *content word*). Em um primeiro grupo, estariam as palavras que contêm informações semânticas, ou seja, palavras que se inserem na classe dos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. Em um segundo grupo, se encontrariam as palavras cuja função é estabelecer relações entre segmentos do enunciado, ou seja, palavras pertencentes à classe dos pronomes, artigos, numerais, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições (FORNARI 2009). Borba (2003, p.43), exprime bem esta divisão:

[...] o léxico total se compartimenta em dois grandes subconjuntos – o das palavras lexicais e o das palavras gramaticais. As primeiras são aquelas que relacionam o sistema de noções da língua com o mundo exterior, uma vez que cada item desse sistema é uma representação da realidade extralinguística. As segundas constituem-se de um sistema de noções que se realizam no interior do sistema.

Às palavras lexicais, costuma-se relacionar a noção de “palavras cheias”, uma vez que estas seriam detentoras de significado lexical, ou seja, palavras “com significado”. Em contrapartida, às palavras gramaticais costuma-se associar a ideia de “palavras vazias” ou palavras “sem significado” (MATTHEWS 2007, s.v. *full word*, s.v. *empty word*). Embora tal distinção encontre-se enraizada nos estudos linguísticos, alguns autores acreditam que ela deveria ser repensada com mais cautela.

Segundo Bugueño Miranda e Farias (2011a), a classificação do léxico em “palavras com conteúdo” e “palavras sem conteúdo” ocorre sem que haja uma clareza conceitual do que se entende por *conteúdo*. Sob esta ótica, o trabalho de Fornari (2011) oportuniza o questionamento a respeito da inexistência de conteúdo semântico das palavras gramaticais. No referido trabalho, a autora demonstra que algumas conjunções, embora pertencentes a uma categoria gramatical considerada “sem conteúdo”, estão sujeitas a um tratamento lexicográfico que utilize sinônimos para a explanação do significado. Levando em conta que o fenômeno da sinonímia é concebido como “a relação entre dois itens lexicais com um significado em comum”²¹ (MATTHEWS 2007, s.v. *synonym*), o fato de se verificar a existência de conjunções sinônimas (como *contudo* e *todavia*, por exemplo) parece indicar que estas palavras gramaticais apresentam, sim, algum tipo de conteúdo, embora os estudos linguísticos ainda não forneçam uma explicação concludente para este tipo de conteúdo.

²¹ [The relation between two lexical units with a shared meaning.]

A discussão ora apresentada propicia o questionamento a respeito da dicotomia estabelecida entre palavras lexicais e gramaticais. Embora abra espaço para uma variada gama de observações, não é objetivo do presente trabalho aprofundar este assunto, tampouco encontrar uma solução para o problema plantado. Nas páginas que seguem, levantaremos algumas considerações a respeito do tratamento lexicográfico dispensado às palavras lexicais e gramaticais, para, então, traçarmos um paralelo com os objetivos do presente capítulo.

4.2 O tratamento lexicográfico de palavras lexicais e de palavras gramaticais

Embora a discussão em torno da distinção rígida entre palavras lexicais e palavras gramaticais seja questionada no âmbito dos estudos linguísticos (FORNARI 2011, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011a), é de praxe, entre as obras lexicográficas, dispensar tratamentos distintos para palavras lexicais e palavras gramaticais. Abaixo, ilustramos este quadro:

léxico (...) **S.m.** **1.** Dicionário de línguas clássicas antigas. **2.** Dicionários dos vocábulos us. por um autor ou por uma escola literária; léxicon. **3.** Dicionário abreviado. **4.** P. ext. Dicionário. **5.** E. Ling. O vocabulário de uma língua. **Adj.** **6.** Lexical. (AuE 1999, s.v.)

e (...) **Conj.** **1.** Aditiva: une orações ou palavras. **2.** Adversativa: mas, porém. **3.** Adversativa: e no entanto, e contudo; e apesar disso. **4.** E ainda por cima; e além do mais; e além de tudo. **5.** E em consequência. **6.** E mais; e ainda. **7.** E em contraste; e em oposição. (AuE 1999, s.v.)

dic.tion.ary (...) **1** a book that gives a list of the words of a language in alphabetical order and explains what they mean, or gives a word for them in a foreign language: *a Spanish-English dictionary* **2** a book that explains the words that are used in a particular subject: *a dictionary of mathematics* **3** a list of words in electronic form, for example stored in a computer's SPELLCHECKER. (OAL 2005, s.v.)

them (...) **1** used when referring to people, animals or things as the object of a verb or preposition, or after the verb *be*: *Tell them the news. / What are you doing with those matches? Give them to me. / Did you eat all of them? / It's them.* **2** used instead of *him* or *her* to refer to a person whose sex is not mentioned or not known: *If anyone comes in before I get back, ask them to wait.* (OAL 2005, s.v.)

Os exemplos acima demonstram que existe uma diferença no tratamento lexicográfico de palavras lexicais e de palavras gramaticais. A este fato, é possível atribuir pelo menos duas justificativas, uma de origem lexicológica, outra de origem lexicográfica. O primeiro fator, de ordem lexicológica, está relacionado à própria natureza dos itens lexicais. Embora seja possível assumir que algumas palavras

gramaticais possuem algum tipo de significação, a explanação do conteúdo destas palavras ocorre de maneira diferenciada da explanação do conteúdo de palavras lexicais em razão das funções distintas que estes dois grupos de palavras desempenham na oração. Tendo em vista que as palavras gramaticais atuam como elementos funcionais dentro da oração, ou seja, são palavras que auxiliam a organização das sentenças, estas palavras são definidas através de uma instrução de uso e não por uma descrição do significado, como ocorre com as palavras lexicais (FORNARI 2009, 2011).

Ademais, é possível considerar um segundo ponto, que diz respeito à carência de reflexão teórica sobre como gerar definições para palavras lexicais e, em uma escala ainda menor, para palavras gramaticais. A este ponto incide um problema de carência metodológica da lexicografia, o qual chamamos de problema lexicográfico. Embora os estudos em lexicografia contem com uma vasta bibliografia a respeito da definição lexicográfica (LANDAU 2001, p.153-216, GEERAERTS 2003, WELKER 2004, p.117-124, ATKINS; RUNDELL 2008, p.405-452), pouco se tem produzido sobre como redigir paráfrases explanatórias funcionais. Além disso, dentre os teóricos dispostos a tratar do assunto, percebe-se que pouca atenção tem sido dispensada às palavras gramaticais, enfocando-se, na maioria das vezes, apenas os problemas concernentes à definição de palavras lexicais. Assim, tomando como base os estudos sobre a definição lexicográfica conduzidos até o momento, é possível afirmar que o estado da arte da lexicografia conta com poucos subsídios teóricos que auxiliem na geração de definições de palavras lexicais (cf. FARIAS 2009b, 2012) e com uma quantidade ainda menor de subsídios para a redação de definições de palavras gramaticais (cf. FORNARI 2009, 2011). Apesar deste quadro, ainda assim é possível tecer algumas considerações a respeito do tratamento lexicográfico dispensado a estes dois grupos de palavras.

4.2.1 A definição de palavras lexicais e de palavras gramaticais

Conforme foi mencionado anteriormente, a prática lexicográfica tende a oferecer tratamentos distintos para palavras lexicais e palavras gramaticais. O tratamento lexicográfico de palavras lexicais geralmente se caracteriza pelo emprego de definições que buscam explicitar o conteúdo semântico do signo linguístico, ao passo que o tratamento lexicográfico de palavras gramaticais geralmente se restringe a uma instrução sobre como usar estas palavras. Abaixo, procuramos explicitar o que

entendemos por *instrução de uso* ao nos referirmos ao tratamento de palavras gramaticais em dicionários semasiológicos:

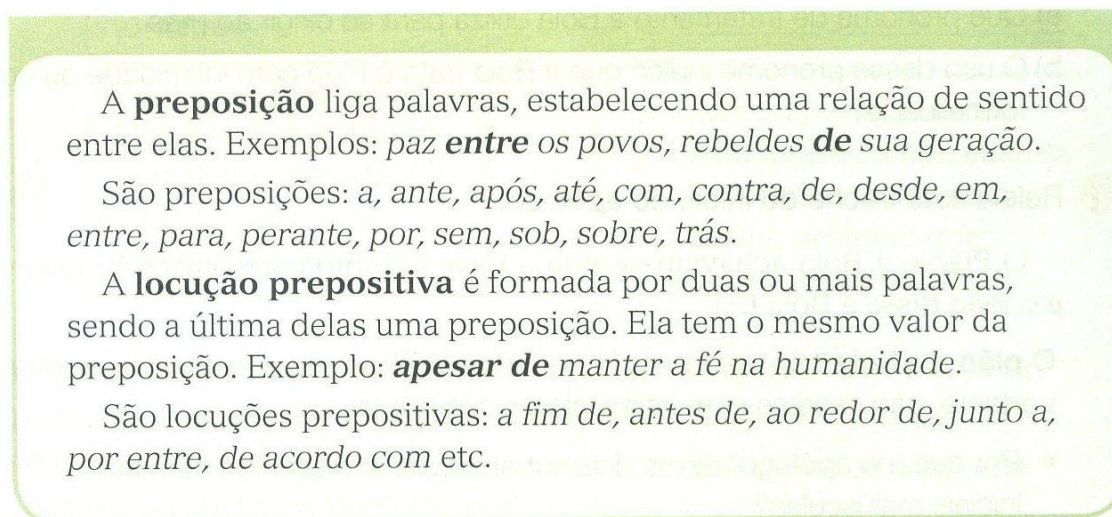


Figura 1: quadro explicativo disponível em Sanchez (2011, p.184)

de preposição Indica várias relações entre palavras, como posse (*A casa é de João*); origem (*Vim de casa*); uso ou aplicação (*tábua de passar roupa*); duração (*trabalho de seis meses*), etc. (AuII 2008, s.v.)

A figura 1 reproduz um quadro explicativo sobre preposições e locuções prepositivas extraído de um livro didático voltado para alunos do 5º ano do ensino fundamental. Por meio deste quadro, os autores do livro buscam propiciar aos alunos algum tipo de conhecimento sobre a classe das preposições e, para tanto, fornecem informações relativas à função e às formas de uso desta classe de palavras. Logo abaixo, reproduzimos o verbete de uma preposição em um dicionário voltado para alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental que, utilizando informações bastante semelhantes às do livro didático, procura instruir seus consulentes sobre como utilizar a preposição *de*.

Conforme é possível observar, as informações oferecidas pelas obras lexicográficas para a explanação de palavras gramaticais pouco se diferenciam das informações oferecidas pelos livros didáticos para o esclarecimento sobre este tipo de palavra. O modelo de definição apresentado acima conforma um tipo específico de definição lexicográfica reconhecido pelos teóricos da lexicografia. Na terminologia empregada por Seco (1987), trata-se de uma “definição imprópria”, ou seja, definições que lidam com categorias gramaticais que não possibilitam uma definição propriamente dita, mas sim uma explicação (SECO 1987, p.33). De acordo com Bosque (1982, p.106), estes tipos de definição (ou explicação) constituem, na verdade, “pequenas

monografias de Morfosintaxe, cuja profundidade dependerá das características do dicionário”²².

A diferença eminente entre descrever o significado e fornecer uma instrução de uso pode ser concebida com base em uma classificação de definições lexicográficas, conforme é apresentado nos trabalhos de Bosque (1982), Seco (1987) e Bugueño Miranda (2009a). A proposta de Bugueño Miranda (2009a) (mais recente e, ao que tudo indica, mais completa) busca estabelecer uma taxonomia de paráfrases explanatórias tendo como base dois parâmetros norteadores, ou seja, a perspectiva do ato da comunicação e a metalinguagem empregada. A perspectiva do ato da comunicação enfoca o duplo caminho que o consulente pode percorrer no ato da consulta e, por isso, traça uma distinção entre a perspectiva semasiológica e a perspectiva onomasiológica. Dentro da perspectiva semasiológica, Bugueño Miranda (2009a, p.249) discrimina dois tipos de paráfrases explanatórias: a paráfrase explanatória analítica²³ e a paráfrase explanatória sinonímica²⁴. No que concerne à perspectiva onomasiológica, o autor identifica, novamente, a paráfrase explanatória sinonímica²⁵, além do recurso da substituição ostensiva²⁶.

No entanto, é por meio do segundo parâmetro, a metalinguagem empregada, que compreendemos com maior clareza a dicotomia plantada entre definição e instrução de uso. Nesta segunda distinção, Bugueño Miranda (2009a, p.252) discrimina dois tipos de metalinguagem: a metalinguagem do conteúdo e a metalinguagem do signo. De acordo com o autor, as paráfrases por metalinguagem do conteúdo constituem as paráfrases explanatórias do tipo intensionais, ou seja, paráfrases que almejam descrever o conteúdo semântico do item lexical. Este tipo de paráfrase explanatória pode ser encontrado em verbetes de palavras lexicais, mais especificamente em verbetes de palavras que permitem ter sua significação descrita por paráfrases explanatórias analíticas por

²² [pequeñas monografías de morfosintaxis cuya profundidad dependerá de las características del dicionário.]

²³ Tentativa de reescritura do conteúdo semântico de um item lexical por meio de uma proposição.

²⁴ Utilização de sinônimos para elucidar o conteúdo semântico do item lexical a ser definido. Este tipo de paráfrase pode ser encontrado no verbete de algumas palavras gramaticais, conforme mencionamos na seção 4.1.

²⁵ Para o autor, a sinonímia poderia ser vista, também, como um exemplo de relação onomasiológica se considerarmos que este mecanismo explanatório não oferece, de fato, uma explanação do conteúdo, e sim uma unidade léxica equivalente. Neste caso, o conteúdo do item lexical a ser definido permanece oculto, representando um *tertium comparationis* entre os dois sinônimos relacionados, conforme discutido na seção 3.3.2.

²⁶ A este recurso, corresponde a utilização de elementos iconográficos. Por não haver reescrita do conteúdo do item lexical, e sim a apresentação de uma gravura para explicar o significado, Bugueño Miranda (2009a) abre mão da terminologia “paráfrase explanatória” em prol de “substituição”.

metalinguagem do conteúdo. Abaixo, apresentamos alguns exemplos deste tipo de paráfrase:

jiu-jitsu (...) *sm* Luta de origem japonesa cujo objetivo é empregar golpes nas partes sensíveis do adversário para deixá-lo sem movimento. (SaJr 2010, s.v.)

ajoelhar (...) *verbo* Ficar apoiado sobre os joelhos: *Todos se ajoelharam para rezar.* (AuII 2008, s.v.)

hospedaria *sf.* Casa em que se recebem hóspedes que, em geral, pagam pelo tempo que ficam: albergue, hospedagem. (DiJr 2005, s.v.)

Em contraposição à paráfrase por metalinguagem do conteúdo, Bugueño Miranda (2009a, p.252) identifica a paráfrase por metalinguagem de signo, ou seja, uma paráfrase explanatória que “instrui o usuário sobre como usar, onde aplicar ou que restrições de emprego uma unidade léxica tem”. Neste ponto da taxonomia, é possível constatar que se encontra grande parte das definições relativas a palavras gramaticais, conforme exemplificamos abaixo:

com (...) *prep.* Indica diversas relações: companhia (*Carmelo saiu com Cleide.*), instrumento (*Cláudio apagou o texto com a borracha.*), modo (*A professora trabalha com dedicação.*) etc. (SaJr 2010, s.v.)

ó (...) *interjeição* Usado para chamar alguém, atrair-lhe a atenção, etc. *Ó João, onde estás com a cabeça?* (AuII 2008, s.v.)

ela (...) *pron. pess.* Palavra que se usa em lugar de outra palavra, feminina e singular, que apareceu antes – *A cantora entrou no palco e todos bateram palmas para ela.* Masc.: ele [ê]. **E.la.** (DiJr 2005, s.v.)

Neste ponto da discussão, é possível inferir que a diferença entre descrever o significado de um item lexical e fornecer uma instrução de uso a seu respeito está muito mais atrelada à natureza do item lexical do que à escolha do lexicógrafo por um modelo de redação. Em outras palavras, conforme os exemplos acima deixam transparecer, algumas palavras possuem um tipo de conteúdo passível de ser reescrito em uma paráfrase explanatória que se utilize da metalinguagem do conteúdo, outras, no entanto, requerem uma reescrita pela metalinguagem de signo.

Esta generalização, no entanto, pode esbarrar em algumas exceções à sua regra. Embora as instruções de uso estejam primordialmente associadas à definição de palavras gramaticais, a paráfrase por metalinguagem do signo pode também ser aplicada

à descrição de alguns grupos de palavras lexicais, seja por características peculiares de algumas palavras, que não permitem uma descrição satisfatória por metalinguagem do conteúdo, seja por uma questão de habilidade definitória do lexicógrafo, que enxergou na metalinguagem do signo uma opção mais apropriada de definição para um item lexical específico tendo em vista o potencial consulente da obra lexicográfica. Por estes motivos, ainda que as paráfrases por metalinguagem do signo não representem o tipo de definição lexicográfica por excelência, sua possível utilização e aplicação ao dicionário intermediário não se encontra totalmente fora de cogitação, podendo, inclusive, ser-nos bastante útil na elaboração de nossa metodologia.

4.2.2 Limitando o escopo da pesquisa

Conforme previamente mencionado, o presente trabalho não tem a pretensão de elaborar uma proposta metodológica aplicável a todas as classes de palavras da língua portuguesa. Somado a isto, na seção anterior, aludimos às diferenças intrínsecas entre as palavras lexicais e as palavras gramaticais, enfatizando os reflexos destas diferenças no tratamento lexicográfico destes dois grupos de palavras. Diante de dois grupos lexicais tão distintos e estando cientes de que nossa proposta metodológica invariavelmente se restringirá a apenas uma parcela do léxico, consideramos pertinente limitar o escopo da pesquisa, fazendo uma escolha entre abordar o grupo das palavras lexicais ou das palavras gramaticais.

Haja vista a ínfima quantidade de trabalhos que nos auxiliariam a elaborar uma metodologia sobre a definição de palavras gramaticais para crianças, uma vez que a bibliografia que versa sobre este tema é ainda muito escassa, e considerando a importância que as palavras lexicais parecem assumir no universo léxico infantil, nos dispomos a concentrar os esforços da presente tese no grupo das palavras lexicais. Assim, fixamos, neste momento, a primeira importante restrição da metodologia a ser desenvolvida nos próximos capítulos, que se limitará às classes dos substantivos, dos adjetivos, dos verbos ou dos advérbios. A cada uma dessas classes, emanam considerações distintas em razão das suas próprias naturezas, fato que influenciaria diretamente no tratamento lexicográfico de cada uma das classes mencionadas. Por esta razão, consideramos pertinente restringir ainda mais o escopo pesquisa, de modo a abordar apenas uma classe de palavras e, assim, poder analisar mais atentamente as suas particularidades no desenvolvimento da proposta metodológica.

Com o intuito de consolidar a classe de palavra sobre a qual recairão as considerações do presente trabalho, optamos por adotar um critério de ordem empírica. Este critério consiste na análise de informações oferecidas por livros didáticos de língua portuguesa voltados para o 4º e 5º anos do ensino fundamental (material utilizado pelos possíveis consulentes do dicionário intermediário).

Conforme foi estabelecido no segundo capítulo do presente trabalho, o dicionário escolar consiste em um material auxiliar ao ensino e à aprendizagem da língua materna por falantes em idade escolar. Sob esta percepção, o dicionário escolar é entendido como um material auxiliar porque não atua diretamente no ensino e na aprendizagem do português a alunos em fase escolar, mas apenas auxilia esta tarefa. Nas palavras de Welker (2008b, p.15):

[...] da mesma maneira que nem todos os dicionários são didáticos, deve-se alertar também para o fato de que DPs [*sc.* dicionários pedagógicos] não ensinam línguas. Por que eles não ensinam línguas? Porque muitos dos fatos lingüísticos que se precisa aprender para dominar um idioma não se encontram nos dicionários: a sintaxe geral, a morfologia, declinações e conjugações etc. O que o DP faz – ou pretende – é ajudar na aprendizagem da língua (estrangeira ou materna).

O dicionário escolar, portanto, ainda que carregue consigo a função de dicionário pedagógico, não é responsável direto pelo ensino da língua portuguesa nas escolas. Para esta função, estão designados os livros didáticos de língua portuguesa, materiais sobre os quais os dicionários escolares se colocam como instrumentos complementares.

Diante da constatação de que os dicionários escolares devem se colocar como materiais complementares ao livro didático, e, por isso, apresentarem correspondências com estes, o PNLD estipula que é necessário estabelecer às propostas lexicográficas uma “progressão didática paralela à progressão curricular” (RANGEL 2011, p.51), tornando as obras lexicográficas adequadas às diferentes etapas escolares dos alunos do ensino fundamental e médio, tal como é feito nos livros didáticos.

Embora a relação entre dicionários escolares e progressão curricular seja recente no cenário pedagógico brasileiro (teve início em 2006, com a publicação do primeiro edital do PNLD voltado para a compilação de dicionários escolares), a relação entre livros didáticos e progressão curricular já acontece há muito mais tempo. No Brasil, a política de livros didáticos teve origem em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão governamental disposto a legislar sobre políticas do livro

didático e, com isso, legitimar este tipo de material, contribuindo para o aumento da sua produção (FREITAS; RODRIGUES 2008).

Assim, levando em conta que 77 anos separam a criação do INL do primeiro edital do PNL Dicionários, fica evidente que a compilação de livros didáticos no Brasil apresenta uma tradição bem mais consolidada que a compilação de dicionários escolares. Com base neste fato e levando em conta que o dicionário escolar deve apresentar-se como um material de apoio ao livro didático, nos propomos a selecionar a classe de palavra a ser abordada na presente tese tendo como base as informações fornecidas em glossários extraídos de livros didáticos.

4.2.2.1 *Os glossários de livros didáticos e as classes de palavras*

Ao se analisar livros didáticos de língua portuguesa, é possível destacar dois grupos distintos de informações, seja pela frequência em que aparecem dentro de cada obra, seja pela ocorrência em todas as obras analisadas (cf. LEITE; BASSI 2008, TRAVAGLIA et al. 2011, SANCHEZ 2011, CARPANEDA; BRAGANÇA 2011a, 2011b, CAVÉQUIA 2012,). No primeiro grupo, salientamos as atividades de leituras e interpretação de texto, mediadas, essencialmente, pela apresentação de um texto e uma sucessão de perguntas que procuram, dentre outras coisas, exercitar a capacidade de interpretação textual do aluno e a inferência de informações. Ao segundo grupo de informações, distinguimos atividades referentes à fixação de regras formais do português (exposições relativas à sintaxe, ortografia, ortoépia etc.), oferecidas, geralmente, através de explicações por meio de quadros e ilustrações, seguidos de atividades que buscam fixar o conteúdo ensinado. Abaixo, ilustramos estes dois tipos de informação:

LEITURA 2

Nas cartas, as pessoas "matam" a saudade de quem está distante. Vamos ler uma carta? Ela foi escrita por uma menina para a prima dela.

São Luís, 19 de fevereiro de 2010

Querida prima Gabi

Hoje uma semana que você foi embora e já estou sentindo falta das nossas conversas e brincadeiras kkkkk! A gente não se desgrudava um só minuto...

Não vejo a hora de chegarem as férias novamente para que eu possa te visitar também. Mamãe disse que, se eu estudar "diretinho", poderei ficar um mês inteiro! Já pensei? Vamos aproveitar até! Vai ser muito legal!

O Pepê esteve aqui perguntando quando você vem pra cá outra vez! Acho que você conquistou mesmo o coração do garoto. O que você acha de escrever pra ele? Cê sabe que ele vai amar!

Vou terminando por aqui. Brrr, falar a verdade, tô meio sem assunto. Tô querendo matar a saudade. Vê se não demora muito pra responder.


*Beijos,
Beuma*

42

Para saber mais!

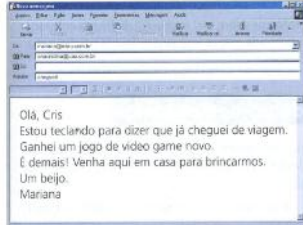
Quando estamos longe de nossos amigos e parentes, podemos mandar e receber cartas. As cartas são uma forma de comunicação entre pessoas distantes.

No Brasil, a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos é responsável por fazer com que as cartas cheguem a seus destinos. Ao lado, você vê o anúncio de um importante serviço oferecido pelo correio, o Sedex.



Atualmente, existe um novo meio de enviar e receber cartas: o computador. Interligados pela internet, os computadores permitem a comunicação com qualquer parte do mundo em apenas alguns segundos.

Para isso, é preciso que o destinatário da mensagem também tenha um computador conectado e um endereço eletrônico (e-mail). Veja como uma mensagem recebida por e-mail geralmente é vista na tela de um computador.



Interpretação escrita

1. Quem escreveu a carta que você leu na página 42?
2. Para quem a carta foi escrita?
3. A que faixa etária provavelmente pertence a autora da carta? Como você chegou a essa conclusão?
4. Em sua opinião, quem é Pepê?

43

Figura 2: reprodução da atividade de leitura e interpretação de texto proposta por Cavéquia (2012, p.42-43)

PENSANDO SOBRE A LÍNGUA

Dígrafo

Leia, a seguir, algumas palavras do texto O segredo da vó Maria. Observe nelas os pares de letras destacados.

espelho conseguir emperradas
chapêu pessoas saquinho velhinho

Agora, em relação aos pares de letras destacados nas palavras acima, anote no caderno a informação correta.

- Cada par de letra representa um único som.
- Cada par de letra representa mais de um som.

Esses pares de letras são chamados de dígrafos.

Dígrafo é um grupo de duas letras que representa somente um som.

Veja quais são os dígrafos.

NH	LH	CH	QU	GU
SC	SÇ	SS	RR	XC

1. Em seu caderno, separe as sílabas das palavras abaixo.

toalha	querida	marrom	nascer
chave	mangueira	massa	exceção
minhoca		cresço	

a) Destaque, no caderno, os dígrafos das palavras separadas em sílabas.
b) De acordo com a separação silábica, indique, em seu caderno, quais dígrafos:

se separam não se separam

48

2. Será que o qu e o gu são sempre dígrafos? Leia os grupos de palavras abaixo.

<p style="text-align: center; background-color: red; color: white; border-radius: 5px; display: inline-block;">Grupo A</p> régua aquoso guardado quarto	<p style="text-align: center; background-color: red; color: white; border-radius: 5px; display: inline-block;">Grupo B</p> guitarra esquerdo zagueiro esquisito
---	---

Pronuncie as palavras de cada grupo com atenção e, em seguida, responda no caderno.

- a) Que letras vêm após o qu e o gu no grupo A?
- b) Que letras vêm após o qu e o gu no grupo B?
- c) Em qual dos grupos de palavras a letra u é pronunciada?

Os pares de letras qu e gu são considerados dígrafos somente quando vêm seguidos das vogais e e i.

3. Anote as palavras no caderno, completando-as com os dígrafos que faltam.

★ ocolate	ni ★ o
joe ★ o	trave ★ ura
ca ★ o	★ eimada
de ★ o	caran ★ ejo
pi ★ ina	e ★ eto

4. Pesquise e escreva, no caderno, palavras com os seguintes dígrafos.

RR SS CH NH

QU LH GU

Agora, compare as palavras que você escreveu com as de um colega.

49

Figura 3: reprodução da explicação sobre dígrafos oferecida por Cavéquia (2012, p.48-49)

Para os propósitos do presente capítulo, serão abordadas as informações pertencentes ao primeiro grupo. Nas seções voltadas para a leitura e interpretação, é recorrente a presença de um elemento intermediário entre o texto e as perguntas referentes ao texto. Este elemento intermediário constitui um tipo de informação voltada a auxiliar a compreensão textual do aluno e, assim, prepará-lo melhor para a lista de perguntas que o aguarda após o término da leitura. Trata-se dos glossários oferecidos pelos livros didáticos. Estes glossários, situados geralmente ao final do texto, buscam oferecer ao leitor o significado de determinado item lexical tendo em vista a circunstância em que este item aparece no texto trabalhado. As figuras abaixo reproduzem este tipo de informação:

TEXTO

10

O Leão de Nemeia tinha um tamanho descomunal e devorava pessoas e rebanhos do lugar. O texto a seguir conta como Hércules derrotou esse terrível monstro.

Hércules contra o Leão de Nemeia

O primeiro trabalho imposto por Euristeu a Hércules foi o de caçar e matar o Leão de Nemeia. Como prova, o herói deveria trazer sua pele de presente ao rei.

Naqueles dias, vivia nas florestas de Nemeia, região vizinha a Micenas, um leão enorme e aterrorizante. O animal parecia invulnerável às armas humanas, já que sua pele mostrava-se impenetrável. Nenhuma flecha, lança ou espada mais afiada podiam furá-la. [...]

Hércules partiu sem saber se voltaria. Caminhou por muitos dias, adentrando a floresta cada vez mais.

Depois de subir montanhas, atravessar desfiladeiros e matar inúmeros outros animais ferozes que cruzavam o seu caminho, o herói finalmente encontrou pegadas que pareciam ser do Leão de Nemeia. Seguiu-as obstinadamente [...].

Como faltava pouco para anoitecer, Hércules avistou o leão, sem que este o visse. O herói pôde então esconder-se atrás de um arbusto espesso e esperar que o animal se aproximasse um pouco mais. Armou cautelosamente o seu arco e atirou uma flecha. Como se fosse de brinquedo, em vez de penetrar a pele da fera, a flecha ricocheteou, como se tivesse atingido uma rocha. O animal ergueu a cabeça, revirou os olhos e mostrou os dentes gigantescos. Hércules aproveitou que o leão se postou de peito aberto e lançou nova flecha, que novamente ricocheteou e caiu aos pés do monstro.

Quando Hércules ia arremessar a terceira flecha, o leão o viu e correu em sua direção. Então ele puxou sua clava e, golpeando o animal na nuca, atirou-o ao chão.

Antes que a fera se levantasse novamente, saltou sobre suas costas, agarrando seu pescoço com os braços. Apertou o animal com tanta força, torcendo sua cabeça para um lado e outro, que acabou por enforcá-lo em poucos minutos.

Em seguida, o herói tentou arrancar-lhe a pele de diversas maneiras, sem sucesso, até que teve a ideia de cortá-la com as próprias garras do animal. Sentindo-se vitorioso, cobriu o próprio corpo com aquela esplêndida pele de leão, fazendo para si uma armadura e usando a cabeça da fera como capacete.

Quando Euristeu viu Hércules se aproximar, trazendo a pele do leão atirada às costas, foi tomado de temor diante do poder divino do herói. Ao receber o presente em suas mãos, desmaiou diante de todos.

O QUE SIGNIFICA?

Imposto: algo que se obriga a fazer.

Invulnerável: que não se pode atingir ou ferir.

Desfiladeiros: passagens estreitas entre montanhas.

Obstinadamente: teimosamente.

O QUE SIGNIFICA?

Espesso: denso, compacto.

Ricocheteou: bateu e voltou.

Clava: pedaço de madeira pesado, mais grosso numa ponta, que se usava como arma.

Golpeando: dando pancada em; ferindo.

Esplêndida: maravilhosa.

10



11



Leonardo Chiarica (adaptação). Os sete trabalhos de Hércules. São Paulo, Scipione, 2002.

Figura 4: reprodução da atividade de leitura oferecida por Leite e Bassi (2008, p.10-11)

OUTRO TEXTO

* Leia esta anedota sobre um sujeito surpreendente.

Que nome!

Este João Setepanças passou a infância, todos os anos de escola, tendo de aguentar as gozações dos colegas. E, depois de adulto, a coisa não melhorou. Cada vez que ele tinha de assinar uma carta, ou um cheque, ou apresentar um simples documento — carteira de identidade, de trabalho, de motorista —, lá vinham os risinhos e as risotas, infernizando a vida do coitado.

Então, um belo dia, João Setepanças não aguentou mais e resolveu mudar de nome. Foi dureza! João Setepanças passou dias, semanas e meses sendo empurrado de um guichê para outro, enfrentando filas intermináveis, escrevendo requerimentos, petições e ofícios em dezenas de vias assinadas. E, em cada cartório, cada "firma reconhecida" lhe custava no mínimo uma gargalhada de gozação, além do preço do tal carimbo...

Até que, por fim, vencidas todas as etapas daquele tremendo "enduro", chegou o momento tão esperado. Solene, o alto funcionário encarregado do seu caso lhe fez a pergunta que iria mudar toda a sua vida:

— Senhor Setepanças, como deseja chamar-se de hoje em diante?
E o nosso herói, vibrando de felicidade, respondeu em alto e bom som:
— BENEVIDES SETEPANÇAS, Excelência!
E é assim que ele se chama, até hoje. Sem nenhuma pança a menos.

Tatiana Belinky. In: O Estado de S. Paulo, São Paulo, 17 jul. 1998. Estadinho.

Risota — Risada curta.
Ofício — Carta utilizada no serviço público.
Via — No texto, quer dizer cada um dos exemplares de um documento.
Firma reconhecida — Assinatura reconhecida como verdadeira.

85

Figura 5: reprodução da atividade de leitura oferecida por Carpaneda e Bragança (2011a, p.85)

Não se trata, portanto, de uma reprodução de um verbete de dicionário, e sim do oferecimento de uma definição que se restringe a um contexto específico do texto abordado. Embora a utilização de glossários como auxílio à leitura de textos em livros didáticos seja uma prática bastante recorrente nos livros de português (cf. LEITE; BASSI 2008, CAVÉQUIA 2012, TRAVAGLIA et al. 2011, CARPANEDA; BRAGANÇA 2011a, 2011b), é possível encontrar algumas obras cujos autores preferem não recorrer a este recurso (a exemplo de SANCHEZ 2011) e educadores que se colocam contra esta prática (cf. CARVALHO 2012).

Diante do propósito do presente trabalho, acreditamos que os glossários em questão possam servir de ferramentas auxiliares à delimitação da classe de palavra a ser abordada no desenvolvimento de nossa metodologia. Considerando que os glossários são compilados com vistas aos potenciais leitores do livro didático, optamos por utilizá-los como guia para descobrirmos sobre qual classe de palavras mais recairia a necessidade de explanação do significado sob a ótica dos autores dos livros analisados.

A metodologia consiste em avaliar quantitativamente a ocorrência de classes de palavras em glossários de livros didáticos de língua portuguesa voltados para alunos do

4º e 5º ano do ensino fundamental (que seriam o público alvo do dicionário intermediário), e verificar a classe de palavra que ocorre com maior incidência nestes glossários. Para tanto, foi selecionado um total de cinco obras, sendo três obras voltadas para o 4º ano do Ensino Fundamental (TRAVAGLIA et al. 2011, CARPANEDA; BRAGANÇA 2011a, CAVÉQUIA 2012) e duas obras voltadas para o 5º ano do Ensino Fundamental (LEITE; BASSI 2008, CARPANEDA; BRAGANÇA 2011b). A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos:

	Leite; Bassi (2008)	Travaglia et al. (2011)	Carpaneda; Bragança (2011a)	Carpaneda; Bragança (2011b)	Cavéquia (2012)
Substantivos	55,3%	76,6%	61,7%	61,1%	48,1%
Adjetivos	31,9%	23,3%	23,8%	30,5%	31,4%
Verbos	10,6%	13,3%	17,6%	8,3%	20,3%
Advérbios	2,1%	0%	5,8%	0%	0%

Tabela 9: incidência das classes de palavras nos glossários de cada obra analisada

A tabela nove fornece duas informações importantes para os propósitos do presente estudo. Em primeiro lugar, é possível observar que os livros didáticos analisados não inserem em seus glossários palavras do tipo gramatical, apenas palavras lexicais. Esta constatação parece comprovar, de maneira empírica, a afirmação plantada no início desta seção sobre a importância das palavras lexicais durante o processo de aprendizagem linguística de crianças. Tendo em vista que os glossários de livros didáticos parecem cumprir única e exclusivamente a função de auxiliar a tarefa de compreensão textual de seus leitores, a omissão de palavras gramaticais parece sugerir que o oferecimento de definições deste grupo de palavras pouco ajudaria a atividade de interpretação de textos por alunos do segundo ciclo.

Em segundo lugar, e de maior importância para os objetivos fixados, se encontra a constatação de que a classe dos substantivos é a mais contemplada nos glossários de todas as obras analisadas. Embora exista uma diferença de incidência entre as obras (na obra em que os substantivos são mais contemplados, estes ocupam um percentual de 76,6% dos glossários, ao passo que na obra em que são menos contemplados, ocupam 48,1%), em todos os casos analisados é possível verificar a supremacia dos substantivos em relação às outras classes de palavras, permitindo que se faça uma generalização dos resultados obtidos:

Classes de palavras	Incidência nas obras analisadas
Substantivos	57,5%
Adjetivos	26,8%
Verbos	14,1%
Advérbios	1,4%

Tabela 10: média geral da incidência das classes de palavras nos glossários das obras analisadas

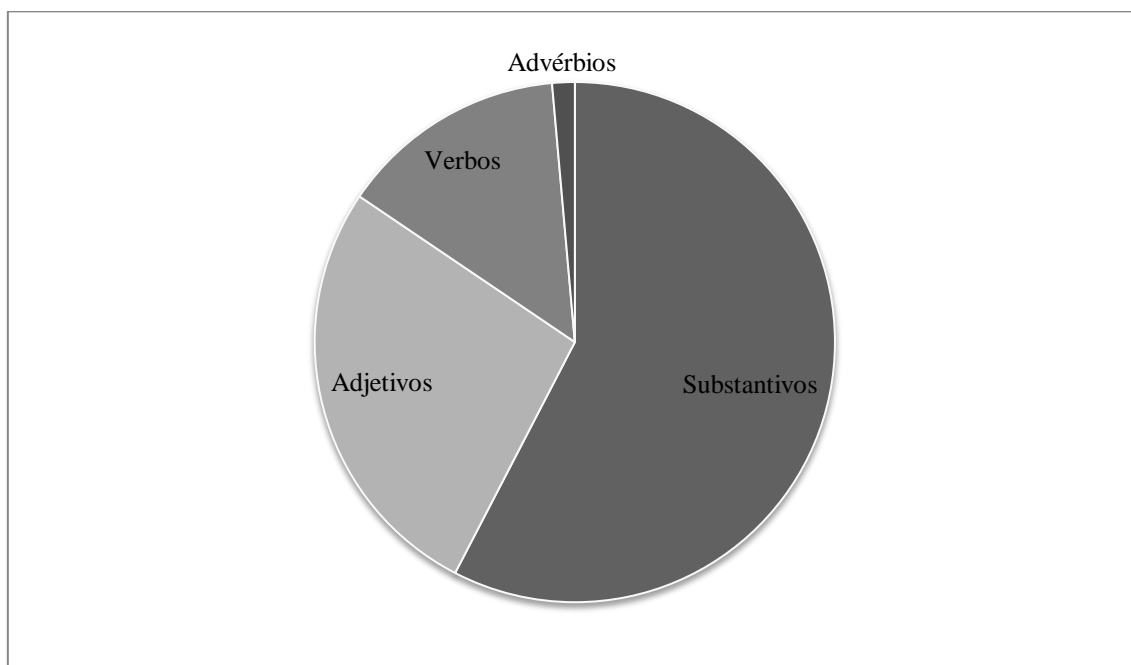


Gráfico 3: representação gráfica da incidência de classes de palavras nos glossários das obras analisadas

Conforme a tabela 10 e o gráfico 3 evidenciam, a classe dos substantivos aparece como o grupo de palavras mais incidente nos glossários de livros didáticos. Este resultado sugere que, aos olhos dos autores de livros didáticos de língua portuguesa para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, palavras pertencentes à classe dos substantivos seriam as que mais gerariam dúvidas nos estudantes em relação ao significado durante a atividade de leitura e, por isso, deveriam aparecer com maior frequência nos glossários. Transpondo este princípio para a prática lexicográfica em sala de aula, é possível presumir que, em meio a uma atividade de leitura, as chances de um consulente buscar uma palavra da classe dos substantivos em um dicionário escolar são maiores do que as chances deste mesmo consulente realizar uma busca por outra classe de palavra.

Assim, com base nos dados extraídos, a presente pesquisa encontra o embasamento necessário para estipular a classe de palavra sobre a qual desenvolverá suas considerações. Diante dos números apresentados na tabela 10 e ilustrados pelo

gráfico 3, somos levados a acreditar que a criação de uma metodologia disposta a gerar paráfrases explanatórias para a classe dos substantivos possa ser bastante útil a alunos em fase de consolidação do domínio da leitura e da escrita. Será, portanto, sobre esta classe de palavras que desenvolveremos nossas considerações.

5 A SEMÂNTICA COGNITIVA

Se eu ouço, eu esqueço.
Se eu vejo, eu lembro.
Se eu faço, eu aprendo.

Confúcio (500 A.C.)

O presente capítulo oferece uma visão geral sobre a semântica cognitiva, dispensando especial atenção aos insumos potencialmente úteis ao desenvolvimento da nossa proposta metodológica. Além de fornecer uma síntese teórica do modelo semântico em perspectiva, pretendemos também discutir dois tópicos essenciais ao trabalho, a saber:

- 1) A pertinência da semântica cognitiva na redação de paráfrases explanatórias voltadas para um público infantil;
- 2) As possíveis contribuições de uma proposta de tal sorte para a lexicografia pedagógica brasileira.

Para tanto, serão desenvolvidas algumas considerações sobre a relação da semântica com a definição lexicográfica de maneira bastante ampla para, em um momento seguinte, serem enfocados aspectos-chave da semântica cognitiva que nos levaram a escolhê-la como teoria semântica norteadora da presente pesquisa.

5.1 Paráfrases explanatórias, teorias semânticas e as possíveis contribuições da semântica cognitiva para a definição lexicográfica

É sabido que, dentre as informações mais procuradas por um consulente em uma obra lexicográfica, evidenciam-se sobremaneira a ortografia e o significado das palavras (cf. MOON 2002, JACKSON 2002). Se, por um lado, a instrução sobre a forma ortográfica ocorre pelo viés do comentário de forma, a elucidação do significado ocorre mediante a leitura do comentário semântico, cujo elemento principal é a paráfrase explanatória (FARIAS, 2012). Ainda que já tenha sido comprovado que nem sempre a paráfrase consiga, por si só, elucidar significados de maneira satisfatória, necessitando de mecanismos complementares, tais como exemplos (FARIAS 2008), remissões (BUGUEÑO MIRANDA; ZANATTA 2010), pós-comentários semânticos (FARIAS

2011) e ilustrações (BRANGEL 2011), é este segmento informativo que, indubitavelmente, ocupa lugar de destaque na microestrutura de um dicionário semasiológico.

No atual estado da pesquisa lexicográfica, a literatura sobre paráfrases explanatórias conforma uma vasta quantidade de trabalhos (cf. DUBOIS; DUBOIS-CHARLIER 1971, HAENCH et al. 1982, SECO 1987, MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, LANDAU 2001, GEERAERTS 2003, WELKER 2004, ATKINS; RUNDELL 2008). De fato, não são poucos os autores que têm se debruçado sobre o tema, porém, contrariamente ao que seria esperado, muito pouco se tem discutido sobre como gerar boas definições ou, ainda, sobre como gerar metodologias que auxiliem o trabalho do lexicógrafo na redação de paráfrases explanatórias. Conforme salienta Bugueño Miranda (2009a, p.244):

Pode-se afirmar que a discussão metalexicográfica em torno desse segmento da microestrutura aborda um dos seguintes aspectos: ou trata da metodologia para “ganhar conhecimento do conteúdo da paráfrase explanatória”, ou seja, preocupa-se com uma teoria semântica como suporte teórico-metodológico que permite apreender a significação de uma palavra determinada [...], ou trata dos princípios da redação da mesma [...]. Há ainda uma terceira corrente que aborda essa problemática de uma perspectiva que poderíamos chamar de “taxonômica”, já que almeja criar uma tipologia de classes de definições, segundo diversos critérios.

E possível afirmar, portanto, que a teorização em torno da geração de paráfrases explanatórias é ainda muito escassa, de modo que a qualidade deste segmento informativo depende, em grande medida, da habilidade de redação de quem o elabora. No estado atual das discussões, observamos que, à exceção da proposta de Farias (2013), que busca lançar as bases para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios nos dicionários semasiológicos, não há, na literatura, uma proposta teórica consolidada para a redação de definições lexicográficas. Até o momento, o que se tem estabelecido sobre este tópico são as considerações preconizadas por Bugueño Miranda (2009a) e colocadas em prática por Farias (2013).

O modelo supracitado, de Bugueño Miranda (2009a), sugere que uma paráfrase explanatória deve estar alicerçada em três variáveis, a saber: uma taxonomia de paráfrases explanatórias, um *pattern* sintático e uma teoria semântica. Enquanto a primeira variável está relacionada à escolha de um modelo parafrástico, a segunda está relacionada à formulação sintagmática da paráfrase e a terceira ao cálculo de informação da mesma. Nesta concepção, portanto, uma teoria semântica conformaria

uma condição *sine qua non* para a geração de definições satisfatórias, uma vez que permitiria calcular as informações a serem disponibilizados na paráfrase, tanto quantitativamente (quantidade de informação) como qualitativamente (tipo de informação) (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2009a, FARIAS 2012, 2013).

Na esteira das principais teorias semânticas, a semântica formal, a semântica estrutural e a semântica cognitiva podem ser concebidas como os modelos semânticos mais influentes na redação de definições lexicográficas, mesmo que de forma pouco rigorosa e às vezes até inconsciente por parte do lexicógrafo (FARIAS 2013). Em outras palavras, ainda que, aparentemente, não exista nenhuma indicação clara de que os redatores de dicionários utilizem modelos semânticos para a geração de paráfrases explanatórias, alguns princípios da semântica formal, da semântica estrutural e da semântica cognitiva podem ser identificados em definições lexicográficas. Abaixo, transcrevemos o quadro comparativo elaborado por Farias (2013, p.176) para distinguir as diferentes concepções de significado no âmbito da semântica formal, da semântica estrutural e da semântica cognitiva:

Semântica das condições de verdade	Análise componencial do significado	Teoria dos protótipos
Compreensão extensional do significado: o significado é definido em termos de uma correspondência com a realidade extralinguística.	Compreensão intensional do significado: o significado está circunscrito a uma língua funcional, e está determinado pelos limites estabelecidos no interior do campo semântico correspondente.	Compreensão extensional do significado: o significado é uma representação dos “conteúdos de consciência” [<i>Bewusstseininhalte</i>]; na representação do significado se incorpora parte do conhecimento do mundo.

Quadro 5: as diferentes concepções de significado de acordo com os modelos semânticos formal, estrutural e cognitivo conforme exposto por Farias (2013, p.176)

Na seção 5.3, apresentaremos um levantamento mais detalhado sobre a semântica cognitiva e seus possíveis subsídios para a lexicografia. Por ora, é relevante salientar que a característica que distingue este modelo dos outros modelos expostos pelo quadro 5 torna viável o estudo do significado lexical a partir de uma visão enciclopédica. Em uma descrição geral, pode-se dizer que a visão enciclopédica emerge

no âmago da semântica lexical como uma alternativa à visão linguística, oportunizando a elaboração de paráfrases explanatórias com descrições mais “abertas” do significado.

De acordo com Evans e Green (2006 p.215), o que diferencia a visão dicionarística [*dictionary view*] da visão enciclopédica [*encyclopaedic view*] é que, enquanto a visão dicionarística propõe um modelo que leve em conta o significado estritamente linguístico, a visão enciclopédica propõe um modelo que considere o sistema conceitual que, na ótica da semântica cognitiva, serve de sustentação para o significado linguístico. Uma das consequências de se adotar uma perspectiva enciclopédica consiste em aceitar que a informação enciclopédica, na maioria dos casos, não assume a forma de conceitos únicos e bem delineados, mas é organizada em categorias amplas, as quais Geeraerts (2010, p.222) caracteriza como “blocos maiores de conhecimento”. Nas palavras do autor,

[...] Sabemos como assar panquecas, as implicações de ir à biblioteca consultar um livro, como são as organizações administrativas do nosso país, quando a Primeira Guerra Mundial começou e quando ela terminou – e todas estas formas de conhecimento transcendem as fronteiras de um item lexical. Uma concepção enciclopédica do significado linguístico, portanto, requer uma maneira de se representar estes blocos maiores de conhecimento e também um meio de se relacionar os itens lexicais relevantes a esta estrutura conceitual mais ampla²⁷ (GEERAERTS 2010, p.222)

Na prática lexicográfica, esta maneira de conceber o significado lexical encontra-se em consonância com os princípios das *whole-sentence definitions*²⁸ (HARTMANN; JAMES 2002, s.v. *definition style*), uma técnica definitória composta geralmente por duas orações, na qual a primeira insere a palavra-entrada em um contexto e a segunda define a palavra-entrada dentro deste contexto (LANDAU 2001, p.164). Vejamos alguns exemplos:

²⁷ [we know how to bake pancakes, what it implies to go to the library to consult a book, what the administrative organization of our country looks like, when World War I started and when it ended—and all of these forms of knowledge far transcend the boundaries of a single lexical item. An encyclopedic conception of linguistic meaning, then, requires a way of representing those larger chunks of knowledge, together with a means of linking all the relevant lexical items to that broader conceptual structure.]

²⁸ Na literatura sobre paráfrases explanatória, é possível encontrar uma miríade de nomenclaturas para as *whole-sentence definitions*. Algumas delas são: *full-sentence definition* (RUNDELL 2008b), *definição contextual* (HARTMANN; JAMES 2002, s.v. *definition style*, LEW; DZIEMIANKO 2006a, 2006b), *definição sentencial* (GEERAERTS 2003) e *definição oracional* (CARVALHO 2011). Neste trabalho, optamos por utilizar o termo *whole-sentence definition*.

ad|dress (...) Your **address** is the number of the house, flat, or apartment and the name of the street and the town where you live or work. (CcAL 2014, s.v.)

bra.cing (...) If you describe something, especially a place, climate, or activity as **bracing**, you mean that it refreshes you and makes you feel full of energy. (CcLD 1996, s.v.)

de.port (...) If a government **deports** someone, usually someone who is not a citizen of that country, it sends them out of the country. (CcLD 1996, s.v.)

dis.pleas.ure (...) Someone's **displeasure** is a feeling of annoyance that they have about something that has happened. (CcLD 1996, s.v.)

me|di|eval (...) Something that is **medieval** relates to or was made in the period of European history between the end of the Roman Empire in 476 AD and about 1500 AD. (CcAL 2014, s.v.)

Conforme salienta Rundell (2008b), ainda que as *whole-sentence definitions* possam ser encontradas em dicionários de épocas remotas, foram as edições do Collins Cobuild voltadas para aprendizes de inglês como língua estrangeira que conferiram maior destaque a esta técnica definitória. John Sinclair, idealizador da proposta nos dicionários da linha, apostou em um modelo de definição que se assemelhasse às explicações de um professor em sala de aula, valendo-se de ferramentas de apoio, tais como as pesquisas em corpora, para a construção das definições, o que assegurou uma aplicação mais sistemática das *whole-sentence definitions*. De acordo com Moon (2007, p.12), as definições empregadas no projeto Cobuild possuem a vantagem de apresentar ao consultante o ambiente linguístico das palavras, partindo de um ponto de vista linguístico e discursivo.

Rundell (2008b, p.198-199) lista três princípios que parecem sustentar as *whole-sentence definitions*, que podem ser sumarizados da seguinte forma:

- 1) A objeção a convenções lexicográficas²⁹
- 2) A utilização de uma linguagem menos técnica e mais próxima da linguagem ordinária
- 3) A necessidade de um contexto para se chegar ao significado

Assim, retomando o que foi apresentado anteriormente a respeito da visão enciclopédica do significado, e conforme será demonstrado mais adiante, na seção 5.3, é

²⁹ Embora Rundell (2008b) não especifique a quais convenções lexicográficas as *whole-sentence definitions* se opõem, a análise deste tipo de definição deixa transparecer o abandono de uma série de princípios tidos como cruciais por muitos teóricos da lexicografia. Um destes princípios é “prova da substituição” defendida por Seco (1987). Segundo a prova da substituição, uma definição lexicográfica deve ser passível de substituir o signo-lemma em uma sentença. Conforme será demonstrado e discutido mais a fundo no capítulo seis, as *whole-sentence definitions* rompem com esta convenção.

possível identificar uma série de relações entre pressupostos da semântica cognitiva e a natureza das *whole-sentence definitions*. Ainda que estas relações pareçam veladas, visto que os estudos sobre definições lexicográficas e sobre semântica cognitiva não costumam se amalgamar, é possível estabelecer que os princípios teóricos da semântica cognitiva, quando articulados com uma teoria de paráfrases explanatórias, demonstram um grande potencial em contribuir para o aprimoramento das *whole-sentence definitions*.

5.2 A relevância da semântica cognitiva para a redação de paráfrases explanatórias

Na seção anterior, aludimos à carência de reflexões teóricas sobre como gerar boas definições lexicográficas. Sobre este aspecto, é necessário frisar que, ainda que existam propostas que busquem delinear uma teoria da definição lexicográfica, como as já citadas contribuições de Bugueño Miranda (2009a) e Farias (2013), as discussões em torno do tema ainda são bastante incipientes no âmbito da lexicografia. Conseqüentemente, não deve surpreender a profusão de paráfrases explanatórias que, devido a problemas de elaboração, pouco auxiliam o consulente a compreender o significado do item lexical definido. Este fato se estende às mais variadas técnicas definitórias, incluindo as *whole-sentence definitions*. Vejamos:

ego (...) You refer to someone's **ego** when you are referring to their sense of their own self and their worth. (CcLD 1996, s.v.)

os|trich (...) An **ostrich** is a very large African bird that cannot fly. (CcAL, 2014, s.v.)

As paráfrases acima possuem em comum o fato de apresentarem um baixo poder elucidativo. É importante salientar, no entanto, que o problema na elucidação do significado advém de fatores diferentes em cada um dos casos. No primeiro exemplo, referente ao item lexical *ego*, a falta de clareza parece decorrer, principalmente, de uma falha na redação da paráfrase (frase longa e linguagem confusa). Trata-se, portanto, de um problema de ordem sintática. No segundo exemplo, relativo ao item lexical *ostrich*, o baixo potencial elucidativo da paráfrase parece derivar de um problema de ordem semântica, ou seja, de uma falha no cálculo da informação oferecida pela paráfrase, seja no plano da quantidade, seja no plano da qualidade da informação disponível.

Os dois exemplos deixam transparecer que uma paráfrase sempre subjaz a diferentes variáveis, tais como a sintaxe definitória (primeiro exemplo) e o cálculo da informação (segundo exemplo), fato que se coloca em consonância com a proposta de Bugueño Miranda (2009a). A adoção desta perspectiva para avaliar e gerar paráfrases explanatórias parece-nos pertinente aos propósitos do presente trabalho, uma vez que dá cabida ao estudo isolado das variáveis das *whole-sentence definitions*, permitindo-nos ajustá-las aos propósitos dos dicionários escolares de língua portuguesa do tipo intermediário (cf. capítulo três).

Isto porque, no Brasil, com o desenvolvimento do PNLD Dicionários, levantou-se a hipótese de que o tipo de definição oferecida pela linha Collins Cobuild (cf. CcLD 1996 e CcAL 2014) poderia adequar-se às necessidades dos alunos da educação básica que se encontram em processo de alfabetização e consolidação da linguagem escrita (CARVALHO 2011, p.90). Como consequência direta desta conjuntura, a partir do PNLD Dicionários 2006, as *whole-sentence definitions* passaram a integrar os verbetes de alguns dicionários escolares de tipo 1 e tipo 2. Vejamos:

amassar (...) **1** Se você **amassa** uma coisa, ela deixa de ficar lisinha e fica cheia de marcas ou de rugas. (MpDH 2005, s.v.)

redondo (...) Uma coisa **redonda** tem a forma de uma bola. (MpDH 2005, s.v.)

texto (...) **Texto** é um conjunto de palavras arrumadas para comunicar algo. As palavras em um livro são seu **texto**. (MpDH 2005, s.v.)

roubar (...) **Roubar** uma coisa é tirá-la de alguém sem pedir, ou sem essa pessoa querer dar, e ficar com ela. (MpCA 2005, s.v.)

calado (...) Se uma pessoa está **calada**, ela não está falando nada. Se a pessoa é sempre meio **calada**, ela fala pouco. (MpCA 2005, s.v.)

Conforme demonstrado por Brangel (2013a, 2013b) e Brangel e Bugueño Miranda (2012, 2013), paráfrases do tipo acima representam um esforço de obras lexicográficas escolares brasileiras em adequarem suas definições ao público infantil. É necessário frisar que, antes da proposta acima, os dicionários utilizados por crianças em fase de consolidação da linguagem escrita consistiam em obras cujas paráfrases explanatórias restringiam-se a recortes ou simplificações das paráfrases de dicionários gerais. São evidentes, portanto, os avanços instaurados pelo PNLD Dicionários ao propor a utilização das *whole-sentence definitions* em dicionários voltados para o público infantil.

No entanto, se, por um lado, a iniciativa do PNLD Dicionários supõe um importante passo em direção a uma lexicografia pedagógica de qualidade, por outro, a qualidade técnica das paráfrases ainda carece de aprimoramentos (cf. BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA 2012, BRANGEL 2013c). Em primeiro lugar, cabe salientar que os estudos sobre as *whole-sentence definitions* ainda são muito limitados e que pouco se sabe sobre 1) como gerar definições deste tipo e 2) a que classe de palavras elas seriam mais aplicáveis (cf. FARIAS 2009b). Em segundo lugar, e adentrando no mérito da lexicografia pedagógica brasileira, ainda não existem estudos conclusivos sobre como adaptar as *whole-sentence definitions* ao público escolar infantil brasileiro.

Assim, em face desta lacuna e retomando a teoria semântica a ser apresentada no presente capítulo, a semântica cognitiva parece surgir como uma ferramenta útil à lexicografia pedagógica desenvolvida no Brasil. Na próxima seção, serão apresentados os pressupostos teóricos do modelo semântico escolhido para nortear nossa proposta metodológica. Obviamente, não serão abordados todos os fenômenos estudados pela semântica cognitiva, e sim aqueles que apresentam maior potencial de aplicação nas paráfrases explanatórias.

5.3 Fundamentos da semântica cognitiva: pressupostos teóricos

Antes de adentrar nas discussões teóricas que alicerçam o modelo semântico ora apresentado, é pertinente esclarecer uma questão de cunho terminológico que permeia a denominação *semântica cognitiva*. A ciência cognitiva, disciplina voltada a estudar o processamento da mente humana, consiste em uma área de investigação plural, formada pelo entrecruzamento de diversas áreas do saber científico, dentre as quais se encontra a linguística e os múltiplos estudos já desenvolvidos no âmbito da relação linguagem-cérebro, incluindo estudos semânticos (cf. FRIEDENBERG; SILVERMAN 2012).

Por esta razão, no âmbito dos estudos linguísticos, a terminologia *semântica cognitiva* pode aludir a dois conceitos distintos, a saber: 1) todo e qualquer modelo semântico de orientação cognitiva, ou seja, modelos que, de alguma forma, traçam um paralelo entre a linguagem e a cognição³⁰ e 2) o modelo semântico que emerge no início da década de 80 em oposição à formalização da linguagem, situado no âmbito da

³⁰ Neste grupo, se encontram, por exemplo, as diversas contribuições de Chomsky aos estudos da linguagem. Embora as ideias de Chomsky tenham sido amplamente revisadas desde os seus primeiros postulados sobre Gramática Universal, o autor, na condição de filósofo da linguagem, sempre concebeu a linguística como uma ramificação da psicologia cognitiva (cf. CHOMSKY 1970).

psicologia cognitiva, que tem como principais expoentes o linguista George Lakoff e o filósofo Mark Johnson (cf. LAKOFF; JOHNSON 1980, 1999). Ainda que o modelo retratado pelo item dois seja *um tipo de semântica cognitiva*, ou seja, se encontre inserido no grupo de teorias semânticas que estudam o significado linguístico pelo viés da cognição, ele foi o único modelo a se autointitular *semântica cognitiva*, gerando, por isso, a ambiguidade do termo. É sobre este modelo restrito que recaem as considerações do presente capítulo.

Valendo-se do que foi acima mencionado, é interessante salientar que, por pertencer a um grupo de teorias que concebem a linguagem como parte da cognição, a semântica cognitiva acaba por partilhar uma série de pressupostos com outras teorias semânticas de cunho cognitivo, mesmo que, oficialmente, possa se apresentar como opositiva a algumas delas³¹. Outro aspecto relevante diz respeito a algumas das discussões inseridas na agenda de debates da semântica cognitiva, que muitas vezes são apresentadas como pioneiras no campo dos estudos semânticos, mas que na realidade já foram abordadas por teorias antecessoras, ainda que de forma mais moderada, como é o caso da metáfora e da metonímia (cf. GEERAERTS 2010, p.5-9)³².

Para se compreender elementarmente a semântica cognitiva, julgamos oportuno apresentar os princípios-chave que sustentam os estudos desenvolvidos sobre esta teoria. Ainda que, em um primeiro momento, esta discussão possa parecer um debate já concluído, vários autores têm se empenhado em listar aquilo que eles consideram os pilares de sustentação da semântica cognitiva (cf. GÄRDENFORS 1999, GEERAERTS 2006, EVANS E GREEN 2006, RIEMER 2010) sendo que, curiosamente, estes fundamentos às vezes variam quantitativa e qualitativamente, sem deixar de apresentar intersecções. Abaixo, apresentamos um quadro com algumas propostas disponíveis na literatura sobre semântica cognitiva:

³¹ Tay (2014, p.49), por exemplo, cita a busca pelas bases semânticas e conceituais das estruturas linguísticas como um exemplo de herança gerativista refletida nos trabalhos de Lakoff.

³² Em sua obra voltada a apresentar as principais correntes teóricas da semântica lexical, Geeraerts (2010) relata a evolução da disciplina desde a metade do século XIX até os dias atuais e discrimina cinco principais tradições de estudo: a semântica histórico-filológica, a semântica estrutural, a semântica gerativa, a semântica neoestrutural e a semântica cognitiva. No que concerne às relações entre os modelos, Geeraerts (2010, p.275) opõe a semântica histórico-filológica à semântica estrutural, sendo a semântica gerativa caracterizada pela continuação metodológica da semântica estrutural. As abordagens neoestruturais, por sua vez, se baseiam nos fundamentos estruturalistas, mas seguem as tendências criadas pelo modelo gerativo. Já a semântica cognitiva, nosso principal enfoque, surge em oposição às características autonomistas e restritivas da semântica gerativa e se liga à semântica histórico-filológica, a abordagem diacrônica desenvolvida entre os anos de 1850 e 1930 interessada principalmente em estudar as mudanças do significado (GEERAERTS 2010, p.275-277).

Gärdenfors (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1) No modelo cognitivo, o significado é a conceitualização; 2) Os modelos cognitivos são determinados principalmente pela percepção; 3) Os elementos semânticos são baseados em objetos espaciais ou topológicos; 4) Os modelos cognitivos são fundamentalmente imagético-esquemáticos, sendo que os esquemas de imagem se transformam através de operações metafóricas e metonímicas; 5) A semântica está relacionada à sintaxe e tem influência sobre ela; 6) Os conceitos apresentam efeitos prototípicos.
Geeraerts (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1) O significado linguístico é perspectivo; 2) O significado linguístico é dinâmico e flexível; 3) O significado linguístico é enciclopédico e não autônomo; 4) O significado linguístico é baseado no uso e na experiência.
Evans e Green (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1) A estrutura conceitual é corporificada; 2) A estrutura semântica é a estrutura conceitual; 3) A representação do significado é enciclopédica; 4) Construir significado é conceitualizar.
Riemer (2010)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Rejeição à abordagem modular da língua; 2) Identificação do significado com a “estrutura conceitual”; 3) Rejeição da distinção entre semântica e sintaxe; 4) Rejeição da distinção entre semântica e pragmática.

Quadro 6: princípios básicos da semântica cognitiva de acordo com a proposta de diferentes autores

O quadro acima apresenta a proposta de quatro manuais que se dispõem a prover seus leitores com conceitos básicos da semântica cognitiva. Embora os princípios listados pelos diferentes autores não sejam completamente homogêneos entre si, eles compartilham uma série de noções fundamentais sobre as quais a semântica cognitiva tem desenvolvido seus postulados. Por este motivo, acreditamos que a generalização dos princípios acima permita a edificação de um bom arcabouço teórico sobre a semântica cognitiva, uma vez que refletiria os principais axiomas semântico-cognitivos surgidos a partir dos compromissos Cognitivo e de Generalização (compromissos que, segundo Lakoff (1990), definem e estabelecem a agenda de estudos da semântica cognitiva). Assim, a partir da sumarização dos princípios listados, é possível arrolar cinco axiomas básicos emblemáticos da semântica cognitiva:

- 1) A estrutura semântica está equiparada à estrutura conceitual;
- 2) A corporeidade e o experiencialismo são fundamentais na construção do significado;
- 3) A língua não deve ser estudada sob uma ótica modular;
- 4) O significado linguístico é perspectivo;
- 5) Os conceitos apresentam natureza prototípica, o que torna o significado linguístico dinâmico, flexível e enciclopédico.

Tais axiomas são fundamentais a qualquer pesquisa desenvolvida no seio da semântica cognitiva, uma vez que conformam uma série de princípios que regem as descobertas e as especulações oriundas deste modelo semântico, além de sustentar os modelos teóricos desenvolvidos por estudiosos da área. Nas próximas seções, apresentaremos a *semântica prototípica* e a *semântica de frames*, dois modelos teóricos que emergiram das investigações em semântica cognitiva e que têm como base os preceitos acima elencados. Conforme afirmamos no início do capítulo, a escolha pelos dois modelos decorre do seu potencial de aplicabilidade na redação de paráfrases explanatórias.

5.3.1 Categorização e teoria prototípica

Abordar o fenômeno da categorização equivale a falar sobre umas das atividades mais básicas do ser humano. Conforme postula Lakoff (1987, p.5-6), a categorização está presente tanto em atividades bastante evidentes do dia-a-dia, como classificar um objeto como *um tipo de* alguma coisa, quanto em tarefas menos óbvias, como proferir ou entender um enunciado³³. Ao pensar, agir, perceber e falar, por exemplo, estamos categorizando o mundo ao redor, o que torna o estudo da categorização um movimento essencial para se entender o funcionamento da mente humana (LAKOFF 1987, p.6). Para Littlemore e Taylor (2014), tanto a capacidade de formar categorias, bem como a maneira como elas são formadas (graduais e flexíveis, conforme será discutido mais adiante), derivam de instintos básicos de sobrevivência, tais como entender se uma

³³ Sobre este aspecto, o autor defende que ao produzir ou interpretar um enunciado, o homem emprega uma grande quantidade de categorias, tais como categorias de sons, de palavras, de sentenças e de conceitos (LAKOFF 1987, p.6).

entidade pode servir como fonte de alimentação, se ela pode servir como abrigo, ou, ainda, se pode servir aos dois propósitos.

Na semântica cognitiva, os estudos sobre categorização foram amplamente acolhidos pelo viés da teoria prototípica, um modelo teórico sugerido pela psicóloga Eleanor Rosch durante a década de 70 que rompeu com o modelo clássico de categorização e propôs uma nova visão acerca da constituição interna e externa das categorias, baseando-se principalmente em experimentos empíricos e premissas da psicologia cognitiva. Antes de expor o modelo proposto por Rosch e colaboradores, no entanto, é pertinente traçar algumas considerações sobre o modelo clássico de categorização a fim de enfatizar as mudanças instauradas sobre tal modelo e a pertinência destas mudanças para os propósitos do presente trabalho.

O modelo clássico de categorização encontra suas bases na filosofia grega, mais especificamente nos postulados de Aristóteles, e parte do princípio de que tanto as categorias conceituais como as categorias linguísticas possuem uma estrutura definicional (EVANS; GREEN 2006, LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK 2007). Segundo esta concepção, as categorias poderiam ser definidas a partir de traços necessários e suficientes que, atendendo a um sistema binário de verdadeiro ou falso, garantiria o pertencimento de um ente a uma determinada categoria (KLEIBER 1990, p.21). Conforme explicam Croft e Cruise (2004, p.46), os traços (também chamados de propriedades ou de características) são *necessários* por serem capazes de excluir da categoria toda e qualquer entidade que não apresentar estes traços em sua constituição, e são *suficientes* na medida em que garantem o pertencimento de entidades à categoria. Por este motivo, o modelo clássico ora aludido ficou também conhecido como *modelo de condições necessárias e suficientes* (doravante modelo CNS).

Uma das consequências diretas de se adotar os pressupostos do modelo CNS recai na conjectura de que as categorias possuem fronteiras claramente delimitadas e configuração interna homogênea. Assim, se o pertencimento a uma categoria ocorre única e exclusivamente pela apresentação de determinados traços e se estes traços subjazem a um sistema de verdadeiro ou falso, as categorias apresentariam, conseqüentemente, limites precisos (um membro está completamente fora ou completamente dentro da categoria) e membros equidistantes (mesmo grau de representatividade).

Em crítica ao modelo CNS, Kleiber (1990) define a teoria como uma proposta de poder explicativo forte, mas poder elucidativo falível. Para o autor, o modelo

apresenta pelo menos dois aspectos passíveis de críticas. Primeiramente, o fato de não poder ser aplicado a todos os setores do vocabulário, como é o caso das cores, por exemplo. Em segundo lugar, por limitar-se a abordar apenas uma dimensão categorial, ou seja, por conseguir explicar a inclusão de um membro em uma categoria em oposição a outras categorias (o pertencimento de uma entidade à categoria CÃO³⁴ em detrimento da categoria GATO, por exemplo), mas não conseguir explicar a inclusão simultânea deste mesmo ente em outras categorias (o pertencimento de um ente à categoria CÃO e também às categorias MAMÍFERO e ANIMAL, por exemplo). Evans e Green (2006) estendem ainda mais a discussão e listam três problemas não solucionados pelo modelo CNS. Em primeiro lugar, se encontraria o problema definicional, ou seja, a dificuldade de se definir, na prática, uma categoria em traços necessários e suficientes. Em segundo lugar, se encontraria o problema da difusão conceitual, vinda da constatação de que certas categorias possuem limites difusos, e não bem delineados como promulga o modelo CNS. Em terceiro e último lugar, estaria o problema da prototipicidade, que refuta a concepção de categorias homogêneas e indica que alguns membros podem ser mais representativos da categoria do que outros (EVANS; GREEN 2006, p.252-254).

Diante das críticas apresentadas, estabeleceram-se as circunstâncias ideais para que os princípios promulgados pelo modelo CNS fossem repensados, culminando no modelo desenvolvido por Rosch e equipe ao longo da década de 70. A teoria prototípica, principal fruto das pesquisas empíricas desenvolvidas por Rosch (cf. ROSCH 1975; ROSCH et al. 1976), buscou esclarecer alguns aspectos do fenômeno da categorização que não puderam ser desvendados à luz do modelo CNS. Para tanto, foi necessário romper com a visão clássica de categorias e categorização. Conforme salientam Ungerer e Schmid (2006, p.18),

O pertencimento a uma categoria não é, como durante muito tempo supunham filósofos e linguistas, uma distinção baseada no sim ou não. Muito pelo contrário, tal fenômeno envolve diferentes graus de tipicidade, como corroboram os experimentos de avaliação, reconhecimento, comparação e aprendizagem de melhores exemplos³⁵.

³⁴ Por uma questão de convenção, grafamos as palavras referentes a categorias em caixa alta.

³⁵ [Category membership is not, as was for a long time assumed by philosophers and linguists, a yes-or-no distinction. Rather it involves different degrees of typicality, as is supported by goodness-of-example ratings, recognition, matching and learning tasks.]

Os estudos de Rosch (1978, p.28) fundamentaram-se na ideia de que existem dois princípios básicos responsáveis pela formação de categorias. O primeiro princípio, da economia cognitiva [*Cognitive Economy*], remete à função dos sistemas de categoria, que, segundo a autora, é o de providenciar o máximo de informação com o mínimo de esforço cognitivo. Nas palavras de Rosch (1978, p.28),

enquanto organismo vivo, o que uma pessoa espera ganhar de uma categoria é uma grande quantidade de informação sobre o ambiente que a cerca e, ao mesmo tempo, conservar o máximo possível recursos finitos³⁶.

O segundo princípio, da percepção da estrutura do mundo [*Perceived World Structure*], está relacionado ao modo como o mundo é percebido pelo ser humano e defende que a informação chega ao homem de maneira estruturada e não arbitrária. Segundo Rosch (1978, p. 29),

as combinações do que percebemos como atributos de objetos reais não ocorrem de maneira uniforme. Algumas combinações são muito prováveis, aparecendo, às vezes, em combinação com um atributo, às vezes com outro atributo. Outras combinações são raras. Outras, logicamente, não podem ocorrer empiricamente.³⁷

A partir destes dois princípios, Rosch (1978, p.30) sugere uma concepção dupla de categorização na qual os sistemas de categorias são concebidos através de duas dimensões, uma vertical, referente à estruturação hierárquica entre as categorias, e outra horizontal, referente à estruturação interna das categorias. De acordo com a autora, as implicações destes dois princípios para a dimensão vertical recaem nos distintos níveis de categorização, que se diferem em relação a sua utilidade e grau de satisfatoriedade (compare, por exemplo, as diferenças entre as categorias MAMÍFERO, CACHORRO e LABRADOR). Para a dimensão horizontal, as implicações dos dois princípios recaem no modo como estas categorias estão estruturadas (em termos de protótipos) (ROSCH, 1978, p.30). A figura 6 exemplifica a proposta da autora:

³⁶ [as an organism, what one wishes to gain from one's categories is a great deal of information about the environment while conserving finite resources as much as possible.]

³⁷ [combinations of what we perceive as the attributes of real objects do not occur uniformly. Some pairs, triples, etc., are quite probable, appearing in combination sometimes with one, sometimes another attribute; others are rare; others logically cannot or empirically do not occur.]

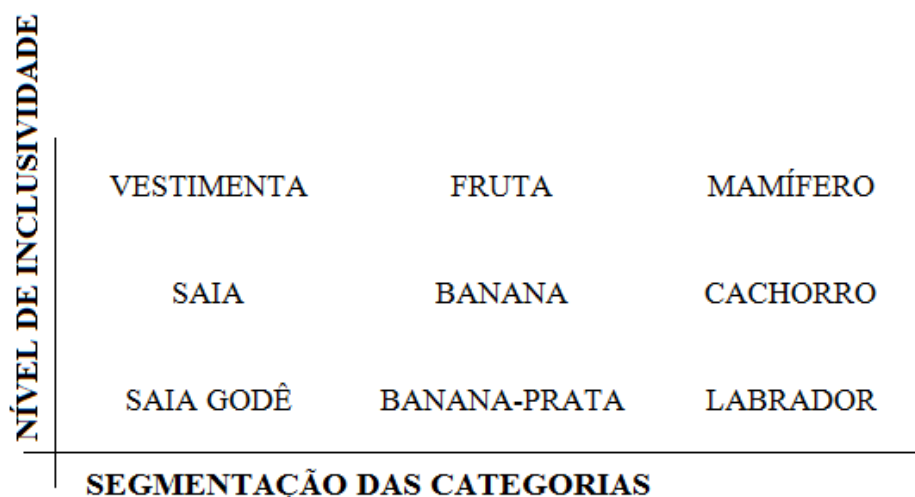


Figura 6: representação da proposta de Rosch (1978) para o sistema de categorização humano

Com base na dupla concepção de categorização proposta por Rosch (1978) e nos exemplos oferecidos pela figura 6, discutiremos os dois eixos sugeridos, começando pela dimensão vertical.

5.3.1.1 A dimensão vertical: níveis categoriais

A dimensão vertical do gráfico alude aos diferentes níveis categoriais propostos por Rosch (1978). Partindo-se de uma perspectiva ascendente, é possível observar que a quantidade de informação a respeito das categorias é inversamente proporcional ao nível categorial. Isto significa que a quantidade de informação diminui na medida em que o nível categorial aumenta. Concomitantemente a isso, quanto maior o nível categorial, menos esforço cognitivo é necessário para que se tenha um entendimento da categoria, logo, a economia cognitiva é maior. Em termos mais simples: níveis categoriais altos implicam pouca informação sobre a categoria e alta economia cognitiva, ao passo que níveis categoriais mais baixos implicam detalhamento de informação e baixa economia cognitiva. Tal concepção encontra-se ancorada no princípio da inclusão de classes [*class inclusion*], ou seja, o princípio de que a classe superordenada inclui todos os itens da classe subordinada (UNGERER; SCHMID 2006, p.64). Estas noções são fundamentais para a discussão a respeito das categorias de nível básico, a serem apresentadas a seguir.

Comparando as dimensões verticais do gráfico acima, têm-se três níveis categoriais. O nível superior é intitulado *categorias superordenadas* e encontra-se exemplificado pelas categorias VESTIMENTA, FRUTA e MAMÍFERO. Este nível

categorial comporta uma grande diversidade de possíveis membros (tais como bermuda, camiseta, casaco, calças etc., no caso da categoria VESTIMENTA) e é caracterizado por um alto grau de abrangência e pouco detalhamento.

No outro extremo da dimensão vertical do gráfico, encontram-se as categorias do tipo *subordinadas*, representadas pelas categorias SAIA GODÊ, BANANA-PRATA E LABRADOR. Neste caso, alude-se a categorias bastante específicas, já que apresentam um alto grau de detalhamento e, por isso, membros bem específicos. As diferenças semânticas e cognitivas suscitadas pelo uso de cada nível categorial podem ser elucidadas a partir da utilização destes dois tipos de categorias em uma mesma frase. Vejamos:

A1) Comprei uma *vestimenta* igual a sua.

B1) Comprei uma *saia godê* igual a sua.

A2) Abri a geladeira e só tinha uma *fruta* lá dentro.

B2) Abri a geladeira e só tinha uma *banana-prata* lá dentro.

A3) Adoro *mamíferos*!

B3) Adoro *labradores*!

Nos exemplos assinalados pela letra A, a utilização de uma categoria superordenada confere alto grau de generalização ao conteúdo semântico das frases e, ao mesmo tempo, exige pouco esforço cognitivo para a sua interpretação. Nos exemplos demarcados pela letra B, ocorre o inverso. Neste segundo caso, a alusão a categorias subordinadas garante informações precisas ao conteúdo das frases, exigindo um esforço cognitivo maior para a sua compreensão.

Em meio aos dois extremos acima apresentados, existe, ainda, um nível categorial intermediário intitulado *categorias de nível básico*. Em conformidade com os exemplos supracitados, constituiriam categorias de nível básico as categorias SAIA, BANANA e CACHORRO. Segundo Rosch (1978, p.34), as categorias de nível básico correspondem a um nível categorial que consegue ser, ao mesmo tempo, mais geral e mais inclusivo, onde os objetos podem ser mais bem descritos. Para a autora, as categorias de nível básico são as mais importantes para a categorização humana, uma vez que, neste nível categorial, os conceitos possuem um número satisfatório de

atributos distintivos sem abrir mão da economia cognitiva. Conforme sumariza Lakoff (1987, p.46), o nível básico pode ser entendido como:

- O nível mais alto no qual os membros de uma categoria possuem formas similares perceptíveis;
- O nível mais alto no qual uma única imagem mental pode refletir a categoria inteira;
- O nível mais alto no qual uma pessoa utiliza ações motoras similares para interagir com os membros da categoria;
- O nível no qual se identifica mais rapidamente os membros da categoria;
- O nível que fornece as denominações mais comumente usadas para membros de categorias;
- O primeiro nível nomeado e compreendido pelas crianças;
- O primeiro nível a entrar no léxico de uma língua;
- O nível com os menores lexemas primários;
- O nível no qual os termos são utilizados em contextos neutros (...);
- O nível no qual maior parte do nosso conhecimento está organizado.³⁸

Assim, retomando os exemplos anteriores, é possível concluir que entre a falta de precisão e a excessiva economia cognitiva dos exemplos assinalados pela letra A e a precisão demasiada e carência de economia cognitiva dos exemplos assinalados pela letra B, é possível encontrar um meio termo que forneça uma boa quantidade de informação a respeito da categoria sem abandonar o princípio da economia cognitiva. Vejamos:

C1) Comprei uma *saia* igual a sua.

C2) Abri a geladeira e só tinha uma *banana* lá dentro.

C3) Adoro *cachorros*!

Ainda que os exemplos correspondentes às letras A e B possam ser verificados na linguagem ordinária, as frases sugeridas pela letra C parecem soar mais neutras e com maior probabilidade de serem proferidas em detrimento das outras. Isso porque as categorias de nível básico apresentam um potencial maior de ativação, por, por exemplo, serem as mais selecionadas pelos falantes diante de contextos neutros e na

³⁸ [- The highest level at which category members have similarly perceived overall shapes.

- The highest level at which a single mental image can reflect the entire category.
- The highest level at which a person uses similar motor actions for interacting with category members.
- The level at which subjects are fastest at identifying category members.
- The level with the most commonly used labels for category member.
- The first level named and understood by children.
- The first level to enter the lexicon of a language.
- The level with the shortest primary lexemes.
- The level at which terms are used in neutral contexts. (...)
- The level at which most of our knowledge is organized.]

introdução de novos itens ao diálogo (UNGERER; SCHMID 2006, p.67), além dos outros fatores arrolados acima por Lakoff (1987).

Antes de adentrar na dimensão horizontal da proposta de Rosch (1978), cabe salientar que a concepção da dimensão vertical foi de grande proveito para a comunidade científica, uma vez que conseguiu demonstrar, esquematicamente, a existência de diferentes níveis de categorias e a sua utilidade para a transmissão de informação entre seres humanos. Para os propósitos do presente trabalho, acreditamos que a discussão sobre diferentes níveis categoriais possa ser eficiente na reflexão sobre a organização do léxico, com especial atenção aos diferentes tipos de informação ativados por unidades lexicais representantes das categorias superordenadas, categorias de nível básico e categorias subordinadas.

5.3.1.2 *A dimensão horizontal: prototipicidade*

Em relação perpendicular à dimensão vertical proposta por Rosch (1978), encontra-se a dimensão horizontal do sistema de categorização humano. Neste eixo, são discutidos aspectos referentes à estruturação interna das categorias, tais como a disposição dos membros e os fatores que levam estes membros a dividirem o mesmo espaço. A primeira importante observação a se fazer sobre a dimensão horizontal é que, enquanto o modelo CNS aborda a categorização somente pelo viés da dimensão horizontal, no modelo prototípico ela atua como uma dimensão complementar ao eixo vertical, refletindo apenas uma parte do sistema categorial em sua completude. É esta discrepância entre os dois modelos que leva defensores da teoria prototípica a postularem que o modelo clássico aborda o fenômeno da categorização de maneira parcial (cf. LAKOFF 1987, KLEIBER 1990).

Como o modelo representa uma ruptura com a proposta antecessora, ele imprime aos estudos categoriais uma série de novos conceitos-chave oriundos, principalmente, da psicologia cognitiva. Tendo em vista a importância destes conceitos para a consolidação da teoria prototípica, discriminamos, abaixo, aqueles que julgamos mais essenciais para os tópicos a serem desenvolvidos mais adiante:

- *Gestalt*: ramo da psicologia que busca desvendar a capacidade humana de organizar percepções significativas em uma realidade aparentemente caótica. Para tanto, esta teoria da mente se apoia na ideia de que o todo é mais que a

soma das partes, sendo que a este todo integrado dá-se o nome de *Gestalt* (FRIEDENBERG; SILVERMAN 2012, p.68). Para a teoria prototípica, os princípios da Gestalt desempenharam uma função ímpar, uma vez que ajudaram a sustentar a nova concepção holística de categorias e categorização.

- *Semelhança de família*: trata-se de uma estruturação proposta originalmente pelo filósofo Wittgenstein que correlaciona atributos de uma categoria aos traços de uma família. O princípio da semelhança de família postula que um membro não precisa apresentar todos os atributos característicos de uma categoria para fazer parte dela (LAKOFF 1987, p.12), da mesma forma que uma pessoa não necessita apresentar todos os traços físicos de sua família para ser considerado parte desta (a pessoa pode ser de estatura baixa ou ter cabelos claros em uma família de pessoas preponderantemente altas e de cabelos escuros, por exemplo).

- *Centralidade*: consiste na noção de foco categorial e, conseqüentemente, na ideia de que alguns membros da categoria seriam mais representativos do que outros. Estes membros mais representativos ocupariam posições centrais na categoria, ao passo que os membros menos representativos ocupariam zonas mais fronteiriças (LAKOFF 1987, p.12).

- *Gradiência de membros*: como consequência do princípio da centralidade, chega-se à conclusão de que as categorias apresentariam uma gradiência na sua estruturação interna. Assim, se alguns membros são de fato mais representativos que outros, algumas categorias podem apresentar níveis de pertencimento e fronteiras difusas (LAKOFF 1987, p.12).

- *Corporeidade conceitual*: a ideia de que as propriedades de algumas categorias emergem de capacidades biológicas do ser humano e da sua experiência no mundo (LAKOFF 1987, p.12, LAKOFF; JOHNSON 1999, p.17-18).

- *Corporeidade funcional*: princípio que sustenta que alguns conceitos não são simplesmente entendidos intelectualmente, mas usados automaticamente, de maneira inconsciente e sem que haja um esforço notório por parte dos indivíduos (LAKOFF 1987, p.12, LAKOFF; JOHNSON 1980).

- *Raciocínio metonímico ou por ponto de referência*: a ideia de que uma parte da categoria pode representar a categoria inteira em certos processos do raciocínio humano (LAKOFF 1987, p.13, LAKOFF; JOHNSON 1980, p.35-40).

Firmados estes conceitos, retornemos à teoria prototípica.

A averiguação da estruturação interna das categorias resulta em dois momentos distintos da teoria prototípica proposta por Rosch. Ao primeiro momento, Kleiber (1990) dá o nome de versão padrão [*version standard*] e, ao segundo momento, versão ampliada [*version étendue*].

Conforme mencionado nas páginas anteriores, a versão padrão da teoria dos protótipos rompe com os postulados do modelo CNS ao abandonar a ideia de traços necessários e suficientes e adotar a noção de protótipo. Na versão padrão, o protótipo é apresentado como o melhor exemplar, o melhor representante ou a instância central de uma categoria, atuando como um ponto de referência cognitivo³⁹ (KLEIBER 1990, p.48). A consequência desta nova concepção é que os membros das categorias não são mais vistos como equidistantes, conforme propunha o modelo CNS, mas podem ser considerados melhores ou piores representantes da categoria em virtude do seu grau de proximidade com o protótipo. De acordo com Kleiber (1990, p.51), as principais ideias que sustentam a versão padrão da teoria prototípica são:

- a) A categoria possui uma estrutura interna prototípica;
- b) O grau de representatividade de um exemplar corresponde ao seu grau de pertencimento à categoria;
- c) As fronteiras das categorias ou dos conceitos são difusas;
- d) Os membros de uma categoria não apresentam as propriedades comuns a todos os membros, é uma semelhança de família que os agrupa;

³⁹ A versão padrão da teoria prototípica se encontra profundamente ancorada nos estudos interculturais sobre categorização de cores desenvolvidos na década de 60 (cf. BERLIN; KAY 1999). Nestes estudos, ficou constatado que existe algo de universal por trás da percepção e da categorização das cores que faz com que línguas distintas discriminem as mesmas categorias de cores básicas no total do espectro cromático. As cores focais, como ficaram conhecidas, consistem em centros prototípicos das categorias de cor que apresentam saliência cognitiva e perceptual, são aparentemente independentes da língua e condicionadas a aspectos fisiológicos da percepção humana. Conforme afirmam Ungerer e Schmid (2006, p.14), as descobertas de orientação cognitiva em relação à categorização das cores encorajaram Rosch a estender a noção de centro focal para além do domínio das cores, aplicando-a também a outros âmbitos categoriais.

- e) O pertencimento de um membro a uma categoria se dá sobre a base do grau de similaridade com o protótipo;
- f) A categorização não ocorre de modo analítico, e sim de modo global.

Para uma representação gráfica da versão padrão da teoria prototípica, pode-se aludir à seguinte figura sugerida por Kleiber (1990):

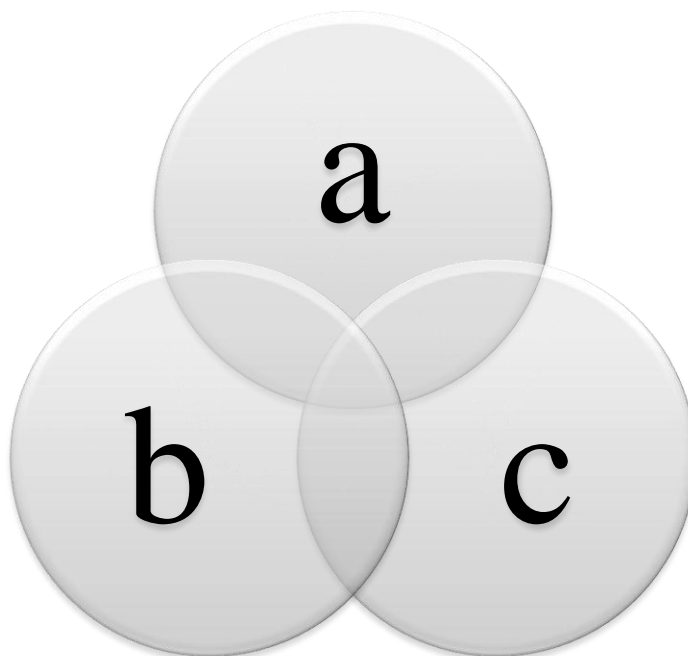


Figura 7: representação da versão padrão da teoria prototípica

Na figura acima, *a*, *b* e *c* podem ser vistos como membros de uma mesma categoria. Dentre os atributos que caracterizam *a*, *b* e *c*, existem aqueles que são comuns apenas entre alguns membros (correspondente às zonas de intersecção entre *a* e *b*, *b* e *c* e *c* e *a*), bem como aqueles que são comuns a todos os membros (zona de intersecção ao centro da imagem). De acordo com a versão padrão da teoria prototípica, estes últimos atributos, comuns a todos da categoria, corresponderiam aos traços do protótipo (KLEIBER 1990). Assim, a versão padrão da teoria prototípica rompe com o modelo CNS ao evidenciar que nem todos os atributos característicos de uma categoria são necessários e suficientes. Nesta nova visão, defende-se que alguns atributos são compartilhados por apenas alguns membros da categoria, outros são compartilhados por todos, sendo, por isso, alguns atributos mais característicos da categoria do que outros.

A versão padrão da teoria prototípica foi de grande proveito à comunidade científica pelo seu vasto domínio de aplicação. Ungerer e Schmid (2006, p.7) citam as formas, os animais, as plantas e os artefatos como exemplos de categorias estudadas

satisfatoriamente pela ótica da versão padrão. Porém, este modelo categorial também apresentou falhas em alguns casos de aplicação, o que levou os seus formuladores a submetê-lo a revisões que culminaram na versão ampliada da teoria.

Conforme salienta Kleiber (1990, p. 119), a própria noção de protótipo é uma noção prototípica, ou seja, não é igualmente aplicável a todos os tipos de categorias. A aplicação da teoria prototípica em sua versão padrão acusou a existência de domínios privilegiados, que são os melhores representantes do emprego da teoria, e domínios mais ou menos marginais, nos quais a teoria não é tão eficaz. No rol dos domínios marginais se encontram, em lugar de destaque, os itens lexicais polissêmicos (KLEIBER 1990, LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK 2007, GEERAERTS 2010). Além disso, embora a versão padrão tenha conseguido abandonar a ideia de traços necessários e suficientes, ela permaneceu vinculada à ideia de atributos essenciais da categoria (atributos do protótipo), o que impediu a teoria de explicar por que membros que não possuem nenhum atributo em comum podem ser categorizados da mesma maneira.

Diante destas indagações, a noção de protótipo como entidade fundadora da estrutura categorial foi abandonada. Vejamos, abaixo, quatro pontos essenciais destacados por Rosch (1978) para o esclarecimento da nova concepção de categoria:

- 1) “Falar de um protótipo é uma ficção gramatical cômoda; o que realmente é visto são os julgamentos de grau de prototipicidade”⁴⁰ (ROSCH 1978, p.40). O protótipo não se trata mais de uma entidade única, e sim de uma representação de um conceito, que serve para representar uma categoria.

- 2) “Protótipos não constituem um modelo de processamento para as categorias”⁴¹ (ROSCH 1978, p.40). Estipula-se que a prototipicidade contribui para o processamento de conceitos de maneira restritiva. Os modelos de processamento devem estar sempre em consonância com o que se sabe sobre os protótipos.

⁴⁰ [To speak of a *prototype* at all is simply a convenient grammatical fiction; what is really referred to are judgments of degree of prototypicality.]

⁴¹ [Prototypes do not constitute any particular processing model for categories.]

- 3) “Protótipos não constituem uma teoria de representação das categorias”⁴² (ROSCH 1978, p.40). Assim como acontece com os modelos de processamento, o conhecimento sobre protótipos apenas limita os modelos de representação, mas nunca os determina.
- 4) “Embora os protótipos possam ser aprendidos, eles não constituem uma teoria particular de aprendizagem de categoria”⁴³ (ROSCH 1978, p.41).

Nesta nova fase de averiguações, supõe-se que uma descrição intensional única e rígida da essência de uma categoria consiste em um objetivo intangível. Postula-se, então, que as aplicações ou variações de nuance de uma categoria não são vinculadas a uma essência intensional comum, como supunha a versão padrão, mas por semelhança de família (KLEIBER 1990). Assim, na versão ampliada, o conceito de semelhança de família é a peça fundamental para explicar uma das maiores lacunas da versão padrão, ou seja, por que membros que não possuem nenhum traço em comum podem dividir a mesma categoria. Vejamos, abaixo, uma ilustração desta nova concepção:

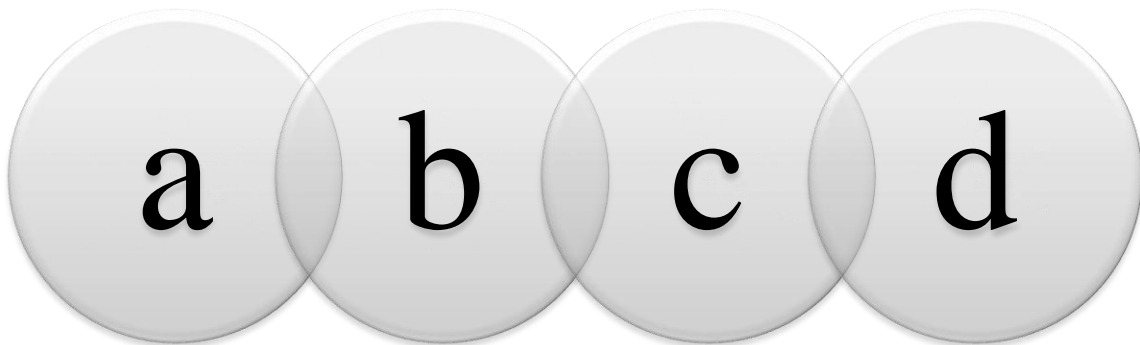


Figura 8: representação da versão ampliada da teoria prototípica

⁴² [Prototypes do not constitute a theory of representation of categories.]

⁴³ [Although prototypes must be learned, they do not constitute any particular theory of category learning.]

Na versão ampliada, a estruturação das categorias ocorre pelo princípio da semelhança de família, fazendo com que o protótipo deixe de ser a representação mental da categoria para atuar como um efeito (*efeitos prototípicos*). Na ilustração, *a*, *b*, *c* e *d* podem ser vistos como membros de uma mesma categoria (vários significados de uma palavra, por exemplo), que se encontram relacionados por uma série de atributos representantes da categoria. Estes atributos, no entanto, não são necessariamente compartilhados por todos os membros, o que explica o fato de *a* estar relacionado a *d* sem que ambos apresentem uma zona de intersecção. Conforme sugere Lewandowska-Tomaszczyk (2007, p.147), ao se comparar as duas versões da teoria prototípica, a versão padrão representa uma perspectiva *intracategorial*, uma vez que envolve membros de uma única categoria, enquanto a versão ampliada representa os casos de *polissemia intercategorial*, envolvendo membros de mais de uma categoria.

A divergência conceitual entre as duas versões e a diferença de aplicabilidade de cada uma faz com que alguns teóricos enxerguem a versão ampliada da teoria prototípica como uma ruptura à versão padrão. Para a semântica cognitiva, tanto a versão padrão como a versão ampliada representam uma herança significativa ao estudo da linguagem, uma vez que sugerem que o nosso conhecimento de mundo não se encontra organizado em categorias discretas e bem organizadas, mas sim em categorias nebulosas e sobrepostas, com alguns membros mais centrais que outros (LITTLEMORE; TAYLOR 2014, p.6). Para Tay (2014, p.51), as discussões oriundas destes estudos, com especial atenção àquela desenvolvida por Lakoff (1987), possuem um *status* emblemático nos estudos linguísticos, uma vez que se valeram do estudo teórico sobre categorização para sugerir a existência de motivação por trás de fatos linguísticos até então vistos como arbitrários.

Ainda que nenhum dos modelos represente uma solução para todos os problemas da semântica lexical, é importante reconhecer que estamos diante de duas formas de estudo do significado que podem trazer boas contribuições à lexicografia. Conforme sugere Kleiber (1990), as abordagens ao estudo da categorização instauradas pela versão padrão e pela versão ampliada podem ser aplicadas ao estudo dos significados de um item lexical. De acordo com o autor, substantivos, verbos, preposições e outras classes gramaticais podem ser abordadas por um estudo de viés prototípico, sendo que os substantivos se combinariam mais à versão padrão, ao passo que os verbos e as preposições se combinariam mais à versão ampliada.

5.3.2 *Frames* semânticos e sua aplicabilidade nos estudos lexicais

Discussões iniciadas na década de 70 propiciaram o surgimento da noção de *frame*, um conceito amplamente difundido ao longo dos anos que desperta o interesse não apenas de linguistas, mas também de estudiosos de outras áreas do saber, como a psicologia e a inteligência artificial. Na linguística, a noção de *frame* foi introduzida por Charles Fillmore e popularizada pelo seu clássico exemplo do *frame* de transação comercial (cf. FILLMORE 1976, 1982).

Desde as primeiras reflexões sobre o conceito de *frame*, a proposta passou por reformulações importantes. Conforme salienta Cienki (2007, p.170), em um primeiro momento, Fillmore restringiu a noção de *frame* ao nível da descrição linguística para, posteriormente, utilizá-lo também na caracterização das estruturas de conhecimento. Em sua reformulação, Fillmore (1982, p.111) define *frame* como “qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram”⁴⁴. De acordo Ungerer e Schmid (2006, p.210), os *frames*, que inicialmente foram concebidos como construtos linguísticos, recebem, agora, uma reinterpretação cognitiva. Para os autores, “os frames podem ser concebidos como uma maneira de descrever o contexto cognitivo que fornece o pano de fundo para as categorias cognitivas ao mesmo tempo em que é associado a elas”⁴⁵ (UNGERER; SCHMID 2006, p.211-2012). Trata-se, portanto, de uma proposta que alude a conceitos fundamentais da semântica cognitiva, como o conhecimento enciclopédico e a categorização sob a base de efeitos prototípicos.

A reformulação do conceito de *frame* foi também importante para a fundamentação da proposta de Lakoff (1987) sobre Modelos Cognitivos Idealizados. Conforme salienta Geeraerts (2010, p.223), a noção de *frame* chega a ser, muitas vezes, confundida com a noção de Modelos Cognitivos Idealizados, propiciando confusões terminológicas. Isso porque Fillmore usa a noção de *frame* em um sentido amplo e, também, em um sentido mais restrito. Ainda de acordo com Geeraerts (2010, p.223), o sentido amplo de *frame* alude às estruturas de conhecimento que corporificam nossa concepção do mundo, igualando-se à noção de Modelos Cognitivos Idealizados. Por outro lado, em seu sentido mais restrito, o termo faz menção a um tipo específico de

⁴⁴ [Any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits.]

⁴⁵ [Frames can be conceived as a way of describing the cognitive context which provides the background for and is associated with cognitive categories.]

organização do conhecimento no léxico. Sobre esta distinção, Ungerer e Schmid (2006, p.212) concebem os Modelos Cognitivos Idealizados como estruturas de natureza mais geral do que os *frames*. Para os autores, os *frames* são uma variação dos Modelos Cognitivos Idealizados que incluem elementos extras, como cenários, domínios, redes interativas e *scripts*⁴⁶.

Tendo estabelecido os insumos básicos sobre a noção de *frame*, passemos a algumas considerações sobre a semântica de *frames*, modelo teórico ao qual dispensamos especial atenção devido ao seu potencial de aplicabilidade na redação de paráfrases explanatórias.

5.3.2.1 A semântica de *frames*

Dentre os principais pilares teóricos da semântica cognitiva, se encontra o princípio de que o significado é perspectivo (ver seção 5.3). A semântica de *frames* consiste em um modelo alicerçado sobre esta ideia de perspectivação [*perspectivization*], uma vez que busca explicar o modo como a língua pode ser usada para gerar perspectivas sobre o conhecimento do mundo (GEERAERTS 2010, p.225). Conforme esclarece Geeraerts (2010, p.225), a teoria vai além do entendimento de que enxergamos o mundo através de modelos cognitivos e estabelece que podemos verbalizar tais modelos cognitivos de diferentes maneiras. A cada diferente verbalização de um modelo conceitual emerge o que Geeraerts (2010) chama de uma nova “camada” de significado. Assim, embora os modelos cognitivos sejam repletos de significado por natureza, adicionamos nossa perspectiva ao evocá-los e falarmos sobre eles. Nas palavras de Fillmore e Baker (2010, p.317),

a semântica de *frames* é o estudo de como as formas linguísticas evocam ou ativam o conhecimento do *frame*, e de como os *frames* ativados podem estar integrados a um entendimento das passagens que contém estas formas⁴⁷.

Conforme sugerem Atkins e Rundell (2008, p.145), são conceitos centrais para este modelo teórico:

⁴⁶ Para estes conceitos, ver Ungerer e Schmid (2006, p.141-144, 176-202, 212-218).

⁴⁷ [Thus Frame Semantics is the study of how linguistic forms evoke or activate frame knowledge, and how the frames thus activated can be integrated into an understanding of the passages that contain these forms.]

- 1) *Frames* semânticos: representação esquemática de uma situação conjuntamente com os participantes, objetos e conceitos alusivos a esta situação, também chamados de papéis semânticos ou elementos do *frame*;
- 2) Contexto: na análise semântica com base em *frames*, o contexto diz respeito ao sintagma, oração ou sentença na qual a palavra aparece nos dados do *corpus*.

Estudar a linguagem a partir da noção de *frames* semânticos implica uma série de desdobramentos que muito se encaixam na agenda de estudos da semântica cognitiva. Lee (2001, p.10) relaciona algumas características dos *frames* semânticos que se refletem no estudo da linguagem e que podem ser usadas na análise de tópicos de interesse da linguística. Uma delas é que o mesmo fenômeno pode ser referenciado por palavras diferentes quando evocado por *frames* distintos. No português brasileiro, por exemplo, as palavras *frango* e *galinha* aludem a uma mesma entidade, porém se diferenciam pelo uso culinário do primeiro termo, que geralmente faz referência ao animal morto e pronto para consumo, enquanto o segundo termo remete a usos mais diversos, geralmente aludindo ao animal vivo. Outra situação descrita por Lee (2001) é quando o mesmo termo assume significados diferentes ao ser evocado por *frames* diferentes. O autor utiliza como exemplo a palavra *faca*, que embora seja comumente associada à função de alimentação, pode evocar um *frame* bastante distinto ao ser utilizada em meio à notícia de que alguém foi assassinado com uma faca, por exemplo. O terceiro caso citado por Lee (2001) diz respeito à mudança de significado de uma palavra em razão do surgimento de novos *frames*. A este respeito, podemos citar as diversas terminologias que surgiram e foram emprestadas de outras áreas para transmitir conceitos da informática. Hoje em dia, fala-se em *baixar* e *subir* arquivos da internet, ainda que a concepção espacial destes termos seja totalmente metafórica. Fala-se também sobre *vírus* que *infectam* computadores, ainda que as características destes vírus e destas infecções sejam bastante distintas dos vírus e das infecções biológicas que deram origem aos termos. Para Lee (2001), estes e outros exemplos remetem a fenômenos estudados pela linguística que encontram espaço para discussão dentro da semântica de *frames*.

No que diz respeito ao procedimento metodológico, a semântica de *frames* descreve o significado de palavras e sintagmas levando em conta o *frame* que eles evocam e os contextos nos quais podem ser encontrados (ATKINS; RUNDELL 2008,

p.145). A análise mais difundida no âmbito deste modelo teórico consiste no exemplo do *frame* de transação comercial proposto por Fillmore (1976) e exaustivamente explorada nas discussões sobre *frames* semânticos (cf. EVANS; GREEN 2006, UNGERER; SCHMID 2006, ATKINS; RUNDELL 2008, GEERAERTS 2010). Para propósitos de exemplificação da teoria, recorreremos ao exemplo exposto por Fillmore e Atkins (1992) sobre o *frame* RISK⁴⁸.

Como passo inicial da análise, Fillmore e Atkins (1992) discriminam os seguintes elementos do *frame* RISK, também concebidos como categorias pelos autores:

Chance (a incerteza sobre o futuro)
 Harm (um possível desenvolvimento mal sucedido)
 Victim (o indivíduo que vai sofrer as consequências caso o Harm ocorra)
 Valued Object (uma posse de valor que corre perigo)
 (Risky) Situation (a circunstância que gera o risco)
 Deed (o ato que gera uma circunstância de risco)
 Actor (a pessoa que profere o Deed)
 (Intended) Gain (o objetivo do Actor ao correr um risco)
 Purpose (o que o Actor busca realizar ao proferir o Deed)
 Beneficiary (a pessoa que recebe um benefício)
 Motivation (a fonte psicológica do comportamento do Actor)

Conforme pode ser observado nos exemplos abaixo fornecidos por Fillmore e Atkins (1992), o verbo *risk* ocorre em diversas construções sintáticas distintas extraídas de um *corpus* do inglês americano. Nenhuma destas construções, no entanto, compreende todos os elementos do *frame* RISK, e nem mesmo a maior parte deles:

He was been asked to risk {his good name}Valued Object {on the battlefield of politics}situation [Foi solicitado que ele arriscasse seu bom nome na batalha política]

We are prepared to risk {a substantial increase in unemployment}Harm {in order to bring inflation to an end}purpose [Estamos preparados para arriscar um aumento substancial do desemprego com o intuito de acabar com a inflação]

Paul decided to risk {a reconnaissance in town}Deed [Paul decidiu arriscar uma ronda na cidade]

⁴⁸ Respeitando as convenções da literatura, indicaremos em caixa alta as palavras que remetem a *frames* e em iniciais maiúsculas as palavras referentes aos elementos do *frame*.

Conforme sugerem Croft e Cruse (2001, p.12), nesta análise baseada em *frames*, nenhum dos usos do *risk* evocam o *frame* RISK por completo, pois apenas uma parte deste *frame* é focalizada pelas construções. É importante também mencionar que neste tipo de análise os papéis semânticos do *frame* estão ligados às formas gramaticais da expressão. Além disso, conforme demonstra Geeraerts (2010), um elemento do *frame* pode ser expresso por diferentes formas gramaticais. No exemplo do *frame* RISK, o possível resultado negativo pode ser mencionado através de um gerúndio, como em *we risked being killed*, mas também através de um sintagma nominal, como em *we risked death to help you* (GEERAERTS 2010, p.227).

Nos dias atuais, uma das principais aplicações da semântica de *frames* na pesquisa linguística ocorre através do desenvolvimento do projeto FrameNet, um banco de dados da língua inglesa que vem sendo construído desde 1997 no *International Computer Science Institute*, na Universidade de Berkeley. Devido a sua estreita relação com a semântica de *frames* e o seu potencial de aplicação à prática lexicográfica, este projeto receberá especial atenção na seção seguinte.

5.3.2.2 *FrameNet*

O FrameNet consiste em um projeto que visa à construção de um banco de dados lexical passível de ser analisado por pessoas e por máquinas. De acordo com os seus criadores⁴⁹, para um estudante, a base de dados pode ser vista como um dicionário com mais de 10.000 unidades lexicais (palavras ou expressões relacionadas a significados); para pesquisadores da linguagem natural, as suas mais de 170.000 frases extraídas de *corpora* funcionam como um conjunto de dados especial para o etiquetamento semântico; por fim, pra estudantes e professores de linguística, funciona como um dicionário de valências. No FrameNet, as informações podem ser acessadas por dois vieses distintos, que são os *frames* ou as unidades lexicais.

O objetivo do FrameNet é analisar e registrar as relações sintáticas e semânticas de palavras e sintagmas. Para tanto, foi elaborado um conjunto de códigos que denotam os papéis semânticos (elementos do *frame*) e as relações gramaticais, tornando possível a documentação dos contextos nos quais uma palavra aparece no *corpus* (ATKINS;

⁴⁹ Informações disponíveis em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/> (acesso em 24/09/2014).

RUNDELL 2008, p.145). De acordo com Fillmore e Baker (2010, p.321-322), o método de análise lexical adotado pelo FrameNet consiste nos seguintes passos:

- 1) Caracterização dos *frames*
- 2) Descrição e nomeação dos elementos do *frame*
- 3) Seleção das unidades lexicais pertencentes ao *frame*
- 4) Anotação das sentenças
- 5) Geração automática das entradas lexicais

Abaixo reproduzimos parcialmente o *frame* *Apply_heat*, que, segundo os desenvolvedores do FrameNet, busca apresentar o conceito de *cozinhar*. Conforme pode ser observado, os elementos do *frame* (FE) são divididos em Nucleares [*Core*] (mais centrais) e Não-Nucleares [*Non-Core*] (mais periféricos). *Cook*, *Food*, *Heating_instrument* e *Container* correspondem a elementos *Core* do *frame* *Apply_heat*, ao passo que *Co-participant*, *Degree*, *Duration* e *Manner* são exemplos de elementos *Non-Core*. Palavras como *fry*, *bake*, *boil* e *broil* são algumas das unidades lexicais que evocam o *frame*.

Apply_heat		Lexical Unit Index
Definition:		
A Cook applies heat to Food , where the Temperature setting of the heat and Duration of application may be specified. A Heating instrument , generally indicated by a locative phrase, may also be expressed. Some cooking methods involve the use of a Medium (e.g. milk or water) by which heat is transferred to the Food . A less semantically prominent Food or Cook is marked Co-participant .		
Sally FRIED an egg in butter.		
Sally FRIED an egg in a teflon pan.		
Ellen FRIED the eggs with chopped tomatoes and garlic.		
This frame differs from Cooking_creation in focusing on the process of handling the ingredients, rather than the edible entity that results from the process.		
FEs:		
Core:		
Container [Container] Semantic Type: Container	The Container holds the Food to which heat is applied. BOIL the potatoes in a medium-sized pan. Things that apply the heat directly are Heating_instruments , e.g. crock-pot, electric skillet.	
Cook [Cook] Semantic Type: Sentient	The Cook applies heat to the Food . Drew SAUTEED the garlic in butter.	
Food [Food]	Food is the entity to which heat is applied by the Cook . Suzy usually STEAMS the broccoli. In instructional imperatives, this FE, which would be used for the (missing) object, is tagged CNI: COOK on low heat for two hours. CNI	
Heating_instrument [Heat_instr] Semantic Type: Physical_entity	This FE identifies the entity that directly supplies heat to the Food . Jim BROWNED the roast in the oven. This FE will take precedence over Container when both are expressed in the same constituent. For example: Kate COOKED the rice in a rice-cooker.	
Temperature_setting [Temp] Semantic Type: Temperature	This FE identifies the Temperature_setting of the Heating_instrument for the Food . He BAKED the cookies at 350 degrees for 11 minutes. She MICROWAVED the popcorn on high. You can't COOK popcorn on low heat!	
Non-Core:		
Beneficiary []	The person for whose benefit the food is cooked.	
Co-participant [Co-p]	Co-participant is the grammatically less prominent of two foods to which heat is applied by the Cook . Kate BAKED the apples with cinnamon. Joe ROASTED potatoes with the chicken.	
Degree [Degr] Semantic Type: Degree	This FE identifies the Degree to which heat application occurs.	
Duration [Dur] Semantic Type: Duration	Duration is the amount of Time heat is applied to the Food . Jim BOILED the egg for three minutes.	
Manner [Mann] Semantic Type: Manner	Any description of the cooking event which is not covered by more specific FEs, including secondary effects (quietly, loudly), and general descriptions comparing events (the same way). In addition, it may indicate salient characteristics of an Cook that also affect the action (presumptuously, coldly, deliberately, eagerly, carefully). SAUTE the onions gently.	
Means [Mns] Semantic Type: State_of_affairs	This FE identifies the Means by which heat is applied to Food . Kate BLANCHED the broccoli by throwing it into a pot of boiling water.	
Medium [Med]	Medium is the substance through which heat is applied to the Food . Bobby FRIED the potatoes in oil.	
Place [Place] Semantic Type: Locative_relation	This FE identifies the Place where the heat application occurs. We BAKED the cake in the kitchen.	
Purpose [Purp] Semantic Type: State_of_affairs	This FE identifies the Purpose for which an intentional act is performed. John BAKED cookies to show Patti that he was sorry.	
Time [Time] Semantic Type: Time	This FE identifies the Time at which the heat application occurs. Jim ROASTED the chestnuts in the evening.	

Figura 9: reprodução do *frame* APPLY HEAT conforme disponibilizado pelo projeto FrameNet

Os avanços satisfatórios do FrameNet em língua inglesa impulsionaram o desenvolvimento da ferramenta também em outras línguas, como o FrameNet espanhol (SUBIRATS 2009), o FrameNet japonês (OHARA 2009) e o FrameNet Brasil (SALOMÃO 2009), por exemplo. Os benefícios trazidos pelo FrameNet podem ser vistos como uma das grandes contribuições da semântica de *frames* à semântica cognitiva por dois motivos em especial. Primeiramente, por se tratar de uma abordagem empírica que encontra seus fundamentos em estudos em *corpora*, o que outorga mais confiabilidade às descobertas da semântica cognitiva. Conforme evidenciam Gibbs (2009), Riemer (2010) e Schröder (2011), a semântica cognitiva tem sido alvo de duras críticas nas últimas três décadas por conduzir análises muito especulativas e pouco empíricas.

Em segundo lugar, deve-se salientar a importante parceria firmada entre a semântica cognitiva e a semântica lexical computacional através do projeto FrameNet, o que expandiu o campo de aplicação da teoria. Trabalhos como o de Boas (2001), Schmidt (2009), Bertoldi (2011), Boas e Dux (2013), Jardim (2013) e Farias (2013) representam alguns exemplos da aplicabilidade da semântica de *frames* na tentativa de lidar com problemas linguísticos de ordem prática, tais como a organização de dicionários e a criação de bases de dados lexicais.

Por fim, conforme argumenta Geeraerts (2010, p.229), o FrameNet se colocou como uma abordagem de formalização às descrições semânticas, indo de encontro à tendência da semântica cognitiva. Neste ponto, tanto FrameNet como a semântica de *frames* parecem oferecer contribuições interessantes ao estudo do significado em áreas que requerem um certo grau de formalização, dentre as quais a lexicografia se encontra.

6 PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A DEFINIÇÃO DE SUBSTANTIVOS EM DICIONÁRIOS INTERMEDIÁRIOS

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria.

Fernando Pessoa, *Palavras iniciais* (1986)

Nos capítulos anteriores, dedicamo-nos à construção de um alicerce teórico que permitisse a elaboração de uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários intermediários a partir dos preceitos da semântica cognitiva. Para tanto, procuramos apresentar discussões referentes à lexicografia pedagógica e à possível aplicação da semântica cognitiva neste campo de estudo, procurando estabelecer pontos de intersecção entre as duas áreas que fossem potencialmente úteis à nossa proposta metodológica. O presente capítulo transfere para o plano da prática lexicográfica as discussões teóricas conduzidas nas páginas anteriores, de modo a edificar e consolidar a proposta teórico-metodológica almejada. Antes de dar início ao desenvolvimento da metodologia, no entanto, é necessário pontuar algumas considerações importantes que permeiam qualquer reflexão sobre a definição lexicográfica.

Conforme demonstrado por Farias (2013), uma definição elucidativa está condicionada a, pelo menos, dois fatores: 1) a natureza do objeto definido e 2) a obediência a certos critérios de formulação. A primeira variável alude ao fato de alguns significados serem mais “definíveis” que outros, remetendo a discussão à natureza ontológica do significado, que transcende o alcance de uma metodologia lexicográfica. Em outras palavras, e conforme ficou comprovado na discussão sobre a definição de vocábulos de cores conduzida por Brangel (2011), algumas definições são problemáticas e pouco satisfatórias por características intrínsecas ao ente definido, e não por inconsistência ou insuficiência metodológica. A redação de boas definições, portanto, nem sempre é um ideal atingível.

A segunda variável faz menção à necessidade de se estabelecer uma correspondência entre os diferentes tipos de significado e os diferentes padrões redacionais de uma paráfrase. Não por acaso, é observável a utilização de múltiplas

técnicas de definição dentro de um mesmo dicionário, uma vez que sigos-lemma distintos estão suscetíveis a tipos diferentes de definição. Assim, a definição de um verbo, por exemplo, suscita técnicas definitórias diferentes daquelas empregadas na definição de um substantivo, sendo que podemos identificar distintos padrões redacionais dentro da própria classe de palavras dos verbos ou dos substantivos, haja vista os diferentes tipos de verbos e os diferentes tipos de substantivos lexicalizados na língua portuguesa.

Assim, tratar da geração de paráfrases explanatórias sob o ponto de vista da forma consiste em relacionar diferentes possibilidades de reescrita dos conteúdos semânticos aos diferentes padrões redacionais passíveis de aplicação (FARIAS 2013, p.198). Além destes dois fatores, sob um ponto de vista do conteúdo, acrescenta-se também a quantidade e o tipo de informação a serem oferecidos pela paráfrase, totalizando os elementos que compõe uma paráfrase explanatória (forma e conteúdo). A partir destas variáveis, temos os princípios básicos que norteiam uma teoria de paráfrases explanatórias, conforme sugerido por Bugeño Miranda (2009a): o enquadramento taxonômico, o *pattern* sintático e a teoria semântica (ver figura 10, abaixo). A metodologia a ser desenvolvida nas páginas que seguem se fundamentará em cada uma destas variáveis.

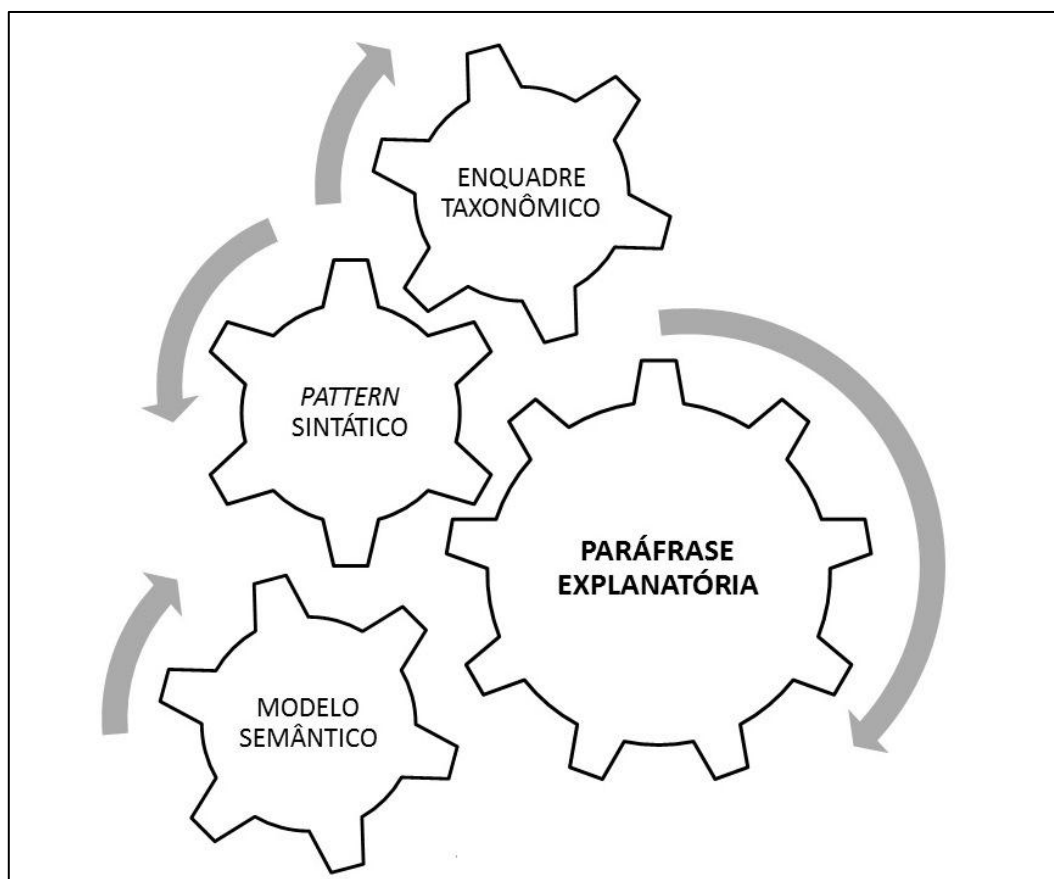
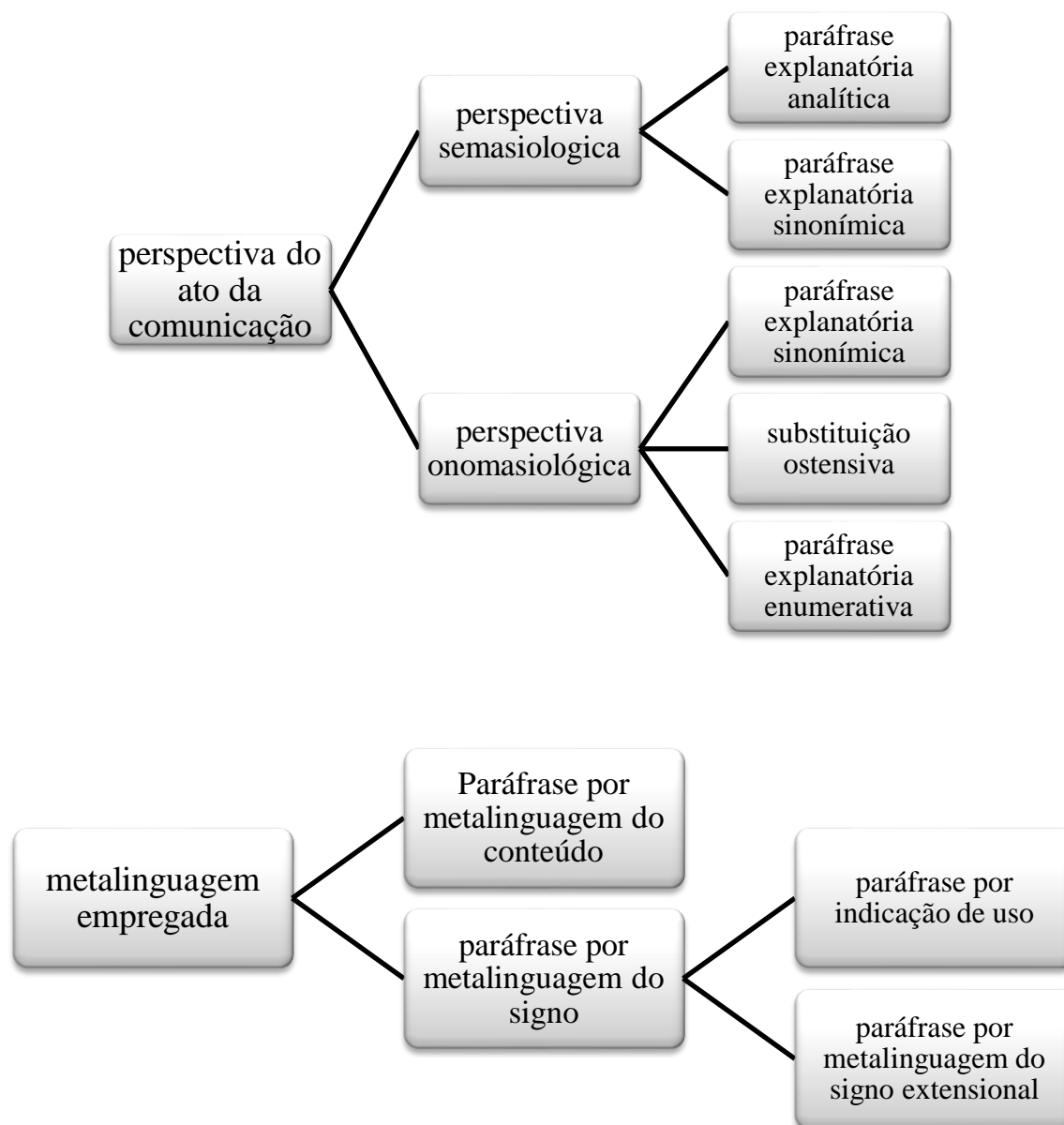


Figura 10: representação da arquitetura de uma paráfrase explanatória de acordo com o modelo proposto por Bagueño Miranda (2009a)

6.1 A forma da paráfrase I: enquadramento taxonômico

Iniciaremos nossas considerações abordando o enquadramento taxonômico, variável que, associada ao *pattern* sintático, fornece as características essenciais sobre a forma da paráfrase explanatória. Na literatura, não são poucos os autores que buscam oferecer propostas de classificação para as paráfrases explanatórias, a exemplo de Bosque (1982), Martínez de Souza (1995), Jackson (2002) e Gao (2013). No presente trabalho, optamos por utilizar a taxonomia de Bagueño Miranda (2009a) por se tratar de uma classificação mais abrangente quando comparada com as outras taxonomias citadas. Na referida proposta, que foi rapidamente apresentada na seção 4.2.1, o autor elabora um modelo classificatório que tem como base o ato da comunicação e a metalinguagem empregada na paráfrase, parâmetros que se desdobram em diferentes tipos de perspectivas e paráfrases, culminando em uma classificação precisa e ao

mesmo tempo integral sobre paráfrases explanatórias. Abaixo, esquematizamos a proposta:



Esquema 1: taxonomia de paráfrases explanatórias com base na perspectiva do ato da comunicação e na metalinguagem empregada (BUGEÑO MIRANDA 2009a)

6.1.1 A perspectiva do ato da comunicação

A perspectiva do ato da comunicação corresponde ao ponto de partida do ato da consulta, que pode ser o significante ou o significado do signo-lema (BUGEÑO MIRANDA 2009a). Nesta discussão, entram em jogo os dois movimentos que o consulente pode fazer ao consultar um dicionário, ou seja, partir do signo lema em

direção à paráfrase explanatória, ou partir de um significado em direção à unidade léxica que o corresponde. Conforme exposto no capítulo três (seção 3.3), estas duas orientações correspondem à perspectiva semasiológica e onomasiológica, respectivamente.

6.1.1.1 *Perspectiva semasiológica*

A perspectiva semasiológica encontra-se fundamentada em uma concepção intensional do significado (BUGUEÑO MIRANDA 2009a, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011b, FARIAS 2013). Em uma definição intensional, a paráfrase explanatória busca descrever o conteúdo da significação, que, sob a ótica da semântica cognitiva, pode ser vista como a descrição dos principais atributos de uma categoria (GEERAERTS 2003). Com base nesta premissa, distingue-se, então, dois tipos de paráfrases intensionais: a paráfrase explanatória analítica e a paráfrase explanatória sinonímica.

6.1.1.1.1 *Paráfrase explanatória analítica*

A paráfrase explanatória analítica busca reescrever o conteúdo semântico de uma unidade lexical por meio de uma proposição (BUGUEÑO MIRANDA 2009a). A estruturação deste tipo de paráfrase consiste em 1) identificar a categoria ao qual o *definiendum* pertence, e 2) especificar as características que diferenciam o *definiendum* de outros membros da categoria (GEERAERTS 2003). Bugueño Miranda e Farias (2011) consideram a definição *genus proximum + differentiae specificae* a paráfrase explanatória analítica por excelência.

rainbow (...) a curved band of different colours you see in the sky when the sun shines through rain. (OJD 2012, s.v.)

garrafa (...) vaso de gargalo estreito, em geral feito de vidro, que se fecha com tampinha ou rolha, próprio para receber algum líquido. (DiJr 2005, s.v.)

bracelet (...) a chain or band worn around someone's wrist as an ornament (CSD 2006, s.v.)

6.1.1.1.2 *paráfrase explanatória sinonímica*

A definição sinonímica consiste em outra maneira de se descrever intensionalmente o significado. Neste tipo de paráfrase, sinônimos são utilizados com o intuito de expressar o conteúdo semântico de uma unidade léxica (HARTMANN; JAMES 2002, s.v. *synonymic definition*, MARTÍNEZ DE SOUZA 1995, s.v. *definición por sinónimos*). Um sinônimo pode ser considerado uma paráfrase intensional na medida em que entendermos por paráfrase “a expressão do significado de uma palavra ou sintagma por meio de outras palavras ou sintagmas, geralmente com o intuito de facilitar a compreensão do significado”⁵⁰ (RICHARDS; SCHMIDT 2002, s.v. *paraphrase*). Para Geeraerts (2003), as paráfrases sinonímicas contrastam com as paráfrases analíticas por representarem uma técnica definitória mais econômica em comparação à outra técnica, mais rica.

lavatório (...) pia. (SaJr 2010, s.v.)

really (...) truly; certainly; in fact. (OPD 2011, s.v.)

abundant (...) plenty, profusion. (CSD 2006, s.v.)

É necessário frisar, no entanto, que, conforme advertem Bugueño Miranda e Farias (2011), a concepção de sinônimos como paráfrases intensionais não é um consenso entre teóricos da lexicografia. Para alguns autores, a paráfrase sinonímica é vista, inclusive, como uma relação onomasiológica, sendo, portanto, uma paráfrase extensional. Esta discussão será retomada mais adiante.

Dentre as críticas à definição sinonímica, sobressai-se a que subestima este tipo de definição por relacioná-la aos chamados “círculos viciosos”, que ocorrem quando um item lexical A é definido em termos de B e vice-versa (LANDAU 2001, p.157). Ainda assim, conforme bem coloca Farias (2013), a paráfrase explanatória sinonímica encontra legitimidade nos casos em que o emprego de um sinônimo é mais esclarecedor que o oferecimento de uma paráfrase explanatória. Abaixo, ilustramos esta situação, na qual a segunda parte da definição, formada por um sinônimo, parece ser mais esclarecedora aos consulentes da obra (crianças do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental) que a primeira parte, formada por uma definição intensional:

⁵⁰ [An expression of the meaning of a word or phrase using other words or phrases, often in attempt to make the meaning easier to understand.]

prazer (...) contentamento que se tem com alguma coisa: alegria, satisfação. (DiJr 2005, s.v.)

Por fim, salientamos que, nos casos em que se opte por uma paráfrase sinonímica, é imprescindível que o sinônimo utilizado na explanação apresente uma frequência de uso mais alta que o signo-lema parafrazeado. Farias (2013) estabelece este requisito como uma variável importante na elaboração de definições sinonímicas voltadas para aprendizes de língua estrangeira. No presente trabalho, também fixamos esta premissa como uma observação a ser estimada em paráfrases sinonímicas de dicionários escolares voltados para crianças.

6.1.1.2 *Perspectiva onomasiológica*

Na seção 6.1.1.1, apresentamos a perspectiva semasiológica como uma concepção intensional do signo linguístico cujas paráfrases explanatórias buscam descrever os atributos de uma categoria. Nesta seção, apresentamos a perspectiva onomasiológica, uma concepção extensional do signo linguístico que dá cabida às paráfrases extensionais. As paráfrases extensionais diferem-se das paráfrases analíticas por enumerarem os membros da categoria definida em vez de descrevê-la (GEERAERTS 2003). Sob esta ótica, é possível estabelecer que, enquanto a definição intensional se ocupa em descrever um significado, a definição extensional se preocupa em indicar os referentes que representariam este significado (HARTMANN; JAMES 2002, s.v. *extensional definition*, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011)⁵¹.

Bugueño Miranda (2009a) reconhece dois tipos de definições ostensivas: a paráfrase explanatória sinonímica e a substituição ostensiva. Mais tarde, Bugueño Miranda e Farias (2011) adicionam a esta parte da taxonomia mais um tipo de definição ostensiva, a qual deram o nome de paráfrase enumerativa. Tanto a paráfrase sinonímica,

⁵¹ A discussão sobre intensão e extensão pode ser útil na avaliação de paráfrases explanatórias de diferentes tipos de dicionários semasiológicos. Uma paráfrase que define *sobremesa* como *o brigadeiro, o quindim e o arroz doce são sobremesas brasileiras*, por exemplo, consiste em uma definição extensionalmente elucidativa, mas intensionalmente pobre. Da mesma forma, uma paráfrase que define *azul* como “cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática, cujo comprimento de onda é da ordem de 455 a 492 nanômetros” (HouE 2001, s.v. *azul*) apresenta um viés intensional rico, mas um viés extensional deficitário. Diante destas circunstâncias, cabe ao lexicógrafo avaliar a melhor perspectiva a ser adotada (semasiológica ou onomasiológica) tendo em vista o signo-lema a ser definido e o público ao qual a paráfrase se dirige.

como a substituição ostensiva e a paráfrase enumerativa representam diferentes tipos de ostensão. Levando em conta que a definição ostensiva consiste em paráfrases que elucidam o significado por meio de uma indicação direta a um objeto ou por meio de uma associação indireta (HARTMANN; JAMES 2002, s.v. *ostensive definition*), Farias (2013) enfatiza que a indicação direta pode ser feita tanto linguisticamente (menção ao objeto na paráfrase) ou extralinguisticamente (apresentação de uma ilustração).

6.1.1.2.1 *Paráfrase explanatória sinonímica*

Conforme mencionado anteriormente, a paráfrase sinonímica pode ser concebida como uma definição intensional e, também, como uma definição extensional. Na seção 6.1.1.1.2, mostramos que a paráfrase sinonímica se encaixa no grupo das definições analíticas por possibilitar a descrição do significado de um item lexical. Por outro lado, este tipo de definição também se encaixa no grupo das definições ostensivas se considerarmos que entre o signo-lemma a ser definido e o sinônimo que o define existe um *tertium comparationis* implícito. Sob este ponto de vista, o signo-lemma e o sinônimo representariam duas designações de um mesmo significado, o que confere à paráfrase sinonímica o *status* de definição extensional (HARTMANN; JAMES 2002, s.v. *extensional definition*, BUGUEÑO MIRANDA 2009a, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011).

brando (...) delicado; suave. (AuII 2008, s.v.)

absolute (...) total, complete, not restricted. (OPD 2011, s.v.)

6.1.1.2.2 *Substituição ostensiva*

De acordo com Bugueño Miranda (2009a), a substituição ostensiva corresponde à utilização de elementos iconográficos como forma de elucidação do significado. Como este mecanismo explanatório faz uso de meios não-linguísticos, o autor opta pela utilização do termo *substituição* em detrimento de *definição* ou *paráfrase*.

Atualmente, a teoria lexicográfica não apresenta uma discussão satisfatória a respeito do uso da substituição ostensiva em dicionários. Conforme sugerimos em Brangel (2011), o recurso da substituição ostensiva deveria ser empregado,

preferencialmente, nos casos em que a paráfrase explanatória não conseguisse descrever linguisticamente o significado de um signo-lema por limitações da própria natureza deste signo⁵². A prática lexicográfica, no entanto, mostra que este recurso é utilizado sem muitos critérios pelos compiladores de dicionários, culminando em aplicações meramente impressionistas em vez de metodológicas (cf. BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA 2012, BRANGEL 2013b).



Figura 11: Substituição ostensiva referente ao item lexical *gêmeos* disponível em SaJr (2010)

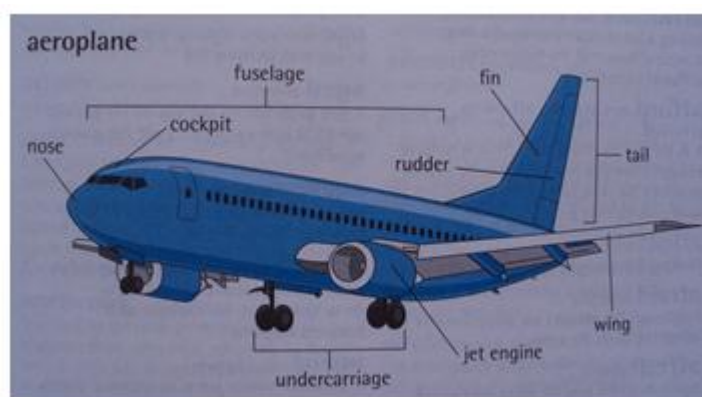


Figura 12: substituição ostensiva referente ao item lexical *aeroplane* disponível em OPD (2011)

6.1.1.2.3 Paráfrase explanatória enumerativa

A paráfrase explanatória enumerativa “aponta para o(s) referente(s) extralinguísticos, enumerando os membros mais típicos da categoria” (BUGUEÑO MIRANDA, FARIAS 2011, p.35). De acordo com Farias (2013) a referência à extensão pode ser feita de maneira direta ou indireta:

⁵² Cf. a discussão sobre *paráfrases explanatórias opacas propriamente ditas* introduzida por Farias (2008).

a) Referência direta:

Para a autora, a referência direta pode ocorrer de duas formas distintas nos instrumentos lexicográficos. Primeiramente, enumerando-se os membros mais prototípicos da categoria:

furniture (...) Furniture is movable objects such as tables, chairs and wardrobes. (CSD 2006, s.v.)

colour (...) **1** the quality of being red, green, blue, and so on, produced by rays of lights of different wavelengths. (OPD 2011, s.v.)

Outra maneira de se expressar a referência direta seria através da associação do signo-lema a um determinado objeto:

lute (...) a musical instrument rather like a guitar but with a deeper and rounder body. It was used a lot in the Middle Ages. (OPD 2011, s.v.)

panther (...) a larger wild animal belonging to the cat family, especially the black leopard. (CsSD 1993, s.v.)

b) Referência indireta:

Farias (2013) classifica como referência indireta à extensão paráfrases que apresentam elementos extralinguísticos/enciclopédicos:

metamorphosis (...) a complete change made by some living things, such as a cartepillar changing into a butterfly. (OPD 2011, s.v.)

cockroach (...) A large dark-coloured insect often found in dirty rooms. (CsSD 1993, s.v.)

6.1.2 A metalinguagem empregada

O segundo parâmetro estabelecido por Bugueño Miranda (2009a) em uma taxonomia de paráfrases explanatórias atende à metalinguagem empregada na paráfrase. Nesta oposição, contrapõe-se a metalinguagem de signo à metalinguagem de conteúdo, duas concepções introduzidas por Seco (1989) que buscam distinguir as formas de apresentação de um conteúdo em uma paráfrase explanatória.

Durante muito tempo, os estudos lexicais procuraram estabelecer uma distinção rígida entre palavras com conteúdo e palavras sem conteúdo. No entanto, conforme foi apresentado na seção 4.3, esta distinção tem sido questionada em trabalhos mais

recentes (cf. FORNARI 2009, 2011, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011a), o que levou teóricos a abandonarem a visão dicotômica em prol de uma concepção gradativa, na qual alguns itens lexicais apresentariam uma tendência maior à significação léxica e outros apresentariam uma tendência maior à significação gramatical (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011a, 2011b).

Ainda assim, considerando o sistema de instruções intrínseco a uma paráfrase explanatória, Bugueño Miranda e Farias (2011b) consideram pertinente a distinção preconizada por Seco (1989), uma vez que algumas unidades léxicas simplesmente não permitem o reparafraseamento por um ou por outro princípio acima descrito. Têm-se, então, as paráfrases por metalinguagem do conteúdo, que exprimem um conteúdo semântico, e as paráfrases por metalinguagem de signo, que exprimem uma instrução de uso.

6.1.2.1 *Paráfrase por metalinguagem do conteúdo*

As paráfrases por metalinguagem do conteúdo, classificadas por Seco (1989) como *definições próprias*, consistem em paráfrases do tipo intensional, ou seja, que buscam descrever o conteúdo de uma significação (BUGUEÑO MIRANDA 2009a), e possuem a “vantagem” de submeterem-se à prova da substituição, considerada por Seco (1989) o banco de provas da definição lexicográfica. A este grupo de paráfrases, pertencem as definições por *genus proximum + differentiae specifica* e as definições sinonímicas.

shirt (...) a shirt is a piece of clothing that you wear on the top half of your body. It has buttons down the front, sleeves and a collar. (OJD 2012, s.v.)

cortesia (...) delicadeza, amabilidade (AuII 2008, s.v.)

6.1.2.2 *Paráfrase por metalinguagem do signo*

As paráfrases por metalinguagem do signo consistem em instruções sobre uso, aplicação ou restrição de emprego de um item lexical (BUGUEÑO MIRANDA 2009a). Por possuírem esta característica, não são capazes de submeterem-se à prova da substituição e, por isso, são classificadas por Seco (1989) como *definições impróprias*.

As paráfrases por metalinguagem de signo podem ser classificadas como indicadoras de uso ou extensionais, de acordo com o tipo de instrução que fornecem ao consulente.

6.1.2.2.1 *Paráfrase por indicação de uso*

De acordo com Bugueño Miranda (2009a, p.252), as paráfrases por indicação de uso fornecem “instruções que permitem saber as particularidades da função de um signo ou as suas condições de uso em relação a outros signos”. Mais tarde, Bugueño Miranda e Farias (2011b) subdividem as paráfrases por indicação de uso em morfossintáticas e pragmáticas:

a) Paráfrase por indicação de uso do tipo morfossintática:

Instruem o emprego morfológico e/ou sintático do vocábulo lematizado.

cedilha (...) sinal da escrita (ç) que se coloca debaixo da primeira letra das sílabas *ca, co, cu* para lhes dar a pronúncia *sa, so, su*. (DiJr 2005, s.v.)

in (...) showing position at or inside something. (OPD 2011, s.v.)

myself (...) ‘myself’ is used when the person speaking or writing does an action and is affected by it. (CSD 2006, s.v.)

b) Paráfrase por indicação de uso do tipo pragmática:

Informam sobre os contextos de aplicação da palavra lematizada

oi (...) serve para cumprimentar, chamar alguém ou responder a um chamado. (AuII 2008, s.v.)

madam (...) a word sometimes used when speaking or writing politely to a woman, instead of her name. (OPD 2011, s.v.)

coke (...) **2** an informal name for the drink Coca Cola or similar drinks. (CsSD 1993, s.v.)

6.1.2.2.2 *Paráfrase por metalinguagem do signo extensional*

As paráfrases por metalinguagem do signo extensionais recebem este nome na classificação de Bugueño Miranda (2009a) por indicarem as unidades extralinguísticas às quais o item-lexical se aplica. Bugueño Miranda e Farias (2011b) subclassificam as

paráfrases por metalinguagem do signo extensionais tendo como base a perspectiva da extensão, que pode ser como designação ou como categorização:

a) Extensão como designação:

A paráfrase indica entidades extralinguísticas que correspondem ao item lexical lematizado.

lord (...) **2** (...) **Our Lord** a name used by Christians for Jesus Christ **the Lord** a name for God. (OPD 2011, s.v.)

Lucina (...) *Roman myth* a title or name given to Juno as goddess of childbirth. (CED 2006, s.v.)

b) Extensão como categorização:

A paráfrase elenca os membros mais típicos da categoria.

fruit (...) **1** the seed container that grows on a tree or plant and is often used as food, such as apples, oranges, and bananas. (OPD 2011, s.v.)

vehicle (...) (noun) a machine, often with an engine, used for transporting people or goods, e.g. car, bicycle, lorry, tank. (CsSD 1993, s.v.)

6.1.3 Outros tipos de paráfrases explanatórias

Além das paráfrases previamente apresentadas, Bugueño Miranda (2009a) apresenta algumas paráfrases que não se encaixariam na taxonomia proposta, mas que também conformam os diferentes tipos de definição lexicográfica presentes nos dicionários de língua. Abaixo, apresentamos os tipos de paráfrase relacionados pelo autor.

6.1.3.1 *Paráfrase explanatória meronímica*

Constitui uma paráfrase meronímica a definição que estabelece relação entre uma parte e um todo.

root (...) **1** the part of a plant that grows under the ground. (OPD 2011)

wing (...) **1** A bird's or insect's wings are the parts of its body that it uses for flying. (CSD 2006)

6.1.3.2 *Paráfrase explanatória antonímica*

A paráfrase explanatória antonímica caracteriza-se por estabelecer uma relação de oposição semântica com o item lexical lematizado.

desconhecer (...) não conhecer; ignorar. (AuII 2008, s.v.)

abnormal (...) not normal or usual (CSD 2006, s.v.)

6.1.3.3 *Paráfrase explanatória serial*

Na paráfrase explanatória serial, o item lexical definido é apresentado em relação com outras unidades, com as quais conforma uma série.

Saturday (...) the day between Friday and Sunday. (CSD 2006, s.v.)

outono (...) terceira estação do ano, que chega depois do verão e antes do inverno, de 21 de março a 20 de junho no hemisfério sul. (SaJr 2010, s.v.)

6.1.3.4 *Paráfrase explanatória mista*

Neste tipo de paráfrase, relaciona-se o sistema semiótico da linguagem com outros sistemas semióticos.

km (...) short for **kilometre** or **kilometres**. (OPD 2011, s.v.)

6.1.3.5 *Paráfrase explanatória estipulativa*

Paráfrase que busca estabelecer um consenso normativo para a unidade léxica lematizada.

endangered (...) *adj* in danger: used esp of animals in danger of extinction. (CED 2006, s.v.)

6.1.3.6 *Paráfrase explanatória operacional*

A paráfrase explanatória operacional não explica o conteúdo semântico do item lexical definido, e sim oferece regras para o seu emprego situacional.

pompous (...) someone is being pompous when they are thinking too much of their own importance. (OPD 2011, s.v.)

6.1.3.7 *Paráfrase explanatória taxonômica*

Em uma paráfrase do tipo taxonômica, oferece-se uma classificação de cunho terminológico/científico ao signo-lema.

arachnid (...) any terrestrial chelicerate arthropod of the class *Arachnida*, characterized by simple eyes and four pairs of legs. The group includes the spiders, scorpions, ticks, mites, and harvestmen. (CED 2006, s.v.)

6.1.3.8 *Paráfrase explanatória morfossemântica*

Trata-se de uma paráfrase decomposicional que pode ser subclassificada como etimológica ou por derivação:

a) *Paráfrase explanatória morfossemântica etimológica:*

A paráfrase define a unidade léxica com base no elemento primitivo da qual a unidade deriva.

American (...) coming from America, or to do with America. (OPD 2011, s.v.)

b) *Paráfrase explanatória por derivação morfossemântica decomposicional:*

A paráfrase segmenta um elemento composto nas suas formas primitivas.

anorexic (...) from Greek *an-* + *orexis* meaning ‘no appetite’. (CSD 2006, s.v.)

6.2 A forma da paráfrase II: *pattern* sintático

Conforme previamente estabelecido, a segunda variável a ser abordada na nossa metodologia consiste no *pattern* sintático, o modelo de formulação sintagmática que auxilia na redação da paráfrase (BUGUEÑO MIRANDA 2011a, p.243). Abordar o *pattern* sintático significa discutir aspectos sobre a sintaxe definitória de um item lexical e avaliar a melhor maneira de descrever este item levando em conta as suas particularidades. Vejamos o exemplo abaixo:

Banho-maria (...) Aquecimento ou cozimento de alguma coisa em panela mergulhada com outra em água (DiJr 2005, s.v.)

A paráfrase de *banho-maria* pode causar certo estranhamento e dificuldade de interpretação em virtude da má formulação de seu *pattern* sintático. Na ocasião, a escolha pelo modelo parafrástico não parece equivocada (definição analítica), tampouco as informações selecionadas para compor a paráfrase parecem inadequadas (alusão ao ato de mergulhar uma panela dentro de outra para cozinhar uma substância). Em uma análise detalhada, é possível perceber que o que torna a paráfrase problemática é a utilização de um vocábulo vago (*coisa*) e o emprego mal feito de uma anáfora (*outra*), que gera uma frase dúbia (*outra* pode se referir tanto à *panela* como à *coisa*). Neste caso, algumas reformulações da sintaxe da paráfrase poderiam torná-la mais acessível a seus consulentes sem que fosse necessário buscar outro modelo de paráfrase explanatória ou inserir informação extra.

Trabalhos que utilizam a proposta de Bugueño Miranda (2009a) para a geração de paráfrases explanatórias sugerem a prova da substituição como um critério norteador para a elaboração do *pattern* sintático (cf. BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011b, FARIAS 2013). O presente trabalho, no entanto, não adotará tal critério por dois motivos. Primeiramente, porque o trabalho busca explorar a formulação sintagmática das *whole-sentence definitions*, um modelo definitório que inviabiliza a prova da substituição em razão de sua estrutura em forma de oração (LEW; DZIEMIANKO 2006a). O segundo motivo está relacionado ao público alvo dos dicionários intermediários. Haja vista as especificidades relatadas na seção 3.2 sobre o perfil do usuário do dicionário intermediário, acreditamos que as paráfrases deste tipo de dicionário devem estar orientadas por fatores mais prioritários que a prova da substituição, tais como a simplicidade na descrição de significados e o potencial

pedagógico ante o público alvo. Obviamente, uma característica nem sempre invalida a outra, no entanto, ao levar-se em conta dicionários do tipo intermediário, acreditamos que a busca pelo caráter pedagógico das paráfrases deve se sobrepor à busca pela prova da substituição.

Além destas considerações gerais sobre o *pattern* sintático, é necessário também traçar algumas observações sobre a classe gramatical a ser abordada nas páginas que seguem. Conforme discutido no capítulo quatro, classes de palavras distintas requerem tipos diferentes de definição, razão pela qual optamos por selecionar apenas a classe dos substantivos para o desenvolvimento de nossa metodologia. Ainda assim, dentro do grupo dos substantivos, é possível verificar palavras de natureza diferente que requerem tratamentos lexicográficos distintos. Seria, portanto, impossível desenvolver uma proposta única de *pattern* sintático aplicável a todos os substantivos. Diante desta constatação, é necessário que estabeleçamos divisões dentro da classe dos substantivos com o intuito de traçar algumas generalizações sobre cada grupo estabelecido e, com base nestas generalizações, propor distintos *patterns* sintáticos.

As gramáticas tendem a definir o substantivo como a palavra utilizada para designar seres em geral (ROCHA LIMA 1972, LUFT 1976, CUNHA 1980, BECHARA 2006). Em suas diversas formas de classificação, os substantivos podem ser opostos das seguintes formas: comuns *versus* próprios, concretos *versus* abstratos, primitivos *versus* derivados e simples *versus* compostos. Podem, ainda, ser classificados como coletivos. Para os propósitos do presente trabalho, utilizaremos a oposição concreto *versus* abstrato.

O trabalho de Beneduzi, Bugueño Miranda e Farias (2005) aborda pioneiramente os desafios lexicográficos a serem enfrentados no desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica para a geração de paráfrases explanatórias de substantivos. No referido estudo, os autores propõem que os substantivos sejam divididos em dois grandes grupos, concretos e abstratos para fins de tratamento lexicográfico. A partir desta divisão, cada grupo poderia ser analisado de maneira específica e subdividido em grupos ainda menores, aos quais se aplicariam as propostas de *pattern* sintático. Abaixo, apresentamos a nossa proposta de *pattern* sintático para os substantivos concretos e, mais adiante para os substantivos abstratos.

6.2.1 Proposta de *pattern* sintático para a definição dos substantivos concretos

Na presente seção, exploramos o formato das *whole-sentence definitions* como uma alternativa viável à definição de substantivos concretos em dicionários intermediários. Conforme discutido no capítulo cinco, as *whole-sentence definitions* possuem a característica de unirem, em uma mesma paráfrase explanatória, um viés intensional e outro extensional. Na presente seção, procuraremos estabelecer de que modo estas duas partes podem se articular com o intuito de gerar diferentes *patterns* sintáticos para diferentes tipos de substantivos concretos.

Para tanto, é necessário tomar como base duas oposições. Primeiramente, a oposição estabelecida por Bugueño Miranda (2009a) em relação à metalinguagem empregada em uma paráfrase explanatória (metalinguagem do conteúdo e metalinguagem do signo). Em segundo lugar, as considerações trazidas por Geeraerts (2003) sobre paráfrases extensionais, classificadas mais tarde por Farias (2013) como referências diretas à extensão e referências indiretas à extensão. Cada uma destas oposições será concebida com vistas à primeira e à segunda parte das *whole-sentence definitions*, respectivamente.

Desta forma, na primeira parte da paráfrase, buscaremos definir o membro de uma categoria, seja pela descrição de suas características (definição por metalinguagem do conteúdo), seja através de uma instrução sobre como usar ou como empregar o item lexical referente a este membro (definição por metalinguagem de signo). Na segunda parte, buscaremos fazer uma referência ao membro da categoria através de uma definição do tipo extensional, que poderá ser uma referência direta (enumeração dos membros prototípicos) ou uma referência indireta (uso de enciclopédismos).

A escolha pela definição por metalinguagem do conteúdo ou metalinguagem do signo, na primeira parte da definição, e pela referência direta ou indireta à extensão, na segunda parte, deve ser norteada de acordo com as particularidades do item lexical definido. Para tanto, é necessário subdividir a categoria dos substantivos concretos e indicar o tipo de *pattern* sintático a ser aplicado a cada subgrupo. Neste momento, a noção de níveis categoriais apresentada na seção 5.3.1, que sumariza a proposta de Rosch (1978), se revelou bastante proveitosa.

A noção de níveis categoriais permitiu que enfocássemos os substantivos concretos a partir de três grupos: substantivos concretos que designam categorias superordenadas, substantivos concretos que designam categorias de nível básico e

substantivos concretos que designam categorias subordinadas. A partir desta divisão, foi possível gerar *patterns* sintáticos aplicáveis a cada nível categorial. O quadro abaixo sumariza a proposta ora apresentada:

	<i>Whole-sentence definition</i>	
CATEGORIAS SUPERORDENADAS	Parte I - definição por metalinguagem do signo	Parte II - definição extensional Referência direta à extensão (enumeração dos membros mais prototípicos da categoria)
CATEGORIAS DE NÍVEL BÁSICO	Parte I - definição por metalinguagem do conteúdo	Parte II - definição extensional Referência indireta à extensão (enciclopedismos)
CATEGORIAS SUBORDINADAS		

Quadro 7: proposta de *pattern* sintático para os substantivos concretos com base nos níveis categoriais

Nas duas seções que seguem, aplicaremos a proposta de acordo com cada grupo discriminado e procuraremos apresentar exemplos de aplicação da metodologia.

6.2.1.1 *Paráfrases de substantivos concretos em metalinguagem de conteúdo*

No caso dos substantivos concretos passíveis de serem definidos pela metalinguagem do conteúdo, sugerimos um *pattern* sintático que, em um primeiro momento, forneça uma definição analítica do item lexical e, em um segundo momento, apresente enciclopedismos que façam uma referência à extensão da categoria. São suscetíveis à aplicação deste modelo definitório os itens lexicais que designam elementos de categorias de nível básico e de categorias subordinadas. Abaixo, apresentamos a esquematização da proposta⁵³:

⁵³ Sobre este primeiro modelo de *pattern* sintático, é importante ressaltar que, ao aludirmos aos substantivos passíveis de definição por metalinguagem do conteúdo, nos referimos àqueles itens lexicais cujas propriedades semânticas podem ser descritas como *x* e não como *o nome dado a x* (conforme será visto na seção 6.2.1.2). Assim, embora a formação sintagmática *x é um(a)...* (típico das *whole-sentence*

[lema]: [lema] é um(a) [categoria superior + especificadores] + [enciclopedismos]

De acordo com a proposta, a geração de paráfrases explanatórias de substantivos concretos relativos às categorias de nível básico pode ser realizada por meio de três passos: 1) A menção à categoria superordenada relativa ao ente definido, 2) a apresentação de especificadores que distingam este ente dos outros membros da categoria a qual pertence, e 3) a alusão a um elemento extralinguístico. Vejamos alguns exemplos de aplicação do modelo:

goiaba: **goiaba** é uma fruta doce, redonda e de polpa rosada com a qual se prepara a goiabada.

cachorro: **cachorro** é um animal de quatro patas e que late, conhecido como o melhor amigo do homem.

neve: **neve** é a água que cai em forma de flocos em dias muito frios, deixando a paisagem branca.

lágrima: **lágrima** é o líquido que escorre dos nossos olhos quando choramos, geralmente por tristeza ou emoção.

A proposta supracitada é aplicável também aos substantivos concretos que designam membros de categorias subordinadas. Em razão da sua alta especificidade, os vocábulos que designam elementos de categorias subordinadas possuem uma lematização mais restrita nos dicionários quando comparados aos vocábulos que designam elementos de categorias de nível básico. Palavras como *siamês*, *feijão-fradinho* ou *pantalona*, por exemplo, não parecem apresentar necessidade de lematização em um dicionário escolar, embora seja incontestável a necessidade de lematização de *gato*, *feijão* e *calça*.

Ainda assim, existem itens lexicais relativos às categorias subordinadas que são muito representativos do universo lexical de um grupo de consulentes e, por isso, não poderiam ser deixados de fora da obra lexicográfica. Para estes casos específicos, é possível aplicar a mesma metodologia de geração de *patterns* sintáticos apresentada logo acima. Propomos, então, que a geração de paráfrases explanatórias de substantivos

definitions) pareça caracterizar uma paráfrase por metalinguagem do signo, optamos por classificar este primeiro grupo de paráfrases como paráfrases por metalinguagem do conteúdo em razão da sua oposição ao modelo sintático a ser apresentado na próxima seção.

concretos que designam elementos de categorias subordinadas, siga os seguintes passos: 1) mencionar a categoria de nível básico relativa ao ente a ser definido, 2) apresentar especificadores que o distingam dos outros membros da categoria a qual pertence, e 3) aludir a um elemento extralinguístico.

brigadeiro: **brigadeiro** é um doce feito com chocolate e leite condensado, geralmente servido nas festas de aniversário.

lápis-de-cor: **lápis-de-cor** é um lápis que escreve colorido, geralmente utilizado para pintar figuras.

Na geração dos modelos de *pattern* sintático, observamos que nem todos os itens lexicais referentes a categorias de nível básico e de nível subordinado necessitam ou dispõem de um enciclopedismo que preencha a parte extensional da paráfrase. Como bem observa Farias (2013, p.225), a pesquisa linguística ainda não é capaz de avaliar objetivamente a pertinência de informações enciclopédicas em paráfrases explanatórias e tampouco estipular como e quando estas informações deveriam ser empregadas. Assim, diante da falta de parâmetros formais que indiquem os itens lexicais a serem definidos com o recurso da definição extensional, sugerimos que as paráfrases que aparentemente não requeiram este tipo de definição contem apenas com o viés analítico:

fada: a **fada** é um ser mágico imaginário que usa seus poderes para fazer o bem.

homem: **homem** é o ser humano do sexo masculino.

cadeira-de-rodas: **cadeira-de-rodas** é uma cadeira que transporta pessoas que não podem caminhar.

6.2.1.2 *Paráfrases de substantivos concretos em metalinguagem de signo*

O modelo apresentado em 6.2.1.1, embora aplicável em uma boa parte dos substantivos concretos, não é suficientemente amplo para abranger todos os itens lexicais desta classe específica. Em alguns casos, o substantivo concreto não permite uma definição satisfatória por metalinguagem do conteúdo, cabendo ao lexicógrafo a opção pela metalinguagem do signo na primeira parte da *whole-sentence definition*. A referência à extensão também pode requerer alterações em função do vocábulo definido,

substituindo-se a referência indireta pela referência direta. Diante destas constatações, apresentaremos uma segunda proposta de *pattern* sintático para os substantivos concretos.

Ao tratar sobre os substantivos concretos que requerem uma definição em metalinguagem de signo, Farias (2013) se apoia na dicotomia estabelecida por Geeraerts (2001) entre extensão como categorização e extensão como designação. Dentro desta dicotomia, a autora identifica dois grupos de substantivos concretos que, em razão de sua própria natureza, requerem definições em metalinguagem de signo.

Ao primeiro grupo, relativo à extensão como categorização de um referente extralinguístico, a autora discrimina as unidades léxicas que ocupam uma posição hiperonímica em uma classificação hierárquica. Em nossa proposta, este grupo de unidades léxicas encontra-se representado pelas categorias superordenadas, conforme exposto no quadro 7.

Neste caso, a primeira parte da *whole-sentence definition* não deve ser preenchida por uma definição analítica, como nas categorias de nível básico e subordinadas (*x é algo*), e sim por uma definição em metalinguagem do signo (*x é o nome dado a algo*). A segunda parte da paráfrase também é diferenciada, aludindo a uma referência direta à extensão, ou seja, enumeração de membros prototípicos (e não enciclopedismo, como nos outros casos). Sugerimos, então, para este grupo de vocábulos, o seguinte *pattern* sintático:

[lema]: [lema] é o nome dado para [*categoria superior + especificadores*] + [*protótipos*]

Obviamente, neste caso, estamos enfocando unidades lexicais que, embora façam referência a categorias superordenadas, ainda assim se encontram em uma relação de subordinação com outras categorias ainda mais amplas (como *fruta* e *alimento*, ou *mamífero* e *animal*, por exemplo), o que torna a metodologia aplicável a este grupo de palavras. Nos casos de vocábulos que não possuem um correspondente hiperonímico, a proposta não se aplica.

Nos exemplos que seguem, elucidamos a aplicação do *pattern* sintático proposto:

fruta: **fruta** é o nome dado para os alimentos que crescem em árvores ou plantas, como a banana, a laranja e a maçã.

mamífero: **mamífero** é o nome dado aos animais que bebem leite, como o macaco, a vaca e o porco.

vestimenta: **vestimenta** é o nome dado às peças de tecido que usamos sobre o corpo, como a calça, a camisa e o casaco.

No que concerne à extensão como designação de um referente extralinguístico, Farias (2013) discrimina três grupos de substantivos concretos. No primeiro grupo, a autora identifica os substantivos concretos que podem ser definidos tanto intensionalmente como extensionalmente. Em nossa proposta, trata-se dos substantivos que designam categorias de nível básico e categorias subordinadas aos quais o *pattern* sintático apresentado em 6.2.2.1 pode ser aplicado. No que toca o segundo e o terceiro grupos, Farias (2013) discrimina substantivos concretos que não permitem uma definição intensional satisfatória. No presente trabalho, concebemos tais substantivos como elementos diferenciados que requerem uma proposta de *pattern* sintático diferente da proposta apresentada no quadro 7.

Assim, de acordo com Farias (2013), o segundo grupo seria constituído por substantivos concretos que denominam uma entidade extralinguística particular, como no caso da unidade léxica *Estrela- d'Alva*, em alusão ao planeta Vênus, ou *Altíssimo*, em alusão a Deus. Ao terceiro grupo, por sua vez, pertenceriam os substantivos concretos cujo conteúdo semântico pode estar relacionado a diferentes referentes por conta de uma sobreposição semântica, ou, nas palavras de Farias (2013, p.214), “uma coincidência parcial do ponto de vista sememático”. Pertenceriam a este grupo, unidades lexicais como *barbeiro* em designação a alguém que dirige mal ou *chiqueiro* em designação a um lugar muito sujo. Importante frisar que, em um dicionário intermediário do tipo proposto, as acepções que remetem a estas unidades lexicais não se posicionariam no início do verbete, mas após acepções mais “básicas” da palavra, evidenciando, assim, a importância da metalinguagem do conteúdo. O significado *barbeiro* como *usamos a palavra barbeiro para nos referirmos a alguém que dirige mal* apareceria após o significado *barbeiro é o inseto transmissor da doença de chagas*, explicando ao consulente em idade escolar que, embora o significado mais básico da palavra remeta a um inseto (utilização de metalinguagem do conteúdo), este também pode ser o nome dado a quem não consegue conduzir um veículo de maneira adequada

(utilização de metalinguagem do signo). O mesmo raciocínio vale para as duas possíveis acepções de chiqueiro.

À proposta de Farias (2013), inserimos, ainda, mais um grupo de substantivos concretos cuja definição por metalinguagem do signo parece vantajosa em um dicionário intermediário. A este grupo, pertenceriam as unidades lexicais que designam diferentes referentes extralinguísticos com base em uma característica comum a estes referentes, seja do ponto de vista fisiológico, geográfico, comportamental etc. Substantivos como *folião*, em designação à pessoa que pula carnaval, e *gaúcho*, em alusão à pessoa que nasceu no estado do Rio Grande do Sul, conformam exemplos deste último grupo. Nestes casos, a paráfrase por metalinguagem do signo assume um papel importante ao evidenciar, através do *pattern* sintático *usamos a palavra ___ para nos referirmos a ___*, que unidades lexicais como *folião* e *gaúcho* assumem também a função de substantivo, além da função de adjetivo.

Ainda que os três grupos de substantivos concretos apresentados no parágrafo acima apresentem naturezas distintas, é possível propor um *pattern* sintático único a ser aplicado nos três casos:

[lema]: usamos a palavra [lema] para nos referirmos a [alguém/algo]

Abaixo, apresentamos exemplos de paráfrases para substantivos concretos pertencentes aos grupos 2, 3 e 4, respectivamente:

Estrela-d’Alva: usamos a palavra **Estrela-d’Alva** para nos referirmos ao planeta Vênus.

barbeiro: usamos a palavra **barbeiro** para nos referirmos a alguém que dirige mal.

folião: usamos a palavra **folião** para nos referirmos à pessoa que pula carnaval.

Os *patterns* sintáticos sugeridos até agora representam uma tentativa de homogeneizar o tratamento lexicográfico de substantivos concretos em dicionários intermediários de modo a tornar algumas definições mais harmoniosas e acessíveis ao público alvo da obra. Obviamente, os *patterns* sintáticos propostos nem sempre conseguirão ser satisfatoriamente aplicáveis a todos os substantivos concretos, uma vez

que algumas palavras possuem particularidades que requerem um tratamento diferenciado. A proposta, no entanto, parece apresentar um bom potencial de aplicação.

Antes de encerrar esta discussão sobre substantivos concretos, cabe salientar, ainda, que este grupo de palavras possui uma característica lexicográfica bastante vantajosa em relação a outros grupos e outras classes gramaticais, que é a viabilidade de serem representados iconograficamente. Tal característica é de grande utilidade aos propósitos da lexicografia, uma vez que permite a utilização da substituição ostensiva (cf. 6.1.1.2.2) como um recurso complementar à paráfrase explanatória em casos de itens lexicais cuja dificuldade de definição consiste em uma característica inerente à própria natureza do ente definido, como no caso de plantas, animais e frutas.

6.2.2 Proposta de *pattern* sintático para a definição dos substantivos abstratos

Os substantivos possuem como função essencial designar referentes no mundo. O que diferencia substantivos concretos de substantivos abstratos é o tipo de entidade a ser designada. Assim, enquanto os substantivos concretos designam seres “propriamente ditos” (reais ou imaginários), os substantivos abstratos designam qualidades, sentimentos, ações e estados dos seres (BECHARA 2006, p.70).

Conforme é demonstrado por Beneduzi, Bugueño Miranda e Farias (2005) e, mais adiante, por Bugueño Miranda e Farias (2011b) e Farias (2013), uma proposta de *patterns* sintáticos para os substantivos abstratos deve partir de uma subdivisão deste grupo de palavras, tal qual foi feito com os substantivos concretos, e ajustar seus fundamentos aos diferentes tipos de substantivos abstratos e suas particularidades. Para os propósitos da presente pesquisa, os substantivos abstratos serão divididos em quatro grupos: substantivos abstratos que designam ações, substantivos abstratos que designam sentimentos e sensações, substantivos abstratos que designam qualidades e substantivos abstratos que designam estados, sendo que apenas os dois primeiros grupos serão abordados em nossa proposta metodológica. Conforme poderá ser observado, as propostas de *pattern* sintático para os substantivos abstratos de ações e de sentimentos e sensações consistem em paráfrases redigidas ora por metalinguagem do signo, ora por metalinguagem do conteúdo, podendo ser seguidas ou não por uma paráfrase extensional, conforme as especificidades do grupo ao qual o *pattern* se aplica.

6.2.2.1 Paráfrases de substantivos abstratos que designam ações

Começaremos a discussão pelos substantivos abstratos que designam ações porque este é único grupo dentre os selecionados que já possui uma metodologia de sintaxe definitória previamente estabelecida. Procuraremos, portanto, apenas adaptar esta metodologia aos propósitos do público alvo do dicionário intermediário.

Em Beneduzi, Bugueño Miranda e Farias (2005), propõe-se a divisão dos substantivos abstratos de ação tendo como base o aspecto dos verbos dos quais derivam, a saber, 1) verbos que indicam incoação (mudança de estado), 2) verbos cursivos (situação em desenvolvimento) e 3) verbos resultativos. De acordo com a proposta dos autores, replicada mais tarde nos trabalhos de Bugueño Miranda e Farias (2011b) e Farias (2013), o primeiro grupo de substantivos designa um *ato*, o segundo grupo designa um *efeito* e o terceiro grupo designa um *processo*. Assim, os três tipos de ações identificados podem servir como hiperônimos norteadores para a redação das paráfrases explanatórias (BENEDUZI; BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2005, p.212-215).

Tendo como base a mesma metodologia, mas adaptando-a aos propósitos de um dicionário intermediário (conforme as especificidades destacadas no capítulo três), sugerimos que o *pattern* sintático para os substantivos abstratos que designam ações utilize os hiperônimos indicados na proposta de Beneduzi, Bugueño Miranda e Farias (2005) seguido de especificadores, conformando uma definição por metalinguagem do conteúdo. Quando possível, sugerimos que a paráfrase seja complementada por enciclopedismos.

<i>Whole-sentence definition</i>		
Substantivos abstratos que designam ações	Parte I - Definição por metalinguagem do conteúdo (hiperônimos + especificadores)	Parte II – definição extensional Definição enumerativa (informações enciclopédicas ou enumeração dos membros mais prototípicos da categoria)

Quadro 8: proposta para o *pattern* sintático de substantivos abstratos que designam ações

[*lema*]: [*lema*] é o ato/processo/efeito no qual [*especificadores*] + [*enciclopedismos*]

O modelo sugerido permite os seguintes exemplos de aplicação:

decolagem: **decolagem** é o ato no qual os aviões deixam o solo e passam a voar. A **decolagem** é a fase inicial do voo, que se encerra com a aterrissagem.

fortalecimento: **fortalecimento** é o processo no qual tornamos algo mais forte, como nossos dentes, músculos e cabelos.

adestramento: **adestramento** é o processo no qual ensinamos coisas aos animais, como ensinar um cachorro a rolar no chão e dar a patinha. **Adestramento** é também o efeito de ensinar coisas aos animais.

6.2.2.2 *Paráfrases de substantivos abstratos que designam sentimentos/emoções e sensações*

O grupo dos substantivos abstratos que designam sentimentos/emoções e sensações conforma um conjunto de vocábulos cujo significado se apresenta em relação direta com a experiência do homem no mundo. Além disso, trata-se de um grupo de unidades lexicais que apresenta uma complexidade definitória intrínseca a sua própria natureza, bem como os vocábulos que designam cores, animais e plantas, por exemplo (cf. BRANGEL 2011). Por este motivo, somos levados a crer que o *pattern* sintático mais apropriado para explicar aos consulentes do dicionário intermediário o significado de emoções/sentimentos e sensações deva ser um modelo que leve em conta as possíveis experiências destas crianças no mundo com estes sentimentos/emoções e sensações.

Ao traçar uma relação entre as unidades lexicais que designam cores e as unidades lexicais que designam sentimentos, Wierzbicka (1992a, p.548) observa que, da mesma forma que é impossível elucidar o significado de vermelho a um cego, é impossível elucidar de forma completa, por meio de palavras, experiências como *tristeza* ou *medo*. Conforme mencionado no parágrafo anterior, trata-se unidades lexicais bastante complexas de serem definidas. Ainda assim, a autora sustenta que palavras como *vermelho* (que designa uma sensação) e *tristeza* (que designa um sentimento/emoção) encontrariam respaldo metodológico ao serem definidas em termos de certos protótipos. No caso das cores, os protótipos utilizados seriam características do meio ambiente e da biologia, como o amarelo do sol, o verde da grama, o vermelho do sangue etc. Já no âmbito dos sentimentos, seria possível aludir a protótipos de

situações tipicamente relacionadas a um certo sentimento. Segundo a autora, tais situações poderiam ser definidas em termos de cenários mentais (WIERZBICKA 1992a, p.548).

Ainda que Wierzbicka (1992a) não represente a corrente semântico-cognitiva apresentada no presente trabalho, interessa-nos sobremaneira a sua proposta baseada na noção de cenários prototípicos para a definição de sentimentos/emoções, tanto por apresentar um potencial de aplicação à proposta que pretendemos desenvolver, como também por apresentar aspectos que vão ao encontro do estudo das emoções sob a ótica da semântica cognitiva (cf. KÖVECSES 2000). A ideia sustentada pela autora, de que sentimentos/emoções são geralmente descritos em termos de uma situação prototípica, revela-se útil na elaboração de em um *pattern* sintático que busque remeter o consulente do dicionário ao cenário prototípico de sentimento/emoção. Obviamente, seria impossível a uma paráfrase explanatória voltada para o público infantil descrever um cenário de sentimento/emoção em sua completude, tendo em vista a complexidade sintática que isto envolveria. Neste aspecto, sobressai a importância da noção de protótipo, de modo a selecionar, na paráfrase, informações relevantes o suficiente para que o consulente seja remetido ao cenário e identifique a emoção com base nas suas próprias experiências. Assim, além da noção de protótipo, a proposta também retoma dois importantes postulados da semântica cognitiva, que é a noção de experiencialismo [*experientialism*] e de corporeidade [*embodiment*] (cf. seção 5.3).

Levando, pois, em consideração a ideia de cenário prototípico de emoção, sugerimos o *pattern* sintático abaixo para a redação de substantivos abstratos que designam sentimentos/emoções.

Substantivos abstratos que designam sentimentos/emoções	<i>Whole-sentence definition</i>	
	Parte I - Definição por metalinguagem do signo	Parte II – definição extensional Definição enumerativa (informações enciclopédicas)

Quadro 9: proposta para o *pattern* sintático de substantivos abstratos que designam sentimentos/emoções

Transposto para o nível da sintaxe definitória, o modelo sugerido pelo quadro 9 conforma o seguinte *pattern* sintático:

[lema]: [lema] é o que sentimos quando [*enciclopedia*]

amor: **amor** é o que sentimos quando desenvolvemos um grande afeto por alguém.

saudade: **saudade** é o que sentimos quando alguém nos faz muita falta.

Ainda que o grupo de unidades lexicais que evocam sentimentos/emoções apresente uma distinção semântica em relação às unidades lexicais que denotam sensações, as formas de expressar as unidades de ambos os grupos deixa transparecer certa sobreposição entre eles. Em língua portuguesa, é recorrente o uso da construção *sentir algo* para expressar sentimentos/emoções, bem como determinadas sensações. Assim, fala-se em *sentir medo*, *sentir raiva*, *sentir saudades* e também em *sentir fome*, *sentir calor*, *sentir sono*, por exemplo. Sobre este fenômeno, Wierzbicka (1992b, p.178) observa que, ainda que o estudo acadêmico tenda a contrastar emoções a sensações, as línguas naturais raramente apontam para esta distinção, categorizando tais manifestações corporais como tipos de sentimentos. De fato, corroborando com os postulados da autora, tanto a língua inglesa como a língua portuguesa aplicam os verbos *feel* e *sentir* a fenômenos mentais e corporais, conforme demonstram os exemplos em português acima mencionados. Obviamente, este comportamento sintático não ocorre de maneira irrestrita, resguardando algumas exceções. Por outro lado, a aplicação parece ser ampla o suficiente para permitir uma sistematização.

Diante deste fato, constatou-se que o *pattern* sugerido para a definição de sentimentos/emoções poderia também ser aplicado a alguns substantivos abstratos que designam sensações, o que nos levou a estender a proposta também para este grupo de unidades lexicais. O grupo em questão não conforma toda e qualquer sensação, mas aquelas provenientes de necessidades fisiológicas (como sono, fome cansaço etc.) e será discutido mais a fundo na terceira parte da metodologia (seção 6.3). Na presente seção, nos limitamos a indicar como seria aplicação deste *pattern* aos substantivos que designam sensações:

fome: **fome** é o que sentimos quando estamos há muito tempo sem comer e nosso estômago ronca.

calor: calor é o que a sentimos quando está muito quente e o nosso corpo começa a suar.

Antes de finalizar a presente seção, duas ressalvas fazem-se necessárias em relação à proposta de *pattern* apresentada. Primeiramente, é necessário frisar que embora evoquemos a noção de cenário prototípico, tal proposta não evoca um cenário prototípico completo, uma vez que isto demandaria uma sintaxe definitiva longa e complexa para a capacidade de interpretação de crianças do segundo ciclo do ensino fundamental. Em sua organização sintática, o *pattern* busca fornecer elementos sucintos e ao mesmo tempo elucidativos para que o consultante consiga ativar o cenário prototípico de emoção referente ao item lexical definido sem que o dicionário necessite apresentá-lo de modo detalhado.

Em segundo lugar, é também importante salientar que as paráfrases elaboradas têm como objetivo ilustrar tão somente a *forma* da definição, e não o seu conteúdo. Na seção 6.3.3.1 discutiremos o conteúdo semântico a ser vinculado por este modelo de paráfrase, ou seja, o tipo e a quantidade de informação a ser oferecida no viés extensional da definição (enciclopédismos). As informações enciclopédicas apresentadas acima, portanto, ainda serão discutidas com mais profundidade com o intuito de serem sistematizadas. Fixadas estas considerações, passemos à discussão de outros aspectos importantes a respeito do *pattern* sintático de paráfrases elaboradas para aprendizes de língua, seja ela materna ou estrangeira.

6.2.3 Os *subpatterns*

A análise de instrumentos lexicográficos pedagógicos para o ensino da língua inglesa, conhecidos mundialmente pela sua excelência como material didático e longa tradição em pesquisa, nos permitiu inferir que os dicionários voltados a consultantes em fase de aprendizagem de um idioma (seja a língua materna, seja uma língua estrangeira) devem dispensar especial atenção a algumas peculiaridades do *pattern* sintático de suas paráfrases explanatórias. No caso de um dicionário intermediário do tipo proposto, evidenciamos a extensão do enunciado das paráfrases e o uso de um vocabulário

controlado como variáveis extras a serem consideradas na elaboração do *pattern* sintático. A estas variáveis, demos o nome de *subpatterns*.

6.2.3.1 *O tamanho da paráfrase*

No capítulo dois, ao apresentarmos a proposta do PNLD Dicionários, discorremos sobre o caráter promitente de um programa que reconhece a necessidade de elaboração de obras lexicográficas distintas a níveis de escolarização distintos. Trata-se, sem dúvidas, de uma política de dicionários promissora, sendo, inclusive, reconhecida internacionalmente por estudiosos da lexicografia (cf. TARP; GOWS 2012).

O PNLD Dicionários, no entanto, ainda carece de uma série de aprimoramentos, seja na elaboração de seus editais, seja na compilação das obras tipo 1, 2, 3 e 4. Conforme demonstrado na seção 2.3.2, a análise de livros didáticos parece ser um bom ponto de partida para o estabelecimento de algumas características básicas dos atuais dicionários escolares brasileiros, uma vez que é esperado que estas obras acompanhem as diferentes etapas da vida escolar de seus consulentes, tal qual fazem os livros didáticos (cf. COSTA 2006, FREITAS; RODRIGUES 2008, BRANGEL 2013c). Um dos desdobramentos desta correlação textual entre livros didáticos e dicionários escolares repousaria na adaptação da extensão das paráfrases ao grau de escolaridade dos consulentes. Em outras palavras, assim como os livros didáticos apresentam textos com frases mais simplificadas e mais curtas a alunos em séries iniciais, os dicionários também deveriam ser monitorados para apresentarem paráfrases mais curtas a este mesmo público alvo.

As análises conduzidas na seção 2.3.2, relatadas em Brangel (2013c), apontaram para uma diferença notória na extensão das sentenças de cinco livros didáticos de uma mesma coleção (CARPANEDA; BRAGANÇA 2007a, 2007b, 2008, 2011a, 2011b), sendo que estas sentenças aumentam progressivamente conforme a progressão curricular do aluno. Na referida análise, foi possível estabelecer que a média de palavras em uma sentença de livro didático voltada a alunos do segundo ciclo do ensino fundamental (público alvo do dicionário intermediário) gira em torno de quatorze palavras.

Tomando como base as referidas constatações, é possível fixar o primeiro *subpattern* de nossa metodologia, e estipular que as paráfrases explanatórias de um dicionário intermediário tenham uma extensão máxima de quatorze palavras. Sabemos

que, na elaboração de paráfrases do tipo *whole-sentence definitions*, o estabelecimento de um limite de quatorze palavras pode representar um desafio (e talvez até um empecilho) ao lexicógrafo, em vista da natureza longa deste tipo de paráfrase. Nestes casos, aconselhamos que se separe a intensão da extensão, iniciando uma nova oração voltada apenas para indicar os elementos prototípicos ou enciclopédicos.

panela: **panela** é um recipiente redondo que possui um cabo e uma tampa. Utilizamos a **panela** para cozinhar alimentos no fogão.

galocha: **galocha** é uma bota feita de plástico que não deixa a água entrar. As pessoas costumam usar **galochas** em dias de chuva.

doação: **doação** é o ato no qual transferimos algo para alguém sem cobrar nada por isso. Uma **doação** pode ser feita em dinheiro, comida, roupas etc.

alegria: **alegria** é o que sentimos quando estamos felizes. A **alegria** geralmente nos faz sorrir.

Antes de encerrar esta seção, é interessante observar que, ao tratar da “separação” entre as propriedades linguísticas e as propriedades enciclopédicas de um item lexical, fica bastante evidente o quanto estes dois tipos de informação podem se amalgamar. Conforme sustenta a semântica cognitiva, a linha que separa um enciclopédismo de uma propriedade intrínseca ao significado de um item lexical é gradual, e não demarcada. Desta forma, conhecimento do mundo e conhecimento linguístico podem se mesclar, de modo a ser quase imperceptível, em alguns casos, a diferença entre informações linguísticas e informações enciclopédicas (cf. EVANS; GREEN 2006, p.206-221, RIEMER 2010, p.100-105). Neste caso, como podemos ver, a prática lexicográfica parece corroborar tal premissa.

6.2.3.2 O vocabulário controlado

A utilização de vocabulário controlado na redação de definições voltadas para aprendizes de língua estrangeira é um tópico bastante discutido e difundido no âmbito da lexicografia pedagógica (cf. MOON 2007, ATKINS; RUNDELL 2008). Trata-se de uma técnica implementada com grande êxito por LDCE (1978) e posteriormente adotada por outros dicionários voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira. Na referida técnica, busca-se estipular uma lista de palavras essenciais para o domínio

de uma língua estrangeira e, a partir das palavras arroladas nesta lista, elaborar definições lexicográficas em dicionários pedagógicos.

OAL (2005) é um bom exemplo do uso promissor de um vocabulário controlado. Segundo os editores da obra, o dicionário está redigido com base na Oxford 3000, uma lista de palavras compilada a partir do *British National Corpus* e do *Oxford Corpus Collection*. Conforme especificado nas páginas introdutórias de OAL (2005), a Oxford 3000 representa as três mil palavras mais importantes no aprendizado do inglês como língua estrangeira em função de sua alta frequência, abrangência de uso e familiaridade aos falantes nativos da língua inglesa. Além de OAL (2005), é possível citar uma série de obras lexicográficas de excelência que se apoiam em vocabulários controlados na formulação de suas definições, como CcED (1995), CcLD (1996), BeD (2002) e CcAL (2014).

Embora a discussão sobre o uso de vocabulário controlado se encontre substancialmente relacionada aos *learner's dictionaries*, ela também parece apresentar um alto grau de aplicabilidade nos dicionários escolares, tal qual o dicionário intermediário ora proposto. OPD (2011), dicionário escolar voltado a falantes nativos de inglês que cursam o ensino primário, é um exemplo da aplicação que almejamos ao dicionário intermediário. Na referida obra, o controle do vocabulário é feito por intermédio do *Oxford Children's Corpus*, uma base de dados linguística formada por mais de 30 milhões de palavras extraídas de textos escritos para crianças. Em uma análise de OPD (2011), Brangel (2015) demonstra os efeitos positivos da utilização da pesquisa em *corpora* para a elaboração de um dicionário voltado a consultantes em fase escolar, sendo as paráfrases explanatórias um dos segmentos informativos que mais parecem lucrar com este recurso.

Destarte, no cenário brasileiro, evidenciamos a necessidade de intensificação das pesquisas em *corpora* que voltem sua atenção para a elaboração de materiais didáticos voltados para crianças. No âmbito da lexicografia pedagógica, trata-se de um movimento essencial para a compilação de obras de excelência, mas que, infelizmente, ainda não pode ser concretizado em razão da falta de suporte para estudos desta natureza em nosso país.

6.3 O conteúdo da paráfrase: teoria semântica

Na seção anterior, foram apresentadas propostas de *patterns* sintáticos para a classe dos substantivos concretos e abstratos tendo como base 1) as subdivisões destes dois grupos, em conformidade com as (diferentes) naturezas das unidades lexicais que os compõem, e 2) as necessidades dos consulentes do dicionário intermediário. Nos diversos exemplos de paráfrases explanatórias criados *ad hoc* ao longo da seção 6.2, procuramos apresentar propostas de uma sintaxe definitória, sem, no entanto, adentrarmos no mérito do conteúdo semântico vinculado por estas construções sintáticas. As paráfrases geradas não encontravam, até então, respaldo metodológico para a seleção de suas informações, sendo preenchidas de maneira puramente impressionista.

Desta forma, seguindo no avanço da elaboração de uma metodologia para a geração de paráfrases explanatória, é objetivo da presente seção discutir a terceira e última variável proposta por Bugueño Miranda (2009a). Esta variável, conforme já foi mencionado, consiste na adoção de um modelo semântico que subjaza a paráfrase explanatória e está estritamente relacionada à seleção e ao cálculo de informação a ser oferecido pela paráfrase. Sendo a semântica cognitiva o ponto de partida para a construção da metodologia proposta, discutiremos, nas páginas que seguem:

- 1) O potencial de aplicação da semântica cognitiva na prática lexicográfica;
- 2) As propostas já consolidadas para o aprimoramento de paráfrases explanatórias com base na semântica cognitiva;
- 3) Uma proposta, fundamentada na semântica cognitiva, que possibilite o cálculo de informações em paráfrases explanatórias voltadas para crianças do segundo ciclo do ensino fundamental.

6.3.1 A aplicação da semântica cognitiva na prática lexicográfica

Conforme sustenta Ostermann (2012), muitos anos de estudo separam a lexicografia da linguística cognitiva. Se, por um lado, a lexicografia (com especial atenção à lexicografia anglo-saxônica) emana de uma longa tradição, em meio a qual vem estabelecendo e seguindo princípios há séculos, por outro, a linguística cognitiva ainda percorre suas primeiras décadas de desenvolvimento, período no qual busca

desvendar seu potencial de aplicação. Para Osterman (2012), o momento atual faz-se propício para o estabelecimento de uma nova base teórica sobre a qual a lexicografia possa organizar seus princípios, de modo a acomodar a concepção de língua sugerida pela linguística cognitiva (mais especificamente, pela semântica cognitiva).

A posição da autora não se coloca como uma opinião isolada dentro dos estudos lexicográficos, sendo compartilhada também por outros pesquisadores contemporâneos. Geeraerts (2001), por exemplo, acredita que, quando comparadas a outras correntes teóricas, a semântica cognitiva parece oferecer à lexicografia uma concepção mais realista da estrutura semântica. O autor destaca a semântica de *frames* e a teoria prototípica como duas abordagens de destaque interessantes à prática lexicográfica. Gao (2012), também reconhece as vantagens desta aproximação e atenta para o fato de que a aplicação dos princípios da semântica cognitiva na elaboração de dicionários é ainda muito incipiente.

Porém, sob uma perspectiva panorâmica de trabalhos que interseccionam estas duas ciências, observa-se que a utilização da semântica cognitiva como aporte teórico aos estudos lexicográficos ainda se encontra em um campo majoritariamente especulativo. No rol dos estudos que parecem trazer algo de concreto à discussão, citamos os trabalhos de Moon (2004), Adamska-Sałaciak (2008), Oliveira (2010, 2015), Brangel (2011), Gao (2012), Boas e Dux (2013), Jardim (2013) e Ostermann (2014) como exemplos práticos das contribuições da semântica cognitiva para as obras lexicográficas. A este tipo de estudo, Osterman (2014) dá o nome de *lexicografia cognitiva*. Vejamos alguns exemplos.

Moon (2004) relata as discussões que emergiram durante a compilação de MED (2002), que apresentou uma proposta inovadora ao explorar as contribuições da metáfora conceitual em um dicionário monolíngue voltado para aprendizes de inglês como língua estrangeira. Adamska-Sałaciak (2008) enfoca os problemas enfrentados pelos lexicógrafos ao lidarem com a formulação de verbetes de preposições e discute como a semântica cognitiva poderia ser útil ao tratamento lexicográfico desta classe de palavras. Oliveira (2010, 2015) problematiza o tratamento lexicográfico dado a itens lexicais polissêmicos e homonímicos e demonstra de que maneira a concepção de polissemia apresentada pela semântica cognitiva poderia ser útil na organização de acepções em verbetes de dicionários do tipo *learner's*. Brangel (2011) apresenta as dificuldades intrínsecas à definição de vocábulos cores que permeiam os dicionários de língua desde suas edições mais antigas até os dias atuais. Sugere, então, insumos da

semântica cognitiva que poderiam aprimorar a explanação destes itens lexicais, tanto pelo viés linguístico (definições e exemplos), como também pelo viés extralinguístico (substituição ostensiva). Boas e Dux (2013) apresentam o projeto de um dicionário online inglês-alemão compilado sob os princípios da semântica de *frames* e as possíveis contribuições deste instrumento para a aquisição de vocabulário em língua estrangeira. Jardim (2013) discute aspectos da língua portuguesa que deveriam ser levados em conta na elaboração de um dicionário de inglês para brasileiros. No que concerne a semântica cognitiva, a autora utiliza os postulados da semântica de *frames* para apresentar uma proposta de otimização dos exemplos do dicionário proposto. E, por fim, Ostermann (2014) apresenta uma proposta de seções de exemplos baseadas em *frame* [*frame example sections*] para obras lexicográficas, nas quais substantivos são definidos e exemplificados em pequenas caixas de texto levando em consideração o *frame* ao qual pertencem.

Os trabalhos mencionados procuram discutir os mais diversos aspectos (e problemas) dos dicionários de língua sob um enfoque semântico-cognitivo. No âmbito das paráfrases explanatórias, restritamente, sobressaem-se as propostas de Ostermann (2012) e Farias (2013), a serem detalhadas na seção que segue. Levando em conta as duas propostas, é possível observar que a principal contribuição da semântica cognitiva para as paráfrases explanatórias tem repousado no auxílio à inserção de elementos enciclopédicos na definição. Sobre este aspecto, recai a discussão apresentada em 6.2.3.1 sobre a inseparabilidade entre conhecimento linguístico e conhecimento do mundo, além de trazer para o debate um ponto essencial sobre a proposta de efeitos prototípicos apresentada pela semântica cognitiva, que é a formação de protótipos a partir do experiencialismo. Afinal, se a categorização é um fenômeno determinado culturalmente e que emerge de experiências coletivas ou até mesmo pessoais, e se a prototipicidade decorrente do fenômeno da categorização serve como sustentáculo teórico para a inserção de informações enciclopédicas em paráfrases explanatórias, seria possível questionar se as informações enciclopédicas não são um tanto quanto subjetivas e impressionistas.

Sobre estas ponderações, entramos em um debate crucial para o presente trabalho, uma vez que as propostas de *pattern* sintático detalhadas em 6.2 sugerem, em diversos casos, o uso maciço de informações enciclopédicas na sua composição. Desta forma, é inevitável que o lexicógrafo questione qual informação utilizar, o quanto de informação utilizar, em quais casos utilizar e, por fim, de que maneira utilizar. O

modelo a ser discutido e desenvolvido nas páginas seguintes tem, portanto, a função de estimar a informação de caráter enciclopédico em uma paráfrase, de modo a tornar a referência à extensão uma atividade mais sistematizada e menos intuitiva para o lexicógrafo.

6.3.2 Modelos já desenvolvidos para a geração de paráfrases explanatórias com base na semântica cognitiva

A literatura sobre semântica cognitiva com foco nas paráfrases explanatórias é um tema bastante escasso nos estudos da linguagem. Dentre os (poucos) trabalhos que derivam desta intersecção, ainda é necessário diferir aqueles que se limitam a analisar o fenômeno da definição pelo viés da semântica cognitiva (a exemplo de GEERAERTS 2001 e GAO 2012) daqueles que procuram desvencilhar-se da especulação teórica e sugerir alguma proposta metodológica. Ao segundo grupo, interessam-nos sobretudo as contribuições de Ostermann (2012) e Farias (2013).

Os trabalhos de Ostermann (2012) e Farias (2013) não constituem pesquisas isoladas, mas o desenvolvimento de uma metodologia pioneira seguida de sugestões de aprimoramento. Na referida metodologia, as autoras exploram a semântica de *frames* como um ponto de articulação entre os postulados da semântica cognitiva e a prática lexicográfica. O instrumento utilizado para este fim é o FrameNet, apresentado na seção 5.3.2.2.

A proposta de Osterman (2012), precursora da reflexão sobre a qual dispensamos especial atenção, tem como objetivo contribuir para o debate sobre a definição de termos que designam emoções. Conforme a própria autora demonstra, embora a definição destes termos seja um tema de longa discussão entre semanticistas, este grupo de palavras ainda representa um desafio aos lexicógrafos no que toca a explanação de seu conteúdo semântico. Isto porque, diferentemente de outros grupos de substantivos que denotam entidades mais facilmente reconhecidas, o grupo de palavras que designam emoções alude a conceitos que não podem ser explicados, mas experienciados. A discussão conduzida por Brangel (2011) sobre a definição de termos de cores encontrou o mesmo pano de fundo, uma vez que, assim como as emoções, as cores não são consideradas propriedades absolutas no mundo, mas sensações captadas pelo corpo humano. Em outras palavras, da mesma forma que seria quase impossível

explicar a uma pessoa que não enxerga o significado de *azul*, seria muito difícil explicar a alguém incapaz de amar o significado de *amor*.

Com o intuito de evitar a ambiguidade entre as definições de termos que designam emoções, bem como provê-las com características mais cognitivas, Ostermann (2012) propõe uma estrutura definitória para os nove termos básicos de emoção da língua inglesa: *anger, disgust, hate, fear, sadness, desire, love, happiness e joy*. A proposta da autora baseia-se em duas descrições de orientação cognitiva para entender as emoções:

- a) O *frame* FEELING desenvolvido pelo FrameNet: através da análise deste *frame*, a autora pôde discriminar os três componentes sugeridos – uma emoção ou estado emocional, um experienciador e uma avaliação do estado emocional para uma emoção.
- b) O cenário prototípico de emoção [*prototypical emotion scenario*] proposto por Kövecses: trata-se de um modelo composto por cinco estágios – causa da emoção, emoção, tentativa de controle da emoção, perda do controle e resposta.

O modelo implementado por Ostermann (2012) sugere que as duas descrições ora mencionadas se cruzem sob a forma de uma definição *genus proximum et differentiae specifica*. Ao *genus proximum* corresponderia o hiperônimo *feeling* [sentimento] (geralmente pré-modificado) e à *differentiae specifica* corresponderia uma *when-definition* segmentada em “causa da emoção” e “reação à emoção” (OSTERMANN 2012, p.495). No quadro 10, apresentamos a esquematização da proposta da autora:

NEW COGNITIVE DEFINING STRUCTURE	<i>definiens</i> (headword)	<i>genus proximum</i>	<i>when-differentia specifica</i>	
	emotion term	emotion / emotional state	cause / situation	reaction

Quadro 10: proposta de Ostermann (2012, p.496) para uma estrutura definitória cognitiva [*cognitive defining structure*]

No modelo acima reproduzido, a estrutura da definição apresenta três espaços a serem preenchidos pelo o que a autora chama de *elementos definitórios cognitivos* [*cognitive defining elements*], ou seja, elementos que assumem a forma de informações linguístico-cognitivas sobre emoções, como metáforas e metonímias, primitivos semânticos ou cenários prototípicos, ou, ainda, instâncias prototípicas de experiências emocionais (OSTERMANN 2012, p.496). Abaixo, representamos as definições provenientes do modelo proposto por Ostermann (2012) para os nove termos de emoções básicas da língua inglesa:

anger	a bad feeling rising in you when you think sth or sb's behaviour is unfair or unjustified and you would immediately like to do sth about it; it might be hard to suppress this wish to do sth, you might act in an unfriendly way, get red in the face or shout.
disgust	an extremely bad and unpleasant feeling making you feel sick and turn away when you see sth that either smells or feels very bad or sth that you consider morally wrong; you would like to get away from it and not have anything to do with it.
hate	the bad and burning feeling when you dislike sth or sb very much because sb treats you badly or is your enemy; you might be upset, full of this feeling and not be able to help it.
fear	the bad and threatening feeling slowly coming up inside you when you think sth bad is going to happen and you are in danger, e.g. when you are alone in the dark or otherwise helpless; it might make your heart beat faster, make you tremble and shiver or want to run away.
sadness	the bad feeling that brings you down when sth has happened that you do not want to be that way or when you lose sb you like a lot; it makes your heart feel heavy and might make you cry.
desire	the good and motivating feeling when you desperately want to have sth (e.g. in a shop window) or feel sexually attracted to sb; it may magically draw you to sth/sb and make you feel excited.
love	the strong, warm feeling when you see or think of sb whom you like very much and who is close to you, e.g. a member of your family, a friend or the person you want to spend your life with; it makes you feel good when you're together with this person, you may want to hug this person.
happiness	the good and vital feeling when everything in your life is the way you want it and you don't have any problems; it might make you feel as if you were in heaven, you smile and everything is ok.
joy	the extremely good feeling when something wonderful has happened, e.g. a wedding proposal or the birth of a child; it fills your heart and might make you sing or jump up and down.

Quadro 11: definições de termos de emoções baseadas em um modelo cognitivo (OSTERMANN 2012, p.496-497)

A proposta de Ostermann (2012) traz contribuições significativas à lexicografia em pelo menos dois aspectos. Primeiramente, porque permite a sistematização das informações vinculadas pelas paráfrases explanatórias de termos de sentimentos/emoções, auxiliando o lexicógrafo a escolher de maneira mais metódica as informações de caráter enciclopédico a serem oferecidas pela paráfrase. Com este movimento, a inserção de elementos enciclopédicos nas paráfrases deixa de ser essencialmente intuitiva para tornar-se mais dedutiva. A segunda contribuição da proposta de Ostermann (2012) reflete-se na uniformização das paráfrases de termos de sentimentos/emoções, que passam a receber um tratamento lexicográfico mais homogêneo tanto do ponto de vista da forma (modelo de definição e *pattern* sintático) como do conteúdo (tipo de informação oferecida).

Tendo em vista as contribuições supracitadas, não restam dúvidas de que o modelo cognitivo desenvolvido por Ostermann (2012) representa um avanço tanto para a teoria como para a prática lexicográfica. Este modelo, no entanto, não está isento de críticas, que recaem especialmente no âmbito da sintaxe definitória das paráfrases sugeridas. A análise do quadro 11 permite inferir que, embora sistematizadas e uniformes, as definições de termos de sentimentos/emoções sugeridas por Ostermann (2012) são redigidas em sentenças demasiadamente longas e de sintaxe complexa, fato que coloca em cheque a eficiência destas definições em obras lexicográficas pedagógicas. Para os propósitos do presente trabalho, que leva em conta usuários de um dicionário intermediário, a proposta definitivamente não se aplicaria.

Somados a estes fatores, Farias (2013) ainda aponta para a utilização de métodos definitórios incompatíveis entre si e para a inserção de informações desnecessárias em algumas paráfrases, sugerindo que a proposta da autora poderia ser repensada. Assim, com base nas ressalvas apontadas, mas sem abandonar a ideia original de Ostermann (2012), Farias (2013) propõe o seu modelo para a geração de paráfrases de substantivos que designam sentimentos/emoções, que será descrito a partir de agora.

No modelo desenvolvido, a autora propõe um molde semelhante ao apresentado no quadro 10, porém de estrutura sintática diferente. Outra diferença significativa repousa no preenchimento dos espaços do quadro 10, que, diferentemente da proposta de Ostermann (2012), não necessitam estar 100% preenchidos, variando conforme as necessidades de explanação de cada item lexical. A proposta encontra-se ancorada na noção de *frame* apresentada pela semântica de *frames* e emana da análise das informações disponíveis no FrameNet. Como a proposta restringe-se a gerar um modelo

para a definição de palavras que designam sentimentos/emoções, a autora constrói a sua metodologia a partir da análise dos *frames* FEELING e EMOTIONS, ilustrados logo abaixo.

[Lexical Unit Index](#)

Feeling

Definition:

In this frame an **Experiencer** experiences an **Emotion** or is in an **Emotional state**. There can also be an **Evaluation** of the internal experiential state.

John FEELS anger towards his mother.

Martha FEELS angry.

Dr Hibbert FEELS good.

Inalienably possessed aspects of the **Experiencer** frequently stand in for the **Experiencer**.

Her heart FELT angry.

FES:

Core:

Emotion [Emot]	The Emotion is the feeling that the Experiencer experiences. Patients EXPERIENCE high anxiety levels at time of admission to hospital.
Emotional state [Emo s]	The Emotional state is the state the Experiencer is in. Her heart was galloping so fast that she FELT quite giddy with happiness.
Evaluation [Eval]	The Evaluation is a negative or positive assessment of the Experiencer regarding his or her Emotional state . Max was FEELING worse than he'd ever felt in his life.
Experiencer [Exp] Semantic Type: Sentient	The Experiencer experiences the Emotion or is in the Emotional state . After two pints, he FELT a bit better and Ted arrived.

Figura 13: definição e elementos nucleares do *frame* FEELING conforme disponível no FrameNet

[Lexical Unit Index](#)

Emotions

Definition:

An **Experiencer** has a particular emotional **State**, which may be described in terms of a specific **Stimulus** that provokes it, or a **Topic** which categorizes the kind of **Stimulus**. Rather than expressing the **Experiencer** directly, it may (metonymically) have in its place a particular **Event** (with participants who are **Experiencers** of the emotion) or an **Expressor** (a body-part of gesture which would give an indication of the **Experiencer**'s state to an external observer).

Semantic Type: Non-Lexical Frame, Non-perspectivalized_frame

FES:

Core:

Event [Event] Semantic Type: State_of_affairs	The Event is the occasion or happening that Experiencers in a certain emotional state participate in.
Experiencer [Exp] Semantic Type: Sentient	The Experiencer is the person or sentient entity that experiences or feels the emotions.
Expressor [Exp]	The body part, gesture, or other expression of the Experiencer that reflects his or her emotional state. They describe a presentation of the experience or emotion denoted by the adjective or noun.
State [State]	The State is the abstract noun that describes a more lasting experience by the Experiencer .
Stimulus [Stim]	The Stimulus is the person, event, or state of affairs that evokes the emotional response in the Experiencer .
Topic [Top]	The Topic is the general area in which the emotion occurs. It indicates a range of possible Stimulus .

Figura 14: definição e elementos nucleares do *frame* EMOTIONS conforme disponível no FrameNet

A partir da análise das informações dispostas nas figuras 13 e 14, Farias (2013) constrói o seu modelo para a descrição de palavras que designam sentimentos/ emoções. Na proposta da autora, os elementos nucleares do *frame* FEELING categorizam o sentimento/emoção, enquanto o *frame* EMOTIONS fornece subsídios para o reconhecimento dos traços específicos:

Emoção/Estado emocional: Natureza da emoção/do estado emocional (Sentimento de afeição/repulsa/contentamento/descontentamento/etc.) + Duração da emoção/do estado emocional (transitório *versus* duradouro)
 Avaliação do estado emocional: Juízo de valor acerca da emoção/do estado emocional
 Expressão: signos *prototípicos* manifestados pelo ser que experencia a emoção/o estado emocional (FARIAS 2013, p.278)

Ao modelo acima formulado, Farias (2013) emprega o *pattern* sintático *hiperônimo + especificadores*, de modo a tornar possível a conversão de sua proposta em uma paráfrase explanatória. O cruzamento destas informações permitiu a criação da seguinte estrutura definitória para substantivos que designam sentimentos/emoções:

<i>definiens</i> (palavra-entrada)	Estrutura da definição de substantivos que designam emoções/sentimentos					
	Hiperônimo			Especificadores		
	Termo genérico		(Avaliação)	(Duração)	(Estímulo)	(Expressão)
	Emoção	Natureza da emoção				
substantivo que designa emoção	sentimento	[tipo de emoção]	[(juízo de valor acerca da emoção)]	[(transitório/duradouro)]	[(causa do sentimento)]	[(signos prototípicos do sentimento)]

Quadro 12: proposta de estrutura definitória formulada por Farias (2013, p. 280) para substantivos que designam sentimentos/emoções

Abaixo, transcrevemos um exemplo criado *ad hoc* pela autora para ilustrar a aplicação da proposta aos dicionários semasiológicos de português:

ira: Sentimento de exaltação intenso e violento, provocado por uma contrariedade que pode levar à privação do uso da razão.

Ao apresentar o exemplo acima, Farias (2013, p.280) observa que a expressão *sentimento de exaltação intenso e violento* atua como uma expressão categorizante da unidade léxica *ira*, que é decomposta em termo genérico (*sentimento de exaltação*) e avaliação (*intenso e violento*). As informações que seguem correspondem à *differentiae*

specificae, sendo o primeiro bloco de informações (*provocada por uma contrariedade*) referente ao estímulo e o segundo bloco (*que pode levar à privação do uso da razão*) referente à expressão (FARIAS 2013, p.280).

Tanto a metodologia de Ostermann (2012) como a reformulação sugerida por Farias (2013) representam importantes exemplos dos subsídios que a semântica de *frames* tem a ofertar à lexicografia. Por este motivo, as propostas se alinham aos interesses do presente trabalho, podendo ser repensadas com vistas ao público alvo do dicionário intermediário. Na próxima seção, apresentaremos a forma como estas propostas poderiam ser ajustadas aos consulentes do segundo ciclo do ensino fundamental e procuraremos ampliar a metodologia a outro campo de aplicação além dos termos de sentimentos/emoções.

6.3.3 Proposta metodológica para o cálculo da informação em paráfrases explanatórias de dicionários intermediários

As considerações desenvolvidas até o momento, com especial atenção às ementas sugeridas por Farias (2013), expõem uma proposta pioneira de utilização da semântica cognitiva para o aprimoramento de paráfrases explanatórias. O potencial de aplicabilidade da proposta, somado às contribuições da mesma ao fazer lexicográfico, em um ambiente escasso de metodologias de tal sorte, leva-nos a utilizar estes insumos como um ponto de partida para a criação da nossa metodologia.

Embora estejamos empenhados em elaborar uma proposta que transcenda o campo dos termos de sentimentos/emoções, iniciaremos nossas considerações tratando deste grupo lexical por dois motivos em especial. Primeiramente, porque as definições de substantivos que designam sentimentos/emoções em dicionários escolares são deveras problemáticas. Tais quais as definições dos dicionários gerais, as definições em dicionários escolares carecem de metodologias que auxiliem seu aprimoramento e que levem em conta as particularidades deste grupo específico de consulentes. Costa (2006), por exemplo, realiza um estudo detalhado sobre o tratamento lexicográfico de termos que designam sentimentos em dicionários infantis e constata que a maioria das definições relativas a estes vocábulos são inconsistentes e imprecisas, além de apresentarem inadequação nas ilustrações. Em segundo lugar, porque já existe uma proposta consolidada, sendo, portanto, maiores as chances de atingirmos bons resultados.

6.3.3.1 Proposta para os substantivos que designam sentimentos/emoções e sensações

Em 6.2.2.2, sugerimos uma formulação de *pattern* sintático tendo como base a noção de cenário prototípico implementada por Wierzbicka (1992a). O *pattern*, elaborado com vistas à aplicação em paráfrases de substantivos que designam sentimentos/emoções, busca remeter o consulente, de maneira simples e pontual, a cenários de sentimentos/emoções, de modo a fazê-lo reconhecer o significado que a paráfrase almeja definir. Ainda que o objetivo final de Wierzbicka (1992a) fosse o de formular definições para conceitos de emoções com base em universais semânticos, e que sua corrente semântica norteadora distancie-se da semântica cognitiva, a noção dos cenários prototípicos soa-nos como uma contribuição frutífera ao presente trabalho, uma vez que evoca um dos pilares de sustentação da semântica cognitiva, que é o papel fundamental da experiência do homem no mundo para a formação (e, neste caso, identificação) de conceitos.

De acordo com Wierzbicka (1992a, p.548), ainda que termos que expressam sentimentos/emoções se encontrem em relação estrita com pensamentos como *algo bom está acontecendo* ou *algo ruim aconteceu*, estes termos não necessitam, obrigatoriamente, ser causados por tais pensamento. Para a autora, os termos de emoções descrevem situações prototípicas, oferecendo abreviações para cenários comuns e salientes aos falantes de uma língua. Partindo desta premissa, acreditamos que uma paráfrase explanatória de sentimentos/emoções em um dicionário intermediário tenha como desafio principal explorar tais situações prototípicas sob a ótica do universo infantil. De um ponto de vista metodológico, isso equivale a dois passos principais: 1) tornar o *pattern* sintático da paráfrase acessível aos consulentes, e 2) adaptar o conteúdo semântico da paráfrase aos consulentes. Na seção 6.2.2.2, enfocamos o primeiro desafio, na presente seção, enfocaremos o segundo.

As propostas de Ostermann (2012) e Farias (2013) demonstram como é possível sistematizar o conteúdo semântico de paráfrases de sentimentos/emoções a partir de um modelo padrão a ser preenchido com base nos *frames* FEELING e EMOTIONS do FrameNet. Tomando como ponto de partida estes dois modelos, e cruzando-os com o *pattern* sintático sugerido em 6.2.2.2, nossa principal preocupação recai em estabelecer a quantidade e o tipo de informação a ser vinculada em uma paráfrase voltada a alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Na literatura sobre a definição lexicográfica de sentimentos/emoções, os postulados de Wierzbicka (1992b) fornecem *insights* interessantes ao problema plantado. Ao discutir o papel do pensamento na conceitualização de emoções, a autora sugere que as emoções encontram-se estruturadas em duas informações fundamentais: a causa da emoção e o seu protótipo situacional (WIERZBICKA 1992b, p.176). Ainda que a autora, mais adiante, observe que os conceitos de emoções possam apresentar estruturas diferentes, levando a crer que a definição de termos de emoções nem sempre consiste em uma atividade simétrica, a hipótese apresentada sobre informações essenciais acerca de conceitos de emoções é bastante útil aos propósitos do presente trabalho, uma vez que fornece uma base teórica para a sistematização das informações básicas e fundamentais a serem oferecidas em uma paráfrase para crianças.

No caso das paráfrases de termos que designam sentimentos/emoções, retomamos algumas das informações oferecidas pela figura 14, referente aos elementos nucleares do *frame* EMOTIONS constantes no FrameNet, a saber: Event, Experiencer, Expressor, State, Stimulus e Topic. Dos seis elementos arrolados, é possível identificar o elemento Stimulus como o elemento referente à causa da emoção. De acordo com o FrameNet, o Stimulus corresponde aos fatores que provocam a emoção na pessoa que a experiencia. Conjuntamente com este elemento de *frame*, propomos a utilização do elemento Expressor como informação funcional em uma paráfrase explanatória voltada para crianças. Na base de dados do FrameNet, o Expressor é caracterizado como a representação da emoção pela pessoa que a experiencia, que pode ser através de gestos ou expressões faciais, por exemplo. Acreditamos que este tipo de informação possua um alto poder explanatório para crianças, uma vez que remete às suas experiências pessoais com emoções. Além disso, dentro de uma concepção semântico-cognitiva da linguagem, este tipo de informação é essencial na apreensão de significados de palavras que designam emoções, uma vez que retratam o papel crucial do corpo na formação de conceitos. A definição completa corresponde, a nosso ver, ao cenário prototípico de emoção simplificado, porém potencialmente elucidativo aos consulentes do dicionário intermediário. Abaixo, esquematizamos a proposta:

[lema] é o que sentimos quando	[enciclopedismo]	
	Estímulo	Expressão
	(causa da emoção)	(representação da emoção)

Quadro 13: proposta para a sistematização das informações de paráfrases que definem sentimentos/emoções

A proposta ora sistematizada permitiu que gerássemos os seguintes exemplos de aplicação:

raiva: **raiva** é o que sentimos quando ficamos muito brabos com alguém. Quando estamos com muita **raiva**, nosso corpo fica vermelho e esquentado.

medo: **medo** é o que sentimos quando sabemos que estamos em perigo. Quando estamos com muito **medo**, nosso corpo treme e sua.

tristeza: **tristeza** é o que sentimos quando algo ruim acontece. A **tristeza** faz as pessoas se sentirem para baixo.

desejo: **desejo** é o que sentimos quando queremos muito uma coisa que não temos.

amor: **amor** é o que sentimos quando desenvolvemos um grande afeto por alguém. O **amor** faz as pessoas se sentirem bem.

alegria: **alegria** é o que sentimos quando coisas boas acontecem. As pessoas costumam sorrir quando estão alegres.

Em 6.2.2.2, aludiu-se ao fato de que as línguas naturais tendem a categorizar tanto os fenômenos mentais como os fenômenos corporais como *tipos de* sentimentos (WIERZBICKA 1992b, p.178), refletindo construções sintáticas semelhantes entre substantivos que designam sentimentos/emoções e substantivos que designam sensações. Esta constatação levou-nos a sugerir que o *pattern* sintático gerado para a definição de sentimentos/emoções poderia ser aplicado também na explanação de alguns substantivos que designam sensações. Conforme será discutido nas linhas abaixo, é necessário, em primeiro lugar, estabelecer quais seriam os substantivos contemplados. Para tanto, levaremos em conta algumas informações sobre a natureza das sensações.

Nos estudos fisiológicos, as sensações são descritas como as diferentes respostas de um organismo vivo a estímulos periféricos, sendo responsáveis pela formação das

percepções (BARTOSZECK 2007, p.7-8). As sensações emergem a partir de um ponto de contato entre o ambiente externo e células receptoras, que levam ao sistema nervoso central diferentes impulsos ocasionados por diferentes estímulos (RASTOGI 2007, p.334-335). Como bem coloca Bartoszeck (2007, p.7), as sensações foram de extrema importância para o processo evolutivo ao contribuir para que até os seres vivos menos complexos pudessem escapar de ambientes hostis e adquirir alimento, por exemplo.

Nos seres humanos, que possuem um sistema nervoso central complexo e ampla variedade de células receptoras, a capacidade de processar diferentes sensações é extremamente ampla. A todo o momento, nosso corpo trabalha para processar as constantes informações que recebemos do mundo externo e, assim, gerar reações que auxiliem a sobrevivência de nossa espécie. Esta variada gama de sensações reflete-se no acervo lexical das línguas, que apresentam um repertório copioso de termos para designar as mais diversas sensações.

É interessante observar, no entanto, que, sendo as sensações tão numerosas e diferentes entre si, é praticamente impossível pensar em um tratamento lexicográfico homogêneo às unidades lexicais que designam este fenômeno biológico. A cor, por exemplo, é uma sensação da visão a um comprimento de onda, assim como o som é uma sensação da audição (RASTOGI 2007). Em um dicionário voltado para crianças, no entanto, parece-nos pouco elucidativo definir substantivos referentes a cores ou a sons como *sensações*, como faz HouE (2001) na definição do item lexical *amarelo*:

Amarelo *s.m.* (...) **2** ÓPT cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática cujo comprimento de onda é da ordem de 577 a 597 nanômetros [Sensação equivalente pode ser produzida por outros meios.] (HouE 2003, s.v.)

Os fatores elencados acima levam-nos a crer que os substantivos referentes a sensações requerem tratamentos lexicográficos distintos de acordo com as suas diferentes naturezas. Seria, portanto, impossível aplicar o mesmo *pattern* sintático a todos os substantivos que designam sensações, o que no levou a filtrar a proposta com o intuito de aplicá-la a apenas um grupo de sensações que apresentassem características mais homogêneas entre seus itens lexicais. O grupo em questão diz respeito às necessidades fisiológicas. Assim, para os propósitos do presente trabalho, o *pattern* gerado para a definição de sentimentos/emoções foi também aplicado na geração de paráfrases de sensações físicas como fome, sono, sede, calor, frio e dor.

No FrameNet, as informações relativas a necessidades fisiológicas encontram-se descritas pelo *frame* BIOLOGICAL_URGE. Para dar prosseguimento à proposta, analisaremos, portanto, o *frame* BIOLOGICAL_URGE tal qual analisamos o *frame* EMOTIONS e reconheceremos os elementos de *frame* que possam auxiliar a elaboração do conteúdo das paráfrases explanatórias deste grupo de itens lexicais.

[Lexical Unit Index](#)

Biological_urge

Definition:

An **Experiencer** is in a **State** where a biological urge is signaling the need to perform a certain action such as eating, drinking, stopping exertion, sleeping, regurgitating, or having sex. The **Duration**, **Time**, **Place**, or **Degree** of intensity associated with the occurrence of the urge may also be indicated. In this frame, the **Experiencer** does not necessarily want to perform the action that would fulfill the urge, and there is no specific focus associated with the urge.

Mike feels **HUNGRY**.

Sam was **THIRSTY** after dinner.

FEs:

Core:

<p>Experiencer [Exp] Semantic Type: Sentient Excludes: Expressor</p>	<p>The Experiencer receives the biological signal and possesses the internal experience which is a reaction to the physical signal. Mr. Burns was sexually AROUSSED.</p>
<p>Expressor [Expressor] Excludes: State</p>	<p>Expressor is used for a gesture, expression, or body part indicating that the Experiencer is feeling a certain urge. He gave me a TIRED shrug and then looked down again.</p>
<p>State [Stat] Excludes: Experiencer</p>	<p>State identifies the Experiencer's state of being. She was alarmed by John's HUNGRY state.</p>

Figura 15: definição e elementos nucleares do *frame* BIOLOGICAL_URGE conforme disponível no FrameNet

Conforme pode ser depreendido pela figura acima, o FrameNet seleciona três elementos nucleares para o *frame* BIOLOGICAL_URGE, a saber: Experiencer, Expressor e State. Dos três elementos designados, destacamos o Expressor como uma informação útil ao modelo definitório proposto, uma vez que alude às expressões corporais que retratam necessidades fisiológicas, demonstrando um bom potencial explanatório para crianças. A paráfrase, no entanto, soaria incompleta se contasse apenas com as informações arroladas pelo elemento de *frame* Expressor. Por outro lado, os dois outros elementos nucleares oferecidos pelo FrameNet (Experiencer e State) não fornecem informações relevantes aos propósitos das paráfrases ora idealizadas. Tal impasse levou à análise dos elementos não-nucleares do *frame* para a integralização da proposta. Abaixo, apresentamos os elementos não nucleares do *frame* BIOLOGICAL_URGE de acordo com o FrameNet:

Non-Core:	
Circumstances [Cir]	The Circumstances is the condition(s) under which the Stimulus evokes its response. In some cases it may appear without an explicit Stimulus . Quite often in such cases, the Stimulus can be inferred from the Circumstances .
Degree [Degr] Semantic Type: Degree	The extent to which the Experiencer 's emotion deviates from the norm for the emotion.
Empathy target [ET]	The Empathy target is the individual or individuals with which the Experiencer identifies emotionally and thus shares their emotional response.
Explanation [Exp] Semantic Type: State_of_affairs	The Explanation is the explanation for why the Stimulus evokes a certain emotional response.
Manner [M] Semantic Type: Manner	Any description of the way in which the Experiencer experiences the Stimulus which is not covered by more specific FEs, including secondary effects (quietly, loudly), and general descriptions comparing events (the same way). Manner may also describe a state of the Experiencer that affects the details of the emotional experience.
Parameter [P]	The Parameter is a domain in which the Experiencer experiences the Stimulus .

Figura 16: elementos não-nucleares do *frame* BIOLOGICAL_URGE conforme disponível no FrameNet

Dos elementos não-nucleares arrolados, o elemento Explanation aparece como uma fonte útil de informação para a definição de substantivos que designam necessidades fisiológicas. A sistematização deste elemento em um modelo para a geração de paráfrases permite que acrescentemos à paráfrase informações relativas ao *motivo* de uma necessidade fisiológica, ou seja, os fatores que podem desencadear este tipo de sensação no corpo humano. O quadro 14 esquematiza a proposta.

[lema] é o que sentimos quando	[enciclopedismo]	
	Explicação	Expressão
	(motivo da necessidade fisiológica)	(representação da necessidade fisiológica)

Quadro 14: proposta para a sistematização das informações de paráfrases que definem necessidades fisiológicas

Com base no modelo sugerido, foi possível gerar as seguintes paráfrases de substantivos que designam necessidades fisiológicas:

calor: **calor** é o que sentimos quando a temperatura está quente. Nosso corpo sua quando estamos com **calor**.

fome: **fome** é o que sentimos quando estamos há muito tempo sem comer. Nosso estômago ronca quando está com muita **fome**.

sede: **sede** é o que sentimos quando estamos há muito tempo sem beber algo. Nossa boca fica seca quando estamos com **sede**.

sono: **sono** é o que sentimos quando estamos muito cansados e temos vontade de dormir. Bocejamos e sentimos os olhos pesados quando estamos com **sono**.

O modelo gerado na presente seção trouxe um importante avanço à pesquisa lexicográfico-pedagógica brasileira em, pelo menos, dois aspectos. Primeiramente, porque conseguiu sistematizar as informações enciclopédicas das paráfrases de sentimentos/emoções e de sensações, corroborando e expandindo as propostas de Ostermann (2012) e Farias (2013) para o grupo dos sentimentos/emoções. Fica evidente, portanto, que muito outros avanços podem ser alcançados no âmbito da lexicografia pedagógica a partir do desenvolvimento de modelos teoricamente orientados, seja com vistas às paráfrases explanatórias, seja com vistas a outros segmentos informativos. Em segundo lugar, o modelo foi também importante porque conseguiu calcular as informações das paráfrases de acordo com as necessidades do consultante do segundo ciclo do ensino fundamental, confirmando a expectativa inicial de que os postulados da semântica cognitiva podem ser de grande utilidade para a redação de paráfrases explanatórias voltadas para crianças. Sobre este aspecto, cabe retomar que a semântica cognitiva é ainda muito pouco explorada na elaboração de heurísticas com fins lexicográficos e que, além da teoria prototípica e da semântica de *frames*, o modelo cognitivo oferece um vasto repertório teórico passível de ser explorado em projetos futuros.

Por fim, salientamos que, ainda que a aplicação da metodologia se restrinja a um grupo pequeno de unidades lexicais, fica evidente que o modelo pode ser expandido e aplicado a outros grupos de palavras, transcendendo, inclusive, o grupo dos substantivos. As discussões levantadas aqui representam, portanto, um primeiro esforço em fixar bases teórico-metodológicas capazes de aprimorar segmentos informativos de dicionários voltados para crianças, sendo que tanto a teorização destes segmentos como a aplicação da semântica cognitiva na geração de heurísticas com vistas à lexicografia podem ser revistas e ampliadas.

7 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Com numerosos cálculos, pode-se obter a vitória. Teme quando os cálculos forem escassos. E quão poucas chances de vencer tem aquele que nunca calcula!

Szun Tzu, *A arte da guerra* (2000)

O modelo desenvolvido no capítulo seis permitiu que aplicássemos princípios da semântica cognitiva na redação de paráfrases explanatórias. Ao final do capítulo, foi possível perceber que, embora alguns itens lexicais permaneçam fora do alcance da metodologia proposta por razões que ainda escapam ao nosso conhecimento, a sistematização de alguns grupos lexicais revelou-se satisfatoriamente plausível, permitindo generalizações que guiassem a redação de paráfrases explanatórias voltadas para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Diante dos insumos oferecidos pelo capítulo seis, que não apenas articulou a semântica cognitiva com uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias, mas também elaborou paráfrases *ad hoc* a partir da metodologia sugerida, teríamos os elementos necessários para a conclusão e o encerramento da pesquisa ora conduzida, uma vez que o objetivo principal foi alcançado e os resultados obtidos adequaram-se às expectativas iniciais. No entanto, a possibilidade de contribuir um pouco mais para a pesquisa sobre paráfrases explanatórias, somada a um possível aprimoramento das conclusões do trabalho, impulsionou-nos a inserir, na presente tese, uma seção extra que permita avaliar os resultados obtidos e, com isso, assegurar maior confiabilidade ao que foi previamente sugerido. O presente capítulo surge, portanto, com o intuito de avaliar empiricamente as paráfrases geradas no capítulo de número seis.

Atualmente, tanto a semântica cognitiva como a lexicografia carecem de experimentos empíricos que validem seus avanços teóricos e metodológicos. No âmbito da semântica cognitiva, Gibbs (2009) critica veemente a recorrência de estudos baseados única e exclusivamente em introspecções individuais de linguistas cognitivos, e destaca que as intuições destes pesquisadores podem ser úteis na elaboração de hipóteses, mas que de forma alguma deveriam ser conclusivas. Schröder (2011, p.64) reitera a crítica de Gibbs (2009) ao exemplificar algumas falhas metodológicas da semântica cognitiva. A autora cita, por exemplo, a artificialidade dos exemplos de

atualizações metafóricas oferecidos por Lakoff e Johnson (1980), que, por terem sido criados de forma intuitiva, já tiveram sua autenticidade contestada no âmbito da linguística de *corpus*.

No âmbito da lexicografia, a necessidade de mais experimentos empíricos que validem as sugestões de aprimoramento nas obras lexicográficas é também pauta recorrente entre pesquisadores (LEW; DZIEMIANKO 2006a, DZIEMIANKO 2010a, GAO 2012). Ao longo do presente trabalho, salientou-se diversas vezes que as paráfrases explanatórias ainda são redigidas de maneira bastante intuitiva, dependendo em grande parte das habilidades de explanação dos redatores dos dicionários. Sobre este aspecto, é também necessário acrescentar que a carência de metodologias sobre paráfrases explanatórias ocasiona não apenas a falta de embasamento metodológico para a redação de paráfrases, mas também a falta de suporte empírico para a avaliação das mesmas. Assim, a compilação de dicionários segue sem muito suporte para orientar lexicógrafos a redigirem paráfrases, e tampouco para auxiliá-los a verificar se suas paráfrases cumprem um papel adequado junto aos consulentes. É em meio a este cenário que assumimos o desafio de tentar encontrar um recurso metodológico para a avaliação das paráfrases explanatórias formuladas no sexto capítulo.

Para Wierzbicka (1992a, p.551), “a definição (ou explicação) consiste em uma hipótese sobre o significado de uma palavra”⁵⁴. Sendo a definição uma hipótese, seria esperado, e até mesmo aconselhável, que esta hipótese fosse testada e avaliada sempre que possível. No entanto, como bem salientamos, a avaliação deste tipo de hipótese consiste em um tema ainda muito obscuro para a lexicografia. Tanto a longa história de prática lexicografia como a própria elaboração da metodologia exposta no sexto capítulo nos revelou que as palavras detêm propriedades intrínsecas à sua natureza que ainda não foram completamente desvendadas pelos lexicógrafos, motivo pelo qual alguns significados linguísticos parecem resistir a qualquer tentativa de formalização definitiva. Da mesma forma, assim como a padronização integral de modelos de definição se revelou impossível, é de se esperar que a geração de um modelo de avaliação para as definições também apresente muitas limitações. Além disso, cabe salientar que a criação de um modelo de avaliação voltado exclusivamente para os propósitos da lexicografia consistiria em um esforço proveniente de um longo período investigativo, o qual demandaria fases de formação de hipóteses, pesquisa bibliográfica,

⁵⁴ [A definition (or explication) is a hypothesis about the meaning of a word.]

elaboração metodológica e verificação empírica. Trata-se, portanto, de um ideal inviável ao presente trabalho tendo em vista a fase conclusiva em que o mesmo se encontra.

Por outro lado, nada impede que procuremos, dentre as metodologias de avaliação textual já existentes, algum modelo que venha ao encontro de nossos propósitos e que possa servir como base para a análise de paráfrases explanatórias voltadas para acrianças. Assim, com a finalidade de avaliar as paráfrases explanatórias elaboradas no capítulo seis, selecionamos uma ferramenta desenvolvida por estudiosos de processamento da linguagem natural que é capaz de analisar o nível de dificuldade de um texto com base em suas propriedades sintáticas⁵⁵. A seção que segue apresenta a ferramenta a ser utilizada e explica de que forma ela poderia auxiliar a presente pesquisa.

7.1 Índice *Flesch* e avaliação de complexidade textual

Para avaliar as paráfrases, propomos a utilização do Coh-Metrix-Port, ferramenta computacional para o processamento da linguagem natural apresentada no capítulo dois e que, na ocasião, permitiu que observássemos dados de grande utilidade ao trabalho. Conforme previamente exposto, o Coh-Metrix-Port consiste na versão brasileira do Coh-Metrix, uma ferramenta computacional desenvolvida por pesquisadores da universidade de Memphis que busca calcular índices que permitam avaliar a coesão, a coerência e a dificuldade de compreensão de textos.

No capítulo dois, recorreremos a três métricas disponibilizadas pelo Coh-Metrix-Port para analisar livros didáticos do primeiro e do segundo ciclo do ensino fundamental, a saber: número de palavras, número de sentenças e número de palavras por sentenças. Pela análise, foi possível estabelecer os dois momentos distintos que caracterizam o primeiro e o segundo ciclo em termos de complexidade textual (textos menores e mais simplificados no primeiro ciclo, e textos maiores e mais complexos no segundo ciclo), além de estabelecer um parâmetro lexicométrico referente à quantidade

⁵⁵ Neste ponto, é importante salientar que, embora a ferramenta escolhida se apresente como uma metodologia de avaliação de orientação sintática (em contraposição à orientação semântica), o presente trabalho parte de uma concepção teórica que concebe a sintaxe e a semântica como duas dimensões interligadas de um texto, no qual uma interfere sobre a outra (cf. GÄRDENFORS 1999, EVANS; GREEN 2006, RIEMER 2010). Desta forma, ainda que os desenvolvedores da ferramenta enxerguem a sintaxe textual como uma variável a ser analisada de maneira isolada, nós assumimos uma perspectiva diferente, e acreditamos que tais características exercem influência direta também sobre as propriedades semânticas dos textos (cf. seção 5.3).

de palavras por sentença em textos voltados para o segundo ciclo. Tal parâmetro serviu como base para estipular a quantidade de palavras a ser utilizada em paráfrases explanatórias de dicionários intermediários (conferir seção 6.2.3.1). Neste ponto do trabalho, no qual há um retorno ao Coh-Metrix-Port em busca mais um auxílio empírico às hipóteses plantadas, recorreremos a uma métrica um pouco mais complexa que as métricas anteriormente exploradas, e que apresenta um grande potencial de aplicação aos propósitos do presente capítulo. Trata-se do índice *Flesch*.

O índice *Flesch* disponibilizado pelo Coh-Metrix-Port advém de uma fórmula matemática desenvolvida na década de cinquenta por Rudolf Flesch e que foi adaptada para o português brasileiro pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional da USP. Trata-se de uma fórmula que visa a avaliar a inteligibilidade de um texto através de características como o número de palavras por sentenças e o número de sílabas por palavras (SCARTON; ALUÍSIO 2010). Abaixo, reproduzimos a fórmula tal qual adaptada para o português brasileiro:

$$248.835 - (1.015 \times ASL) - (84.6 \times ASW)$$

Conforme explicam Scarton e Aluísio (2010, p.47), na fórmula acima, ASL corresponde ao tamanho médio das sentenças de um texto (número de palavras dividido pelo número de sentenças), ao passo que ASW corresponde ao número médio de sílabas por palavras (número de sílabas dividido pelo número de palavras). O resultado final do cálculo consiste em uma métrica que pode variar entre 0 e 100. A partir do escore gerado, é possível avaliar o grau de complexidade textual tendo como base os diferentes níveis de escolaridade que um leitor pode apresentar, conforme transcrevemos na tabela que segue:

Índices entre 75 e 100	Textos considerados muito fáceis , adequados a leitores com nível de escolaridade até a quarta série do ensino fundamental.
Índices entre 50 e 75	Textos considerados fáceis , adequados a leitores com nível de escolaridade até a oitava série do ensino fundamental.
Índices entre 25 e 50	Textos considerados difíceis , adequados a leitores do ensino médio ou universitários.
Índices entre 0 e 25	Textos considerados muito difíceis , adequados apenas a leitores acadêmicos de áreas específicas.

Tabela 11: relação estabelecida pelo Coh-Metrix-Port entre o índice *Flesch* e o grau de complexidade de um texto

Conforme pode ser aferido *ad supra*, as métricas referentes ao índice *Flesch* encontram-se em relação inversamente proporcional ao grau de complexidade textual. Assim, quanto mais alto o índice *Flesch* de um texto, menos complexo o texto é, e vice-versa. Além da variação da escala, de 0 a 100, os desenvolvedores da ferramenta propuseram diferentes graus de nivelamento para esta escala, que permitem classificar um texto como *muito fácil*, *fácil*, *difícil* ou *muito difícil* com base no escore gerado pela ferramenta. Esta subdivisão permite que o usuário do Coh-Metrix-Port conte com um elemento norteador (descrito na segunda coluna da tabela 11) na hora de avaliar o escore resultante do cálculo do índice *Flesch*.

Em um exercício de reconhecimento da ferramenta e avaliação dos resultados, analisamos um pequeno grupo de textos e comparamos seus índices *Flesch* com as informações apresentadas pela tabela acima. Os resultados mostraram-se condizentes com a proposta apresentada pelos desenvolvedores da ferramenta (textos mais fáceis com índices *Flesch* altos e textos mais complexos com índices *Flesch* medianos ou baixos), fato que serviu de motivação para darmos continuidade à proposta de utilização do Coh-Metrix-Port na análise de nossas paráfrases. Para título de ilustração, transcrevemos, abaixo, a pequena análise-teste conduzida⁵⁶.

⁵⁶ Análise realizada no dia 25 de setembro de 2015 pela ferramenta disponível em: www.nilc.icmc.usp.br/coh-metrix-port.

Tipo de texto	Trecho analisado	Índice Flesch
Texto infantil	<p>“Pirulito que bate, bate pirulito que já bateu quem gosta de mim é ela quem gosta dela sou eu. Pirulito que bate, bate pirulito que já bateu a menina que eu gostava não gostava como eu.” (Cantiga popular)</p>	<u>91.517</u>
Texto jornalístico	<p>“Um evento raro vai iluminar - e logo depois escurecer - o céu, neste domingo (27). A lua vai atingir seu ponto mais próximo da terra e, na mesma noite, também haverá eclipse total, que pintará sua superfície de vermelho. Aqui no Brasil, a superlua pode começar a ser apreciada a partir do anoitecer. O eclipse poderá ser visto a partir das 22h e a alcançará sua totalidade por volta das 23h30.” (ALMEIDA 2015)</p>	<u>64.290</u>
Texto literário	<p>“Fabrício acaba de cometer um grave erro e que para ele será de más conseqüências. Quem pede e quer ser servido, deve medir bem o tempo, o lugar e as circunstâncias, e Fabrício não soube conhecer que o tempo, o lugar e as circunstâncias lhe eram completamente desfavoráveis. Vai exigir que Augusto o ajude a forjar cruel cilada contra uma jovem de dezessete anos, cujo único delito é ter sabido amar o ingrato com exagerado extremo. Ora, para conseguir semelhante torpeza, preciso seria que Fabrício aproveitasse um momento de loucura, um desses instantes de capricho e de delírio em que Augusto pensasse que ferir a fibra mais sensível e vibrante do coração da mulher, a fibra do amor, não é um crime, não é pelo menos louca e repreensível leviandade; é apenas perdoável e interessante divertimento de rapazes; e nessa hora não podia Augusto raciocinar tão indignamente. Ainda quando não houvesse nele muita generosidade, estava para desarmá-lo o poder indizível da inocência, o poderoso magnetismo de vinte olhos belos como o planeta do dia, a influência cativadora da formosura em botão, de beleza virgem ainda, de uma anjo, enfim, porque é símbolo de um anjo a virgindade de uma jovem bela.” (MACEDO 1977, p.14)</p>	<u>51.640</u>
Texto acadêmico	<p>“Este artigo apresenta o projeto de adaptação de métricas da ferramenta Coh-Metrix para o português do Brasil (Coh-Metrix-Port). Descreve as ferramentas de processamento de língua natural para o português que foram utilizadas, juntamente com as decisões tomadas para a criação da Coh-Metrix-Port. O artigo traz duas aplicações da ferramenta Coh-Metrix-Port: (i) a avaliação de textos jornalísticos e sua versão para crianças, mostrando as diferenças entre os textos supostamente complexos e textos simples, isto é, os textos reescritos; (ii) a criação de classificadores binários (com cópulas de textos dedicados a adultos e crianças), analisando a influência do gênero no desempenho destes classificadores (gêneros jornalístico e de divulgação científica) e de textos de outras fontes. A precisão do melhor</p>	<u>39.008</u>

	<p>classificador treinado foi conseguida com a implementação de Support Vector Machines (SMO) do WEKA e foi de 97%. Como as métricas desta ferramenta ajudam a discriminar com boa precisão textos dedicados a adultos e a crianças, acreditamos que elas possam também ajudar a avaliar se textos disponíveis na Web são simples o suficiente para serem inteligíveis por analfabetos funcionais e pessoas com outras deficiências cognitivas, como afasia e dislexia, e também para crianças e adultos em fase de letramento e assim permitir o acesso dos textos da Web para uma gama maior de usuários.” Resumo de artigo acadêmico (SCARTON; ALUÍSIO 2010, p.45)</p>	
--	---	--

Tabela 12: índice *Flesch* de diferentes tipos de textos

Como fica claro nos exemplos supracitados, a geração de escores referentes ao índice *Flesch*, bem como o cotejo destes escores com os índices de complexidade textual sugeridos pelo Coh-Matrix-Port, viabilizam a manipulação e observação de dados linguístico de uma maneira acessível aos estudantes da linguagem, incluindo aqueles que não possuem muita familiaridade com os estudos de processamento da linguagem natural. Assim, embora o índice *Flesch* derive de uma fórmula deveras complexa, a sua aplicação no presente trabalho poderá ocorrer de modo bastante simplificado.

Além disso, conforme pode ser observado na tabela 11, os parâmetros classificatórios de complexidade textual sugeridos pelos desenvolvedores do índice *Flesch* encontram-se em total consonância com os nossos propósitos, uma vez que os diferentes níveis de complexidade textual estão relacionados aos diferentes níveis de escolaridade dos potenciais leitores brasileiros. Desta forma, haja vista o perfil do usuário estabelecido no capítulo três, é possível fixar que o índice *Flesch* das paráfrases de um dicionário intermediário deve oscilar entre 75 e 100. Estes escores representam uma variação numérica referente a textos que se adequam às habilidades linguísticas de leitores com escolaridade até a quarta série do ensino fundamental (referente ao quinto ano na proposta de ensino fundamental de nove anos).

7.2 Avaliação das paráfrases explanatórias: cálculo do índice *Flesch* e discussão dos resultados

Para o desenvolvimento da presente seção, calculou-se o índice *Flesch* de uma amostragem total de dez paráfrases explanatórias relativas a sentimentos/emoções e

sensações⁵⁷. Conforme mencionado anteriormente, as paráfrases sob análise foram geradas *ad hoc* a partir da metodologia sugerida no capítulo seis.

De um modo geral, o cálculo do índice *Flesch* revelou-se satisfatório. Tendo como base o índice estabelecido, de 75, pôde-se observar que sete paráfrases apresentaram um índice *Flesch* igual ou superior ao esperado, sendo que apenas três apresentaram um índice inferior a esta demarcação. A tabela abaixo transcreve as paráfrases analisadas e o índice *Flesch* de cada paráfrase (a fonte em cor vermelha destaca os resultados inferiores a 75):

Item lexical	Paráfrase definidora	Índice <i>Flesch</i>
raiva	raiva é o que sentimos quando ficamos muito brabos com algo ou com alguém. Quando estamos com muita raiva , nosso corpo fica vermelho e esquenta.	66.948
medo	medo é o que sentimos quando sabemos que estamos em perigo. Quando estamos com muito medo , nosso corpo treme e sua.	81.063
tristeza	tristeza é o que sentimos quando algo ruim acontece. A tristeza faz as pessoas se sentirem para baixo.	75.200
desejo	desejo é o que sentimos quando queremos muito uma coisa que não temos.	79.455
amor	amor é o que sentimos quando desenvolvemos um grande afeto por alguém. O amor faz as pessoas se sentirem bem.	82.175

⁵⁷ Análise realizada no dia 28 de setembro de 2015 pela ferramenta disponível em: www.nilc.icmc.usp.br/coh-metrix-port

alegria	alegria é o que sentimos quando coisas boas acontecem. As pessoas costumam sorrir quando estão alegres.	<u>60.940</u>
calor	calor é o que sentimos quando a temperatura está quente. Nosso corpo sua quando estamos com calor .	<u>75.984</u>
fome	fome é o que sentimos quando estamos há muito tempo sem comer. Nosso estômago ronca quando está com muita fome .	<u>77.945</u>
sede	sede é o que sentimos quando estamos há muito tempo sem beber algo. Nossa boca fica seca quando estamos com sede .	<u>81.063</u>
sono	sono é o que sentimos quando estamos muito cansados e temos vontade de dormir. Bocejamos e sentimos os olhos pesados quando estamos com sono .	<u>63.930</u>

Tabela 13: índice *Flesch* de paráfrases de sentimentos/emoções e sensações

Os resultados transcritos pela tabela acima revelaram-se satisfatórios na medida em que boa parte dos escores se adequaram ao índice almejado. Sob um ponto de vista estatístico, é possível inferir que sete entre as dez paráfrases analisadas apresentaram índices superiores a 75, o que representa 70% de eficácia da aplicação da metodologia no grupo de paráfrases testadas.

No entanto, ainda que os resultados revelem índices satisfatórios em sua maioria, existe um pequeno conjunto de paráfrases, relativas aos itens lexicais *raiva*, *alegria* e *sono*, que apresentaram índice *Flesch* inferior ao esperado e que, por isso merecem ser observadas com mais atenção. Assim, com o intuito de corrigir eventuais falhas que possam ter passado despercebidas na elaboração da nossa metodologia, julgamos

pertinente traçar um par de considerações a respeito destes três casos. Para tanto, seria interessante analisar de modo mais aprofundado a equação matemática por trás do índice *Flesch*, previamente apresentada na seção 7.1, e procurar entender as variáveis que poderiam ser modificadas para que as paráfrases relativas aos itens lexicais *raiva*, *alegria* e *sono* elevassem seus escores a uma marca superior a 75.

Conforme exposto em 7.1, as variáveis utilizadas no cálculo do índice *Flesch* derivam de três informações sintáticas básicas, a saber: o número de palavras, o número de sentenças e o número de sílabas de um texto. Estas informações são incorporadas à fórmula matemática do índice *Flesch* através dos índices ASL (média de palavras por sentença) e ASW (média de sílabas por palavra). Assim, com o intuito de analisar as variáveis do cálculo, a tabela abaixo transcreve as dez paráfrases-teste seguidas do número total de palavras, número total de sentenças, número total de sílabas, e as variáveis resultantes destas informações, ou seja, a média de palavras por sentença (índice ASL) e a média de sílabas por palavra (índice ASW):

Paráfrase explanatória	Palavras	Sentenças	Sílabas	Palavras por sentença	Sílabas por palavra
raiva é o que sentimos quando ficamos muito brabos com algo ou com alguém. Quando estamos com muita raiva , nosso corpo fica vermelho e esquentado.	25	2	47	12,5	1,88
medo é o que sentimos quando sabemos que estamos em perigo. Quando estamos com muito medo , nosso corpo treme e sua.	21	2	40	10,5	1,90
tristeza é o que sentimos quando algo ruim acontece. A tristeza faz as pessoas se sentirem para baixo.	18	2	36	9	2
desejo é o que sentimos quando queremos muito uma coisa que não temos.	13	1	24	13	1,84

amor é o que sentimos quando desenvolvemos um grande afeto por alguém. O amor faz as pessoas se sentirem bem.	20	2	37	10	1,85
alegria é o que sentimos quando coisas boas acontecem. As pessoas costumam sorrir quando estão alegres.	16	2	36	8	2,25
calor é o que sentimos quando a temperatura está quente. Nosso corpo sua quando estamos com calor .	17	2	34	8,5	2
fome é o que sentimos quando estamos há muito tempo sem comer. Nosso estômago ronca quando está com muita fome .	20	2	38	10	1,9
sede é o que sentimos quando estamos há muito tempo sem beber algo. Nossa boca fica seca quando estamos com sede .	21	2	39	10,5	1,85
sono é o que sentimos quando estamos muito cansados e temos vontade de dormir. Bocejamos e sentimos os olhos pesados quando estamos com sono .	24	2	49	12	2,04

Tabela 14: paráfrases de emoções/sentimentos e sensações e suas respectivas variáveis que incidem sobre o cálculo do índice *Flesch*

Dentre as inúmeras informações que podem ser extraídas a partir dados da tabela 14, é interessante observar a relação direta que se estabelece entre a média de palavras por sentença e a média de sílabas por palavras no cálculo do índice *Flesch*. Em razão desta relação de interdependência, uma variável acaba por incidir diretamente sob a outra, sendo o escore final uma intermediação entre as duas variáveis. Por este motivo, é possível estabelecer que a elaboração de uma metodologia que busque gerar paráfrase

com índices *Flesch* iguais ou superiores a 75 não deveria restringir-se ao controle de palavras por sentença, mas, também, dispensar especial atenção ao número de sílabas por palavras de cada paráfrase explanatória.

As paráfrases referentes aos itens lexicais *alegria*, *sono* e *raiva* ilustram bem esta inter-relação. Ainda que tenhamos controlado o número de palavras por sentença de cada uma destas paráfrases, isto não impediu que elas apresentassem índices *Flesch* inferiores a 75. Os índices *Flesch* de *alegria* (60.940) e de *sono* (63.930) parecem ter apresentado escores mais baixos não por causa do número de palavras por sentença, que são consideravelmente baixos (8 e 12, respectivamente), mas pelo elevado número de sílabas por palavras em comparação com as outras paráfrases analisadas (*alegria* e *sono* apresentam as duas maiores médias de sílabas por palavras, 2,25 e 2,04, respectivamente, sendo que todas as outras paráfrases da tabela apresentam duas ou menos sílabas por palavra). O terceiro menor índice *Flesch*, correspondente à paráfrase de *raiva* (66.948), apresenta uma média de sílabas por palavra mais baixa que *alegria* e *sono* (1,88), mas a extensão da sentença é ligeiramente maior (12,5), o que parece ter influenciado para que o índice *Flesch* desta paráfrase também ficasse abaixo de 75.

A análise da paráfrase de maior índice *Flesch*, referente ao item lexical *amor*, também parece corroborar a ideia de interdependência entre número de palavras por sentença e número de sílabas por palavras. Neste caso, é interessante observar que a paráfrase explanatória de *amor* apresenta a segunda menor média de palavras por sentença (1,85), ficando atrás apenas da paráfrase de *desejo* (1,84). A paráfrase de *desejo*, no entanto, apresenta um número de palavras por sentença maior que a paráfrase de *amor* (13 palavras por sentença, enquanto *amor* apresenta somente 10 palavras por sentença), fato que parece justificar o índice *Flesch* mais elevado de *amor* (82.175, enquanto o índice de *desejo* foi de 79.455).

Estas informações parecem evidenciar que, no âmbito da elaboração de paráfrases explanatórias, o controle de 14 palavras por sentença nem sempre é suficiente para garantir um índice *Flesch* superior a 75. Conforme os dados da tabela 14 nos mostraram, ainda que as paráfrases apresentem menos de 14 palavras por sentença, este padrão lexicométrico deve articular-se com um número pequeno de sílabas por palavras para que o cálculo do índice *Flesch* apresente escores superiores a 75 em cem por cento dos casos.

Neste momento, torna-se importante salientar que o controle desta variável (extensão das palavras) se encaixaria em nossa proposta metodológica por intermédio

do subparâmetro *vocabulário controlado*, que, como bem colocamos na seção 6.2.3.2, poderia ser um recurso útil para a redação de paráfrases explanatórias em dicionários escolares. Este subparâmetro, no entanto, não pôde ser vinculado à nossa proposta devido à falta de pesquisas linguísticas voltadas para a compilação de *corpora* que pudessem servir a tal propósito.

O quadro apresentado, portanto, evidencia uma certa urgência, dentro da lexicografia pedagógica brasileira, em se desenvolver ferramentas de apoio que aprimorem efetivamente as obras lexicográficas escolares, ultrapassando as concepções puramente impressionista que ainda norteiam a compilação destes materiais pedagógicos. Conforme mencionado no capítulo anterior, a qualidade das paráfrases de muitas obras lexicográficas de excelência (cf. OPD 2011, OJD 2012 e CcAL 2014) parece advir, em grande medida, do vocabulário controlado, que torna possível a elaboração de um segmento informativo mais adequado ao consulente, pelo menos sob um ponto de vista lexical.

Levando a cabo esta discussão, é possível afirmar que as conclusões ora apresentadas retomam e reiteram, com o suporte de um experimento empírico, as considerações plantadas da seção 6.2.3.2, endossando a importância do vocabulário controlado dentro da lexicografia pedagógica. A possível elaboração e aplicação de um vocabulário controlado nas paráfrases dos dicionários escolares brasileiro seria, portanto, de grande utilidade não apenas aos propósitos da presente tese, mas a muitos outros estudos lexicográficos de orientação pedagógica desenvolvidos no Brasil, culminando em uma provável melhoria no produto final da pesquisa lexicográfica brasileira.

Por fim, para encerrar este capítulo avaliativo com dados que demonstrem numericamente os avanços introduzidos por nossa proposta, optamos por desenvolver uma última atividade envolvendo o cálculo do índice *Flesch*. Nesta atividade, procuramos comparar a adequabilidade textual de paráfrases formuladas sob uma base teórico-metodológica com a adequabilidade textual de paráfrases redigidas de maneira puramente intuitiva.

Até o momento, as análises realizadas por intermédio do Coh-Matrix-Port revelaram-se satisfatórias ao reafirmarem que as formulações sintáticas das paráfrases avaliadas encontram-se, em sua maioria, adequadas ao nível de complexidade textual indicado aos alunos do segundo ciclo. Sobre este aspecto, é importante mencionar que, mesmo nos três casos nos quais o índice *Flesch* foi inferior a 75, o nível de dificuldade

sintática ainda manteve-se em um índice de textos considerados fáceis, segundo a escala de nivelamento sugerida pelo Coh-Metrix-Port. Com o intuito de complementar tais observações, achamos que seria interessante, também, contrastar os índices *Flesch* das paráfrases sugeridas na presente tese doutoral com os índices *Flesch* de paráfrases encontradas em dicionários tipo 2 disponíveis no mercado, e verificar os reais avanços instaurados pela metodologia ora proposta.

Os resultados superaram nossas expectativas iniciais, evidenciando uma acentuada melhoria nos níveis de adequabilidade textual das paráfrases geradas pela nossa metodologia quando comparadas às paráfrases extraídas de dicionários tipo 2. O quadro abaixo expõe os resultados obtidos (novamente, a fonte em cor vermelha destaca os resultados inferiores a 75)⁵⁸:

Item lexical	Paráfrase explanatória	Índice <i>Flesch</i>
raiva	Sentimento violento de quem está contrariado ou magoado: cólera, fúria, ira. (DiJr 2005, s.v.)	14.634
	Sentimento de ódio. (SaJr 2010, s.v.)	20.190
medo	Sentimento de aflição diante de perigo ou ameaça; pavor, receio, temor. (AuIl 2008, s.v.)	30.015
	Sensação ruim que toma conta da pessoa frente a um perigo real ou imaginário e que a faz pensar em fugir: receio, temor. (DiJr 2005, s.v.)	71.003
	Sentimento provocado pela possibilidade de perigo, seja ele real ou não. (SaJr 2010, s.v.)	22.325
tristeza	Sentimento ou estado de quem está triste. (AuIl 2008, s.v.)	72.530
	Estado de quem está triste. (DiJr 2005, s.v.)	91.480

⁵⁸ Análise realizada no dia 05 de outubro de 2015 pela ferramenta disponível em: www.nilc.icmc.usp.br/coh-metrix-port

	Qualidade ou estado de triste; pena, desgosto. (SaJr 2010, s.v.)	<u>48.359</u>
desejo	Vontade de possuir alguma coisa, ou de conseguir alguma coisa. (AuII 2008, s.v.)	<u>61.025</u>
	Vontade de ter: ambição, anseio, aspiração. (DiJr 2005, s.v.)	<u>31.245</u>
	Ato ou efeito de desejar; vontade. (SaJr 2010, s.v.)	<u>59.445</u>
amor	Forte sentimento de atração afetiva ou física entre pessoas. (AuII 2008, s.v.)	<u>32.900</u>
	Sentimento de quem deseja muito a felicidade de outra pessoa. (DiJr 2005, s.v.)	<u>52.565</u>
	Afeto de uma pessoa por outra. (SaJr 2010, s.v.)	<u>87.645</u>
alegria	Estado de uma pessoa que se sente bem e tem vontade de rir: contentamento, satisfação. (DiJr 2005, s.v.)	<u>70.050</u>
fome	Grande vontade ou necessidade de comer. (AuII 2008, s.v.)	<u>45.345</u>
	Sensação causada pela falta de comida. (DiJr 2005, s.v.)	<u>45.345</u>
	Sensação (nos seres humanos e em animais) provocada pela necessidade de nutrientes no corpo, que são obtidos pela ingestão de alimentos. (SaJr 2010, s.v.)	<u>30.120</u>
sede	Sensação produzida pela necessidade de beber. (DiJr 2005, s.v.)	<u>3.045</u>

sono	Estado de uma pessoa, ou de um animal, que dorme; neste estado, há suspensão de muitas atividades motoras, o corpo descansa. (AuII 2008, s.v.)	<u>54.291</u>
	A necessidade desse descanso. (DiJr 2005, s.v.)	<u>12.125</u>
	Desejo de dormir. (SaJr 2010, s.v.)	<u>76.590</u>

Tabela 15: paráfrases de dicionários tipo 2 e seus respectivos índices *Flesch*

A tabela 15 expõe os resultados obtidos pelo cálculo do índice *Flesch* de paráfrases extraídas de três dicionários tipo 2. Tomando como base os valores sugeridos pelo Coh-Metrix-Port para a avaliação de complexidade textual (cf. tabela 11), chama a atenção a alta incidência de paráfrases com índices *Flesch* inferiores a 75. Em um total de vinte e duas paráfrases, apenas três apresentaram um índice *Flesch* superior ao score esperado, o que reforça as considerações implementadas nos primeiros capítulos do presente trabalho, de que as obras lexicográficas escolares voltadas para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental não parecem atender satisfatoriamente as necessidades de seus consulentes.

A comparação entre os índices de inteligibilidade das paráfrases formuladas no capítulo seis (tabela 13) e os índices de inteligibilidade das paráfrases de dicionários tipo 2 (tabela 15) se coloca como um importante exercício para a integralização da presente tese doutoral, uma vez que evidencia numericamente as possíveis melhorias que uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias pode oferecer aos instrumentos lexicográficos. Conforme demonstram os resultados obtidos pela ferramenta Coh-Metrix-Port, além de aprimorar as paráfrases explanatórias dos dicionários tipo 2, a metodologia sugerida no capítulo seis permitiu que elaborássemos paráfrases voltadas para o segundo ciclo do ensino fundamental que vão ao encontro do nível de competência leitora dos estudantes deste ciclo, contribuindo em grande medida para o aprimoramento das obras lexicográficas brasileiras. Além disso, este exercício retoma e reforça uma das principais ideias que nortearam a presente pesquisa, ou seja, a de que uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias voltadas para o público infantil pode contribuir efetivamente para o aprimoramento de obras lexicográficas escolares ao levar em conta as necessidades específicas do público alvo

destas obras. Com estas considerações, encerramos mais uma importante etapa da pesquisa conduzida, e passamos, nas páginas que seguem, ao capítulo conclusivo da presente tese doutoral.

8 CONCLUSÕES

Some words there are which I cannot explain,
because I do not understand them.

Samuel Johnson,
A dictionary of the English Language (1818)

A presente tese doutoral propôs-se a elaborar uma metodologia para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários voltados para crianças tendo como aporte teórico pressupostos da semântica cognitiva. A incipiência da pesquisa sobre dicionários pedagógicos no Brasil somada à carência de reflexões que apliquem os pressupostos da semântica cognitiva à prática lexicográfica levou-nos a constatar que o objetivo principal só seria alcançado mediante a reformulação de preceitos previamente fixados pelas políticas públicas de educação, e, também, mediante a elaboração de novos parâmetros que pudessem alicerçar o desenvolvimento de nossa metodologia. Dentre os preceitos a serem reformulados, tínhamos, por exemplo, a necessidade de reavaliar as políticas públicas de dicionários e redefinir as etapas escolares de cada obra. Dentre os parâmetros a serem implementados, sobressaía-se a tarefa de identificar os pressupostos semântico-cognitivos potencialmente capazes de auxiliar a redação de paráfrases voltadas ao público infantil. Assim, com o intuito de alcançar o objetivo principal, tencionamos seis objetivos específicos:

- 1) Estabelecer a partir de que nível (séries) do ensino fundamental seria pertinente a inclusão do comentário semântico em dicionários voltados para o processo de alfabetização;
- 2) Estabelecer as categorias morfológicas a serem contempladas no estudo;
- 3) Discriminar pressupostos semântico-cognitivos passíveis de serem utilizados na geração de paráfrases explanatórias;
- 4) Elaborar mecanismos que permitissem converter os pressupostos teóricos da semântica cognitiva em procedimentos metodológicos para a geração de paráfrases explanatórias;
- 5) Propor modelos de paráfrases explanatórias com base na metodologia criada;
- 6) Avaliar empiricamente as paráfrases elaboradas.

Os objetivos específicos foram devidamente cumpridos e os resultados obtidos permitiram-nos aprimorar o estudo sobre dicionários escolares brasileiros em pelo menos dois aspectos fundamentais. O primeiro importante avanço surge a partir da identificação de lacunas teóricas e metodológicas na proposta lexicográfica voltada aos alunos do ensino fundamental e, também, nas obras a serem distribuídas por esta proposta. O segundo importante avanço consiste nas sugestões de aprimoramentos que buscam preencher algumas das lacunas verificadas, propondo, por conseguinte, melhorias nas políticas públicas de dicionários e nas obras lexicográficas vinculadas a estas políticas. Nas linhas que seguem, expomos as principais conclusões do desenvolvimento da tese e avaliamos os avanços que emergem a partir destas conclusões.

A primeira importante discussão aparece já nos primeiros capítulos do trabalho e remete à incipiência dos estudos sobre lexicografia pedagógica em solo brasileiro. A análise de obras lexicográficas escolares indicadas pelo PNLD (2012), de documentos oficiais relativos ao uso de dicionários em sala de aula e de trabalhos que abordam o tema da lexicografia pedagógica no Brasil evidenciou uma grande lacuna teórico-metodológica neste campo de estudos e revelou sérios problemas provenientes desta lacuna. Ainda que se trate de um dado fundamental para o aprimoramento dos dicionários escolares, tanto as editoras responsáveis pelo desenho destas obras, como os órgãos governamentais que ditam as regras sobre as políticas públicas de dicionários, seguidos por grande parte dos estudiosos interessados no tema, parecem desconhecer ou até mesmo ignorar a falta de orientação teórico-metodológica que permeia a produção lexicográfica brasileira, dispensando pouca atenção às consequências práticas de uma lacuna de tal sorte em um projeto dicionarístico. A carência de reflexão teórica no âmbito da lexicografia pedagógica brasileira é, portanto, uma realidade que deve ser mais evidenciada por aqueles que se ocupam dos dicionários escolares, uma vez que aponta para a necessidade de estudos elementares com vistas à compilação de dicionários pedagógicos, além de chamar a atenção para o longo caminho que nos separa de uma produção dicionarística de excelência.

As discussões sobre o estado (embrionário) da lexicografia pedagógica no Brasil tiveram como principal desdobramento uma análise detalhada das políticas públicas de dicionários em sala de aula, que resultou em uma nova proposta de classificação de dicionários escolares com vistas a melhor caracterizar os potenciais leitores de nossas futuras paráfrases explanatórias. Na referida análise, evidenciou-se que a classificação

de dicionários escolares sugerida pelo PNLD (2012) não consegue estabelecer uma relação entre as demandas escolares relativas aos cinco primeiros anos do ensino fundamental e o desenho de obras lexicográficas que possam auxiliar o cumprimento destas demandas. Esta conclusão foi de suma importância para o trabalho, pois levou-nos a reformular a proposta do PNLD (2012) para os cinco primeiros anos do ensino fundamental tendo como base o cotejo de documentos oficiais do governo e a análise de livros didáticos voltados para este período escolar.

A discussão em torno de uma nova classificação de dicionários permitiu estabelecer que a proposta lexicográfica voltada para os cinco primeiros anos do ensino fundamental deveria tomar como ponto de partida os dois momentos distintos deste período, a saber, o primeiro e o segundo ciclo do ensino fundamental. Propomos, assim, um *dicionário de alfabetização*, voltado para o primeiro ciclo do ensino fundamental e cuja função repousaria em auxiliar consulentes em processo de alfabetização inicial a consolidarem suas hipóteses ortográficas, e um *dicionário intermediário*, voltado para o segundo ciclo e cuja função consistiria em auxiliar consulentes que já se encontram em processo de consolidação do domínio da escrita a compreenderem o significado das palavras. Fixada esta nova classificação, estabelecemos que a proposta teórico-metodológica da presente tese doutoral recairia sobre a segunda obra, delimitando, assim, as características do nosso público alvo.

No que concerne as discussões levantadas a partir da elaboração da proposta teórico-metodológica, tem-se como conclusão mais geral da tese que a semântica cognitiva é capaz de oferecer subsídios úteis à geração de paráfrases explanatórias voltadas a um público em fase de consolidação da escrita. Conforme demonstrado no capítulo seis, os pressupostos teóricos escolhidos para o desenvolvimento da proposta (teoria prototípica e semântica de *frames*) foram úteis em dois pontos importantes da metodologia. Primeiramente, na tarefa de sistematização do grupo dos substantivos concretos e, em segundo lugar, na tarefa de seleção das informações enciclopédicas vinculadas pelas paráfrases. Ademais, as noções de *corporeidade* e *experencialismo*, que são concepções fundamentais a qualquer pesquisa situada no âmbito da semântica cognitiva, auxiliaram em grande medida a formulação sintática das paráfrases de emoções/sentimentos e de sensações ao induzirem, por intermédio de uma oração adverbial, a estruturação [*lema*] *é o que sentimos quando*. Conforme pudemos demonstrar, a alusão às experiências do consulente no mundo e a percepção destas

experiências pelo corpo humano podem ser de grande utilidade na explicitação de significados.

Outra importante constatação que emergiu a partir o desenvolvimento da proposta metodológica diz respeito à carência de ferramentas complementares à pesquisa lexicográfica brasileira; ferramentas, estas, que seriam fundamentais para a elaboração de obras lexicográficas de excelência. Dentre tais ferramentas, destaca-se, por exemplo, a necessidade de elaboração de *corpora* que forneçam um embasamento empírico confiável à compilação dos dicionários. Conforme grandes obras lexicográficas da tradição britânica sugerem (cf. CcLD 1996, MED 2002, OAL 2005, CcAL 2014, OPD 2011 e OJD 2012), a formulação de um *corpus* voltado para a produção dicionarística com fins pedagógicos parece condição *sine qua non* para que o produto final desta produção resulte em uma obra de excelência, uma vez que é através do *corpus* que o lexicógrafo tem as ferramentas necessárias para calcular importantes variáveis que incidem sobre uma obra pedagógica, como a seleção do vocabulário a ser lematizado (macroestrutura quantitativa e qualitativa) e as palavras a serem utilizadas em uma definição (vocabulário controlado), para citar apenas dois exemplos. Ao longo da tese, mencionou-se diversas vezes que os dicionários escolares brasileiros ainda são elaborados de maneira muito intuitiva por carecerem de métodos que auxiliem a sua elaboração. A falta de um estudo de *corpora* voltado a auxiliar a produção de dicionários escolares de língua portuguesa reflete bem esta carência e justifica grande parte dos problemas verificados nas obras aprovadas pelo PNLD (2012) (para um detalhamento destes problemas, ver BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA 2012 e BRANGEL 2013b; para um exemplo de dicionário escolar de excelência formulado sobre padrões lexicográficos confiáveis, ver a análise conduzida por BRANGEL 2015).

Tendo exposto os principais desdobramentos das discussões apresentadas pela tese, passemos à avaliação das hipóteses de pesquisa elaboradas no capítulo introdutório.

8.1 Avaliação das hipóteses de pesquisa

No capítulo introdutório, elaboramos duas hipóteses de pesquisa dissociadas, ou seja, que não estabeleciam relação direta entre si. A estas duas hipóteses, foi acrescentada, ainda, uma terceira hipótese, resultante da confluência das duas primeiras. Passemos, nas linhas que seguem, à avaliação de cada hipótese.

A primeira hipótese, de caráter mais geral, presumia que a semântica cognitiva poderia fornecer subsídios úteis à lexicografia pedagógica, com especial atenção às paráfrases explanatórias. Esta hipótese foi confirmada ao longo do trabalho em, pelo menos, dois momentos distintos. Primeiramente, na parte de revisão bibliográfica, que verificou trabalhos recentes que têm se valido dos pressupostos da semântica cognitiva para apresentar sugestões de aprimoramento aos dicionários pedagógicos (cf. OLIVEIRA 2010,2015, GAO 2012, BOAS; DUX 2013, OSTERMANN 2012, 2014). Sobre este aspecto, é importante destacar que os trabalhos citados, ainda que escassos, representam um esforço inicial em (re)discutir desafios enfrentados pelos lexicógrafos sob a luz da semântica cognitiva, além de demonstrarem distintas possibilidades de aplicação desta teoria na prática lexicográfica. Consistem, portanto, em fortes evidências sobre o potencial heurístico da semântica cognitiva frente a lexicografia pedagógica. Além da parte da revisão bibliográfica, a primeira hipótese de pesquisa confirmou-se, também, ao longo do desenvolvimento da metodologia proposta, que conseguiu empregar de maneira satisfatória os postulados da semântica cognitiva na redação das paráfrases explanatórias, conforme previamente relatado.

Em paralelo à primeira hipótese, formulamos também uma segunda hipótese, que supunha que a maior parte dos problemas verificados nas paráfrases de dicionários voltados para crianças não advinham de limitações semânticas do ente definido, e sim de uma carência de método por parte das obras. A partir desta hipótese, presumimos que a elaboração de uma metodologia orientada para a geração de paráfrases explanatórias específicas ao público infantil poderia contribuir para a otimização dos dicionários voltados para este público, uma vez que auxiliaria a elaboração de paráfrases mais adequadas aos consulentes. A geração de paráfrases *ad hoc* a partir da metodologia proposta no capítulo seis e a posterior avaliação destas paráfrases, ao longo do capítulo sete, levaram-nos a constatar que as obras lexicográficas escolares poderiam elevar seu padrão de qualidade caso contassem com uma metodologia teoricamente orientada para a elaboração de suas paráfrases explanatórias. Assim, ao apresentarem características semânticas e sintáticas que vão ao encontro da capacidade de interpretação dos consulentes do dicionário intermediário, as paráfrases geradas a partir de nossa proposta teórico-metodológica corroboram empiricamente a segunda hipótese de pesquisa, demonstrando que, através do estudo e da sistematização de variáveis específicas, é possível elaborar paráfrases mais adequadas aos consulentes em idade escolar.

A partir do cruzamento das duas primeiras hipóteses de pesquisa, formulamos ainda uma terceira hipótese, que sugeria que a semântica cognitiva poderia trazer boas contribuições às paráfrases explanatórias de dicionários voltados para o segundo ciclo do ensino fundamental ao servir como modelo semântico norteador de uma metodologia para este fim. Trata-se de uma hipótese bastante específica e que reflete o objetivo principal da tese doutoral. Conforme demonstrado no capítulo seis, a semântica cognitiva demonstrou um bom potencial heurístico na explanação do significado de unidades léxicas para consulentes do segundo ciclo do ensino fundamental. Tanto a teoria prototípica como a semântica de *frames* revelou-se útil na elaboração de nossa proposta metodológica, oferecendo importantes insumos aos propósitos da tese – como a sistematização dos substantivos concretos tendo como base a hierarquia entre os níveis categoriais, e a seleção e organização das informações vinculadas pelas paráfrases tendo como base os elementos de *frame* sugeridos pelo FrameNet. Assim, haja vista os avanços verificados e discutidos, é possível afirmar, ao término do trabalho, que a terceira hipótese de pesquisa também foi corroborada.

8.2 Limites do estudo e perspectivas

As avaliações das hipóteses de pesquisa demonstram que o objetivo principal da presente tese doutoral foi cumprido de maneira satisfatória. As considerações levantadas neste último capítulo do trabalho confirmam que a semântica cognitiva é capaz de fornecer subsídios para a geração de paráfrases explanatórias voltadas para um público jovem e que tais paráfrases, quando elaboradas com base em parâmetros que levem em conta a capacidade interpretativa de seus potenciais leitores, tendem a se apresentar como segmentos informativos funcionais dentro da obra lexicográfica. Algumas considerações, no entanto, são necessárias no que tange as restrições do estudo desenvolvido e as perspectivas para pesquisas futuras.

Primeiramente, cumpre observar que a utilização de postulados semântico-cognitivos na elaboração de paráfrases explanatórias consiste em um primeiro passo para o aprofundamento da discussão sobre as possíveis contribuições desta teoria para a lexicografia pedagógica, e que em nenhum momento o tema dá-se por esgotado com término da presente pesquisa. Como bem coloca Geeraerts (2006, p.4), a linguística cognitiva está mais para um arcabouço teórico [*framework*] do que para uma teoria unitária e rígida, podendo ser concebida como uma categoria de pressupostos

estruturados sob semelhança de família, com abordagens que se interligam e parcialmente se sobrepõem. Em vista desta miríade de pressupostos, acreditamos que muitas outras abordagens situadas no âmago da semântica cognitiva, além da teoria prototípica e da semântica de *frames*, podem também servir aos propósitos da lexicografia, ainda que não tenham sido exploradas na presente tese por uma questão de espaço e de tempo.

Outra importante limitação do estudo que merece destaque diz respeito à avaliação da proposta metodológica conduzida no capítulo sete. Como previamente discutido, a avaliação aconteceu por intermédio de uma ferramenta de processamento da linguagem natural em razão da falta de modelos avaliativos elaborados com vistas à lexicografia. Ainda que a metodologia de avaliação tenha se revelado satisfatória, o desenvolvimento de estudos que busquem elaborar ferramentas avaliativas com propósitos estritamente lexicográficos representaria um grande avanço para a lexicografia, haja vista o modo deveras intuitivo que os dicionários pedagógicos ainda são elaborados e, conseqüentemente, avaliados.

Por fim, cabe salientar que os resultados da presente tese doutoral podem ser compreendidos sob um ponto de vista lexicográfico e, também, sob um ponto de vista semântico-cognitivo. Sob a perspectiva lexicográfica, o trabalho representa um esforço em contribuir para o avanço da lexicografia pedagógica brasileira ao fazer sugestões de aprimoramentos aos dicionários escolares com base em uma proposta teórico-metodológica de orientação cognitiva. Ao longo do percurso, buscou-se apresentar subsídios que pudessem fornecer um embasamento teórico mais sólido à redação das paráfrases explanatórias em dicionários intermediários, de modo que estes segmentos informativos pudessem ser elaborados de maneira menos intuitiva e mais criteriosa. A proposta, portanto, representou um importante passo em direção ao aprimoramento de obras lexicográficas voltadas para crianças e permitiu a observação de fatores que podem e devem ser explorados em pesquisas futuras se quisermos, algum dia, equiparar a lexicografia pedagógica brasileira à lexicografia pedagógica de tradições mais desenvolvidas.

Sob uma perspectiva semântico-cognitiva, o trabalho representa um esforço em aplicar pressupostos da semântica cognitiva à lexicografia, um campo de estudos que ainda explora de maneira muito tangencial as possíveis contribuições do modelo cognitivo para o seu produto final. Ao conseguir transpor para o plano da paráfrase explanatória pressupostos da semântica cognitiva que apresentam um alto grau de

abstração, o trabalho apresenta aos estudiosos da teoria resultados concretos que refletem os pressupostos abordados, podendo servir de base para o estudo e aperfeiçoamento de novas heurísticas fundamentadas neste modelo semântico.

Com estes resultados, encerramos a presente tese doutoral deixando à comunidade científica um ambiente convidativo a estudos complementares interessados em aproximar as duas áreas investigativas ora contempladas. Como ficou evidente nas discussões levantadas ao longo do trabalho, a lexicografia enfrenta, constantemente, problemas intrínsecos à linguagem natural que dificultam a formalização imposta pela arquitetura dos dicionários, necessitando, por isso, de uma massiva reflexão teórica a cada novo desafio encontrado. Ao mesmo tempo, a semântica cognitiva almeja expandir cada vez mais a aplicação de seus postulados, buscando ser útil à discussão sobre os problemas da linguagem e ao desenvolvimento de heurísticas. Neste cenário, as duas ciências demonstram ter muito a contribuir uma com a outra, oferecendo reflexões frutíferas aos desafios da linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. F. B. Linguagem, educação e formação de professores. *Nuances*, Presidente Prudente, v.4, p.15-19, 1998.

ADAMSKA-SALACIAK, A. Prepositions in dictionaries for foreign learners: a cognitive linguistic look. In: BERNAL, E.; DeCESARIS, J. (Eds.) *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 2008. p.1477-1485

ALMEIDA, C. Eclipse total e superlua acontecerão ao mesmo tempo. *Revista Superinteressante*. São Paulo: Editora Abril, 2015. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/eclipse-total-e-superlua-acontecem-ao-mesmo-tempo-neste-domingo>>. Acesso em 25/09/2015.

ANDRADE, C. D. de. *Poesia errante: derrames líricos (e outros nem tanto, ou nada)*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Record, 1988.

ÂNGELO, C.; MENEGASSI, R. Práticas leitoras de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental. *Signum*, Londrina, v.2, n.10, p.67-88, 2007.

_____; _____. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v.30, n.2, p.129-137, 2008.

ATKINS, B. T. S.; VARANTOLA, K. Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.10, n.1, p.1-43, 1997.

_____; RUNDELL, M. *The Oxford guide to practical Lexicography*. Oxford University Press: Oxford, 2008.

BARTOSZECK, F. K. A intencionalidade da sensação: uma conceituação funcionalista de identidade. *Jornal de Ciências Cognitivas*, v.3, p.1-18, 2007.

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BENEDUZI, R.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Avanços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Lusorama*, Frankfurt am Main, n.61/62, p.195-219, 2005.

BERLIN, B.; KAY, P. *Basic color terms: their universality and evolution*. Stanford: CSLI publications, 1999.

BERTOLDI, A. Os Limites da Criação Automática de Léxicos Computacionais Baseados em Frames: Um Estudo Contrastivo do Frame Criminal_process In: *The 8th Brazilian Symposium In Information And Human Language Technology - Stil2011*, Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2011, 87 – 96

BOAS, H. C. Frame Semantics as a framework for describing polysemy and syntactic structures of English and German motion verbs in contrastive computational

lexicography. In: RAYSON et al.(eds.) *Proceeding of the Corpus Linguistics 2001 Conference*. Lancaster: University Centre for Computer Corpus Research on Language, 2001, 64-73

_____; DUX, R. Semantic frames for foreign language education: towards a German frame-based online dictionary. *Veredas*, v.17, n.1, p.82-100, 2013.

BOGAARDS, P. The use of grammatical information in Learners' Dictionaries. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.14, n.2, p.97-121, 2001.

_____. Uses and users of dictionaries. In: STERKENBURG, P. (Ed.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.26-33

BORBA, F. S. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. A informação gramatical nos dicionários. *Alfa*, São Paulo, n.51, v.1, p.137-149, 2007.

BOSQUE, I. Sobre la teoría de la definición lexicográfica. *Verba: Anuario galego de filoloxia*, n.9, p.105-124, 1982.

BRANGEL, L. M. *O tratamento lexicográfico de vocábulos de cores na perspectiva da Semântica Cognitiva*. 2011. 208f. Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

_____. Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v.19, n.2, p. 217-229, 2013a.

_____. Considerações sobre o Programa Constante de Informações de dicionários escolares de língua portuguesa voltados para o público infantil. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 18, n.2, p.155-177, 2013b.

_____. Contribuições para a Lexicografia Pedagógica a partir de dados extraídos de livros didáticos. *Estudos da Língua(gem)*, v.11, n.2, p.43-61, 2013c.

_____. Review of Oxford Primary Dictionary. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, v.1, n.2, p.99-102, 2015.

_____; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Avaliação de paráfrases explanatórias de dicionários voltados para alunos em etapas iniciais de alfabetização. In: *Anais do I simpósio Internacional de Lexicografia e Linguística Contrastiva*. Florianópolis, p.22-37, 2012.

_____; _____. Sobre a semântica cognitiva e suas possíveis contribuições para a geração de paráfrases explanatórias em dicionários Tipo 2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n.4, p.983-1009, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Constituição Federal*, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Constituição Federal*, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministro de estado da educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, p.22-23, 2012b.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, v.5, n.1, p.24-30, 2007.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia* 3/2, Porto Alegre, 89-119, 2008.

_____. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, São Paulo, v.53, p.243-260, 2009a.

_____. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. *Contingentia*, Porto Alegre, v.4, p.60-72, 2009b.

_____. As palavras cruzadas como fenômeno da linguagem: o uso do dicionário. *Extensio*, Florianópolis, v.9, p.4-12, 2012.

_____; BENEDUZI, R. Aprendendo a ler um dicionário: análise de verbetes substantivos. *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v.6-7, p. 113-122, 2005.

_____; FARIAS, V. S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, Ph.; XATARA, C. M. (Org.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC / NUT. 2008. p.129-167

_____; _____. Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. *Lusorama* 77-78 Frankfurt am Main, p. 29-78, 2009.

_____; _____. Sobre las palabras y su clasificación según su contenido. Los problemas del lexicógrafo. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, v. 29, p. 9-19, 2011a.

_____; _____. Princípios para o desenvolvimento de uma teoria da definição lexicográfica. *Alfa*, v.55, n.1, p.31-61, 2011b.

_____; ZANATTA, F. Procedimentos medioestruturais em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Lusorama*, v.83-84, p.80-97, 2010.

CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. *Porta Aberta: Língua Portuguesa*, 2º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2007a.

_____; _____. *Porta Aberta: Língua Portuguesa, 3º ano do ensino fundamental.* São Paulo: FTD, 2007b.

_____; _____. *Porta Aberta: Língua Portuguesa, 1º ano do ensino fundamental.* São Paulo: FTD, 2008.

_____; _____. *Porta Aberta: Língua Portuguesa, 4º ano do ensino fundamental.* São Paulo: FTD, 2011a.

_____; _____. *Porta Aberta: Língua Portuguesa, 5º ano do ensino fundamental.* São Paulo: FTD, 2011b.

CARVALHO, O. L. de S. Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos. *Revista Interdisciplinar*, São Cristóvão, v.16, p.30-45, 2012.

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

_____; BAGNO, M. (Orgs) *Dicionários escolares: políticas, formas e usos.* São Paulo: Parábola, 2011.

CAVÉQUIA, M. P. *A escola é nossa: Língua Portuguesa, 4º ano do ensino fundamental.* 3.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CHEN, Y. Dictionary use and EFL learning. A contrastive study of pocket electronic dictionaries and paper dictionaries. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.23, n.3, p.275-306, 2010.

CHOMSKY, N. A linguagem e a mente. In: LEMLE, M.; LEITE, Y. (Orgs.). *Novas perspectivas linguísticas.* Petrópolis: Vozes, 1970.

CIENKI, A. Frames, idealized cognitive models, and domains. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The oxford handbook of Cognitive Linguistics.* New York: Oxford University Press, 2007. p.170-187

COSTA, K. P. V. de A. *O vocabulário dos livros didáticos e dos dicionários escolares infantis: uma análise do campo léxico dos sentimentos humanos.* 2006. 135f. Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

COROA, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs) *Dicionários escolares: políticas, formas e usos.*São Paulo: Parábola, 2011. p.61-72

CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CUNHA, C. F. da. *Gramática da língua portuguesa*. 6.ed. Rio de Janeiro: Fename, 1980.

DAMIM, C. P. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. 2005. 233f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

De JOU, G. I.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: o processo instrucional. *Linguagem & ensino*, Pelotas, v.11, n.1, p.145-177, 2008.

DUBOIS, J.; DUBOIS-CHARLIER, F. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Larousse, 1971.

_____; _____. Incomparabilité des dictionnaires. *Langue française*, v.87, n.1, p.5-10, 1990.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J. B.; MEVEL, J. P. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

DZIEMIANKO, A. Paper or electronic? The role of dictionary form in language reception, production and the retention of learing and collocations. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.23, n.3, p.257-273, 2010a.

_____. User-friendliness of noun and verb coding systems in pedagogical dictionaries of English: a case of polish learners. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.24, n.1, p.50-78, 2010b.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FARIAS, V. S. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Alfa*, v.52, p.101-122, 2008.

_____. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009a. 285f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009a.

_____. Whole-sentence definition versus definição por genus proximum + differentiae specifica: um contraste entre duas técnicas definitórias. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.17, p.73-100, 2009b.

_____. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v.9, p.109-139, 2011.

_____. Aplicação da semântica das condições de verdade à redação das definições nos dicionários semasiológicos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.12, p. 181-204, 2012.

_____. *Sobre a definição lexicográfica e seus problemas: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos*. 2013. 398f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

FERNÁNDEZ, T. The representation of multidimensionality in a bilingualized English-Spanish thesaurus for learners in architecture and building construction. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.24, n.2, p.198-225, 2011.

FILLMORE, C. Frame semantics and the nature of language. *Annals of New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*. New York, v.280, p.20-32, 1976.

_____. Frame Semantics. In: The Linguistic Society of Korea (Eds.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p.111-37.

_____, ATKINS, B. T. Toward a frame-based lexicon: The semantics of RISK and its neighbors. In: LEHRER, A., KITTAY, E.F. (Eds.) *Frames, fields and contrasts: New essays in semantic and lexical organization*. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum, 1992, p.75-102

_____; BAKER, C. A frames approach to semantic analysis. In: HEINE, B.; NARROG, H. (Eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2010, p.313-339

FORNARI, M. K. O tratamento lexicográfico das palavras gramaticais: Discussão teórica e análise de verbetes. *Travessias*, v.7, p.167-199, 2009.

_____. *Um estudo sobre o tratamento lexicográfico do verbete pero em dicionários para aprendizes brasileiros de espanhol*. 2011. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

FREITAS, N. K; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *DAPesquisa*, v.3, n.1, p.26-33, 2008.

FRIEDENBERG, J.; SILVERMAN, G. *Cognitive Science: an introduction to the Study of Mind*. 2.ed. Los Angeles: Sage, 2012.

GAO, J. Basic cognitive experiences and definitions in the Longman Dictionary of Contemporary English. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.26, n.1, p.58-89, 2012.

GÄRDENFORS. P. Some tenets of cognitive semantics. In: ALWOOD, J.; GÄRDENFORS, P. (Org.). *Cognitive Semantics: meaning and cognition*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.19-36

GEERAERTS, D. The definitional practice of dictionaries and the Cognitive Semantic conception of polysemy. *Lexicographica*, v.17, p.6-21, 2001.

_____. Meaning and definition. In: STERKERBURG, P. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

_____. Introduction: a rough guide to Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, D. (Org.). *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter. 2006. p.1-28

_____. *Theories of Lexical Semantics*. New York: Oxford University Press, 2010.

GIBBS, R. Por que a linguística cognitiva deveria se preocupar mais com métodos empíricos? *Cadernos de tradução*, Porto Alegre, n.25, p.193-2015, 2009.

GRANVILLE, M. A. A formação do professor de Ensino Fundamental e sua atuação na sala de aula, quanto à leitura em língua materna. *Nuances*, Presidente Prudente, v.4, p.86-90, 1998.

GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs) *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011. p.141-154

GONZALEZ, A. R. Competências linguísticas e sua representação como segmentos canônicos de um dicionário. *Voz das Letras*, Concórdia, n.11, p.1-13, 2009.

GOWS, R. H. Theoretical lexicography and the international journal of lexicography. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.25, n.4, p.450-463, 2012.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía*. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London/ New York: Routledge, 2002.

JACKSON, H. *Lexicography: an introduction*. London: Routledge, 2002.

JARDIM, C. R. *Mecanismos de otimização para um learner's dictionary do inglês para aprendizes brasileiros*. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

JOHNSON, S. *A dictionary of the English Language*. London: Longman / Hurst / Rees / Orme / Brown, 1818.

KLEIBER, G. *La sémantique du prototype*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

KÖVECSES, Z. *Metaphor and emotion*. Language, culture, and body in human feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. What categories reveal about the mind. Chicago/ London: The University of Chicago Press, 1987.

_____. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, n.1, v.1, p.39-74, 1990.

_____; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____; _____. *Philosophy in the flesh*. The embodied mind and its challenge to western thought. Nova York: Basic Books, 1999.

LANDAU, S. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LEE, D. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Nova York: Oxford University Press, 2001.

LEITE, M.; BASSI, C. L. E. R.: *Leitura, Escrita e Reflexão, 5º ano do ensino fundamental*. São Paulo: FTD, 2008.

LEW, R.; DZIEMIANKO, A. A new type of folk-inspired definition in English Monolingual Learners' Dictionaries and its usefulness for conveying syntactic information. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.19, n.3, p.225-242, 2006a.

LEW, R.; DZIEMIANKO, A. Non-standard dictionary definitions: what they cannot tell native speakers of Polish. *Cadernos de Tradução* 18, p. 275-294, 2006b.

LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. Polysemy, prototypes, and radial categories. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The oxford handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p.139-169

LITTLEMORE, J.; TAYLOR, J. R. Introduction. In: LITTLEMORE, J.; TAYLOR, J. R. (Eds.) *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*. London: Bloomsbury, 2014. p.1-25

LUFT, C. P. *Gramática resumida: Explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*. 3.ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

MACEDO, J. M. de. *A moreninha*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1977.

MARTÍNEZ DE SOUZA, J. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.

MATTHEWS, P. H. *Oxford Concise Dictionary of Linguistics*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MOON, R. Dictionaries: notions and expectations. In: BRAASCH, A.; POVLSEN, C. (Eds.) *Proceedings of the Tenth EURALEX International Congress*. Copenhagen: University of Copenhagen, 2002. p.629-636

_____. On specifying metaphor: an idea and its implementation. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.17, n.2, p.195-222, 2004.

_____. Sinclair, lexicography, and the Cobuild Project: the application of theory. *International Journal of Corpus Linguistics*, v.12, n.2, p.1-22, 2007.

NASCIMENTO, L. C. do; MÓVIO, V. L. *O ensino de língua portuguesa no segundo ciclo: as contradições existentes entre os PCNs e a prática docente*. 2010. 57f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdades Integradas de Urubupungá, Pereira Barreto, 2010.

OHARA, K. Frame-based contrastive lexical semantics in Japanese FrameNet: The case of risk and kakeru. In: BOAS, H. *Multilingual FrameNets in Computational Lexicography* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, p.163-182, 2009.

OLIVEIRA, A. F. S. de. *Subsídios da Semântica cognitiva para a disposição das acepções nos learner's dictionaries*. 2010. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

_____. *A multiplicidade semântica em learner's dictionaries: por uma abordagem semântico-cognitiva para a organização das acepções*. 2015. 156f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

OSSELTON, N. E. Innovation and continuity in English Learners' Dictionaries: The single-clause *when*-definition. *International Journal of Lexicography*, Oxford, v.20, n.4, p.393-399, 2007.

OSTERMANN, C. Cognitive Lexicography of Emotion Terms. In: FJELD, R. V.; TORJUSEN, J. M. (Eds.) *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress*. Oslo: Department of Linguistics and Scandinavian Studies/University of Oslo, 2012. p.493-501

_____. Frame Semantics and Learner's Dictionaries: Frame Example Sections as a New Dictionary Feature. In: ABEL, A.; VETTORI, C.; RALLI, N. (Eds.) *Proceedings of the 16th EURALEX International Congress*. Bolzano, 2014. p.1153-1162

PCN. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10/09/2011.

PESSOA, F. Palavras iniciais. *Páginas de pensamento político*. Lisboa: Europa – América, 1986.

PIRES, J. A. *Contribuições para dicionários escolares destinados às séries iniciais*. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

RANGEL, E. de O. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs) *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011. p.37-60

RASTOGI, S. C. *Essentials of animal physiology*. 4.ed. New Delhi: New Age International Publishers, 2007.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman dictionary of language teaching and Applied Linguistics*. 3.ed. London: Longman, 2002.

RIEMER, N. *Introducing Semantics*. New York: Cambridge University Press, 2010.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 15.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ROSCH, E. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, v.104, n.3, p.192-233, 1975.

_____. Principles of categorization. In: ROSCH, E.; LLOYD, B. B. (Eds.). *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. p. 27 - 48

_____; MERVIS, C.B.; GRAY, W.D.; JOHNSON, D.M.; BOYES-BRAEM, P. Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, v.8, n.3, p. 382-439, 1976.

RUNDELL, M. Recent trends in English Pedagogical Lexicography. In: FONTENELLE, T. (Ed.). *Practical Lexicography: a reader*. Oxford: Oxford University Press, 2008a. p.221-243

_____. More than one way to skin a cat: why full-sentence definitions have not been universally adopted. In: FONTENELLE, T. (Ed.). *Practical Lexicography: a reader*. Oxford: Oxford University Press, 2008b. p.197-209

SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. *Caleidoscópio*, v.7, n.3, p.171-182, 2009.

SANCHEZ, M. M. (Ed.) *Projeto Buriti: Português, 5º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Moderna, 2011.

SCARTON, C. E.; ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português. *Linguamática*, v.2, n.1, p.45-62, 2010.

SCHMIDT, T. The Kicktionary: A multilingual lexical resource of football language. In: BOAS, H. *Multilingual FrameNets in Computational Lexicography* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, p. 101-134, 2009.

SCHRÖDER, U. A. Trinta anos da teoria conceptual da metáfora: uma retrospectiva crítica. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.53, v.1, p.59-71, 2011.

SECO, M. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987.

SCHOPENHAUER, A. *Sobre a filosofia e seu método*. São Paulo: Hedra, 2010.

SELISTRE, I. C. T. *Desenho de um dicionário passivo inglês/português para estudantes do ensino médio*. 2012. 301f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: reflexão e crítica*, n.16, v.3, p.537-546, 2003.

STERKENBURG, P. (Ed.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2003.

SUBIRATS, C. Spanish FrameNet: A frame-semantic analysis of the Spanish lexicon. In: BOAS, H. *Multilingual FrameNets in Computational Lexicography* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, p.135-162, 2009.

SWANEPOEL, P. Dictionary typologies: A pragmatic approach. In: STERKENBURG, P. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.44-69

TARP, S. Pedagogical lexicography: towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. *Lexikos*, v.21, p.217-231, 2011.

_____; GOWS, R. H. School dictionaries for first-language learners. *Lexikos*, v.22, p.333-351, 2012.

TAY, D. Lakoff and the Theory of Conceptual Metaphor. In: LITTLEMORE, J.; TAYLOR, J. R. (Eds.) *The Bloomsbury companion to cognitive linguistics*. London: Bloomsbury, 2014. p.49-59

TRAVAGLIA, L. C.; COSTA, S.; ALMEIRDA, Z. *A aventura da linguagem: Língua Portuguesa, 4º ano do ensino fundamental*. 3.ed. São Paulo: IBEP, 2011.

TZU, S. *A arte da guerra*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2000.

UNGERER, F.; SCHMID, H. *An introduction to cognitive linguistics*. 2.ed. London: Longman, 2006.

WEEDWOOD, B. *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WELKER, H. A. *Dicionários*. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus Editora, 2008a.

_____. Lexicografia Pedagógica: definição, história, peculiaridades. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. (Orgs.). *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008b. p.9-45

WIERZBICKA, A. Defining emotions concepts. *Cognitive Science*, v.16, p.539-581, 1992a.

_____. *Semantic, culture and cognition: universal human concepts in culture-specific configurations*. New York/Oxford: Oxford University press, 1992b

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

XATARA, C.; BEVILACQUA, C.; HUMBLÉ, P. (Orgs.). *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008.

ZAVAGLIA, C. *Dicionários infantis: uma análise de suas microestruturas*. 2010. 107f. Estágio de pós-doutorado. Universidade Paulista Júlio de Mesquita filho. São José do Rio Preto.

Dicionários citados

AuE. FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 1 CD-ROM.

AuIl. FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Ilustrado*. 1.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

BeD. *Beginner's Dictionary*. 2.ed. Glasgow: Harper Collins, 2002.

CcAL. *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary*. 8.ed. Glasgow: Harper Collins, 2014.

CcLD. *Collins Cobuild Learner's Dictionary*. London: Harper Collins, 1996.

CcED. *Collins Cobuild English Dictionary*. London: Harper Collins, 1995.

CED. *Collins English Dictionary*. 8.ed. Glasgow: Harper Collins, 2006.

CSD. *Collins School Dictionary*. 3.ed. Glasgow: Harper Collins, 2006.

CsSD. McLLWAIN, J. *Collins Shorter School Dictionary*. London: Collins Educational, 1993.

DiJr. MATTOS, G. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. 3.ed. São Paulo: FTD, 2005.

HouE. HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LDCE. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Harlow: Longman, 1978.

MED. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan, 2002.

MpDH. *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

MpCA. *Meu Primeiro Dicionário Caldas Aulete Infantil Ilustrado*. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

OAL. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

OJD. DIGNEN, S. *Oxford Junior Dictionary*. 3.ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

OPD. ALLEN, R.; DELAHUNTY, A.; O'NEILL, M.; RENNIE, S. *Oxford Primary Dictionary*. New York: Oxford University Press, 2011.

SaJr. *Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Páginas da internet

Cambridge University Press. Disponível em: <http://www.cambridge.org/>

Collins Learning. Disponível em: <http://www.collins.co.uk/>

Coh-Metrix-Port. Disponível em: <http://www.nilc.icmc.usp.br/coh-metrix-port>

FrameNet. Disponível em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/>

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

MEC – Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

Oxford University Press. Disponível em: <http://ukcatalogue.oup.com/>