

Camila Maria Pires Louro Ferreira Pinto
Sinonímia, Polissemia, Homonímia em Manuais, Gramáticas e Dicionários Escolares
- para o Desenvolvimento da Competência Lexical -
2012

**Sinonímia, Polissemia, Homonímia
em Manuais, Gramáticas e Dicionários Escolares
- para o Desenvolvimento da Competência Lexical -**

Camila Maria Pires Louro Ferreira Pinto

**Tese de Doutoramento em Linguística
Área de especialização: Lexicologia,
Lexicografia e Terminologia**

Orientadora: Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino

Maio, 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística – Especialidade de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, realizada sob a orientação científica de

Maria Teresa Lino da Fonseca Rijo

DECLARAÇÕES

Declaro que esta Tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Camila Paula Priscilla Fereira Pinto

Lisboa, 7. de Maio de 2012.

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Maria Teresa Rijo de Fonseca Lima

Lisboa, 7. de Maio de 2012.

*Aos meus pais,
que incondicionalmente me amaram*

Aos que incondicionalmente amo:

Ao Zé, companheiro de uma vida inteira

Aos meus filhos Zé Pedro e Xelipe

E àqueles que eles foram trazendo à minha vida

a Ilda, a Raquel, a Catarina, a Berta, a Inês, a Maria e o Vasco

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças ao apoio e compreensão incondicionais da Professora Doutora Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino, que me foi dando alento e proporcionando todas as condições necessárias para prosseguir, quando várias circunstâncias quase me levaram a julgar não ser possível chegar ao fim.

Cheguei e, por isso, aqui lhe deixo expressa a minha muito sincera gratidão.

À Isabel Sebastião, minha “filha do coração”, agradeço, em primeiro lugar, a amizade, a dedicação, o companheirismo, a presença da sua força, juventude e entusiasmo, que foram fundamentais para mim nos momentos de desânimo e descrença. Chegar ao fim foi também, em grande parte, obra do incentivo que me foi oferecendo, sem desfalecimento, ao longo de todo o processo; em segundo lugar, agradeço também o apoio técnico inestimável e indispensável à consecução deste trabalho.

Sem ela, eu não teria chegado aqui. Por isso, Isabel, lhe deixo também aqui o meu muito obrigada.

RESUMO

Sinonímia, Polissemia, Homonímia em Manuais, Gramáticas e Dicionários Escolares – Para o Desenvolvimento da competência lexical

Camila Ferreira Pinto

Sinonímia, polissemia e homonímia são fenómenos linguísticos estudados desde a Antiguidade até à actualidade, no quadro das concepções sobre o signo linguístico e das primeiras abordagens à questão do significado, como documenta a extensa literatura que lhes foi dedicada.

Fenómenos consubstanciais às línguas humanas, essenciais ao seu funcionamento, levantam, contudo, alguns problemas evidentes: a sinonímia pela amplitude do seu efectivo alcance; a polissemia e a homonímia, pela questão, sempre em aberto, da sua distinção, oscilando entre a negação ou desvalorização e a admissão da sua existência e coexistência de ambos os fenómenos.

Reconhece-se também a sua importância como factor de economia, enriquecimento e flexibilidade da língua a par da sua função estruturadora do léxico, sistema heterogéneo, dinâmico, de difícil apreensão e didactização. Contudo, tal heterogeneidade não é impeditiva de o transformar em objecto de ensino e de aprendizagem. O desenvolvimento da competência lexical, processo sempre inconcluso, exige ao docente conhecer os mecanismos responsáveis pelo armazenamento da informação e estruturação do léxico mental de modo a melhorar o acesso e recuperação dessa base de dados, em actividades de compreensão e de produção.

Além das aquisições que se fazem, incidentalmente, na prática comunicativa quotidiana, o processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar, deve decorrer programada e sistematicamente no entendimento de que desenvolver a competência lexical não é acumular palavras/significados; exige compreensão e apropriação dos mecanismos

morfossintácticos e semânticos que habilitem o aluno a compreender e/ou forjar palavras ‘novas’ conformes às regras do sistema, usando-as de acordo com a(s) norma(s).

Os programas oficiais de Língua Portuguesa, seleccionam o léxico como conteúdo a transmitir e adquirir; entre esses textos e as práticas na aula, os manuais e gramáticas escolares são intérpretes e mediadores daqueles e, simultaneamente, auxiliares didáctico-pedagógicos do ensino e da aprendizagem. Também os dicionários escolares têm uma função nesse processo. Segundo a sua natureza própria desempenham um papel cuja dimensão e relevo os torna pertinentes para a compreensão e avaliação da forma de transmissão e aquisição de conhecimentos lexicais e do seu contributo para o desenvolvimento da competência lexical.

Através deles se pode averiguar: nos manuais, a qualidade e clareza da informação e da estruturação de actividades promotoras desse desenvolvimento; nas gramáticas, o rigor e acessibilidade da transformação de objectos linguísticos (sinonímia, polissemia, homonímia) em objectos didácticos; nos dicionários, a forma como se exerce a sua função regulamentadora dos usos linguísticos, a sua acção no domínio e expansão do conhecimento lexical e a abordagem aos fenómenos citados.

A análise das propostas de actividades/informações ligadas ao léxico em quinze manuais; a definição/exemplificação da sinonímia, polissemia e homonímia em nove gramáticas escolares; da macroestrutura (selecção/desdobramento das entradas), microestrutura (informações/definição) e textos externos em sete dicionários, revelou insuficiências, deficiências, opções questionáveis, assistematicidades não compagináveis com um programa consequente de desenvolvimento da competência lexical, embora seja consensual que urge trabalhar o que se considera ser o défice vocabular dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino do vocabulário, competência lexical, sinonímia, polissemia, homonímia.

ABSTRACT

Synonymy, Polysemy, Homonymy in Textbooks, Grammars and School dictionaries - Development of the lexical competence

Camila Ferreira Pinto

Synonymy, polysemy and homonymy are linguistic developments, studied from the Antiquity till now in the field of linguistics and the approaches to meaning, as the vast literature on the subject proves.

Phenomena, derived from the essence of the human languages and essential to their practice, raise, however, some obvious problems: synonymy, due to its own reach; polysemy and homonymy, for their, always present, distinction, ranging from negation or devaluation to acceptance of the existence and coexistence of both phenomena.

Also recognised are their importance as a factor of economy, enrichment and language flexibility together with the structural function of lexicon, heterogeneous and dynamic systems, difficult to comprehend and teach. Nevertheless, such heterogeneity is no obstacle to change it into teaching and learning targets. The development of lexical competence, an endless process, forces the teacher to know the mechanisms responsible for the store of information and the mind structuralism of the

lexicon, so as to improve the access and recuperation of this database, in terms of understanding and production activities.

Besides the acquisitions in everyday communication, the process of teaching and learning, within a school context, has to develop, in a planned and systematic way, considering that the development of the lexical competence is not to gather words/meanings; it demands comprehension and appropriation of the morphosyntactic,

semantic mechanisms that make the students understand and/or produce new words, within the system rules, according to the language patterns.

The official syllabuses of the Portuguese Language select lexicon as the contents to teaching and learning; among these texts and practice in the classroom, textbooks and grammars are their vehicles and, simultaneously, didactic-pedagogical aids of teaching and learning. Dictionaries are also determining in this process. Owing to their nature they play an important part. Their extent and relevance make them essential for the understanding and evaluation both in the way of transmitting and acquiring lexical knowledge and their contribution to the development of the lexical competence. Through the above-mentioned teaching aims there can be checked: in textbooks, the quality and clearness of information and the framing of the supporting activities; in grammars, the accuracy and accessibility of the transformation of linguistic objects (synonymy, polysemy and homonymy) into didactic ones; in dictionaries, the way they exert their regulation of the linguistic usages, their action in the domain and expansion of the lexical knowledge and the approach of the referred phenomena.

The analysis of the proposals of activities/information relative to the lexicon, in 15 textbooks; the definition/exemplification of synonymy, polysemy and homonymy, in 9 grammars; the macrostructure(selection/extension of the entries), microstructure (information/definition) and external texts, in 7 dictionaries have revealed insufficiencies, deficiencies, questionable options, assystematicities unfit for a lexical competence syllabus, though it is commonly accepted that it is urgent to work what is considered to be the deficit of the students `vocabulary.

KEY-WORDS: teaching of vocabulary, lexical competence, synonymy, polysemy, homonymy.

ÍNDICE

PALAVRAS INICIAIS	15
CAPÍTULO I - DOS FENÓMENOS LINGUÍSTICOS FUNDAMENTAIS	22
1. A tradição clássica	22
2. O signo linguístico: solidariedade e simetria?	28
3. Sinonímia, Polissemia e Homonímia	36
3.1. Da sinonímia	36
3.2. Da Polissemia	48
3.2.1. A Polissemia segundo Maurice Bréal	50
3.2.2. Outros olhares, outros modos de a entender... ..	52
3.3. Da Homonímia	68
CAPÍTULO II - DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA COMPONENTE LEXICAL	74
1. O problema da didactização do léxico	74
1.1. A oposição léxico/vocabulário no plano didático	76
1.2. Conhecimento do sistema / conhecimento da(s) norma(s)	84
1.3. A unidade de base no ensino e aprendizagem do vocabulário	86
2. Ensinar e aprender o vocabulário	91
2.1. A competência lexical	91
2.1.1. Competência lexical e Carga Cultural Partilhada	94
2.2. O Léxico Mental: estrutura e acesso	96
2.2.1. A estrutura	98
2.2.2. O acesso	103
2.3. Conhecimento e uso do vocabulário	107
2.4. Mecanismos de aprendizagem/estratégias de ensino	109

CAPÍTULO III - RECURSOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS	115
1. Instrumentos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa	115
2. Os textos programáticos	117
3. Os manuais escolares	122
3.1. Antologias de texto: estatuto e funções	122
3.2. Gramáticas escolares	129
3.2.1. A gramática na aula de português	129
3.2.2. Gramática científica <i>vs</i> gramática pedagógica	133
3.2.3. Os compêndios de gramática	139
3.3. Dicionários Escolares	141
3.3.1. Dicionário de <i>dedépannage</i> /dicionários de aprendizagem	141
3.3.1.1. Convivialidade, intelegibilidade e utilidade nos dicionários escolares	145
3.3.2. O dicionário enquanto objecto cultural e ideológico	148
3.3.3. Tratamento lexicográfico da sinonímia, polissemia e homonímia	152
3.3.3.1. A definição lexicográfica	152
3.3.3.2. Sinonímia, polissemia e homonímia – nos dicionários	153
3.3.4. O papel do dicionário no desenvolvimento da competência lexical	156
 CAPÍTULO IV - PARA UMA ANÁLISE DO ENSINO DO VOCABULÁRIO : TRATAMENTO DA SINONÍMIA, POLISSEMIA E HOMONÍMIA	 159
1. Construção dos <i>corpora</i> e critérios de selecção	159
1.1. O <i>corpus</i> de textos programáticos oficiais	160
1.2. O <i>corpus</i> de auxiliares de aprendizagem	161
1.2.1. Constituição do <i>corpus</i> de manuais escolares	161
1.2.2. Constituição do <i>corpus</i> de gramáticas escolares	164
1.2.3. Constituição do <i>corpus</i> de dicionários escolares	166

2. Metodologia de análise	168
2.1. Dos textos programáticos	169
2.2. Dos manuais, das gramáticas e dos dicionários escolares	170
3. Análise e comentário do <i>Corpus P</i>	171
3.1. Descrição da organização dos textos programáticos do 3.º ciclo	171
3.1.1. <i>Organização Curricular e Programas</i>	173
3.1.2. <i>Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem</i> : análise e comentário	175
3.1.3. <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i>	181
3.2. Descrição da organização dos textos do Ensino Secundário	186
3.2.1. <i>Português Organização Curricular e Programas</i> : análise e Comentário	189
3.2.2. <i>O Programa de Língua Portuguesa 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Gerais e Tecnológicos</i> : análise e comentário	194
3.3. Conclusões parcelares	198
4. Análise e comentário do <i>Corpus M</i>	200
4.1. Os manuais do 9.º ano: organização	201
4.1.1. Delimitação do campo de análise	203
4.1.2. Análise e comentário	203
4.1.2.1. <i>Língua Portuguesa 9.º ano</i>	203
4.1.2.2. <i>Ponto e Vírgula 9</i>	208
4.2. Os manuais do Ensino Secundário	212
4.2.1. Delimitação do campo de análise	212
4.3. Os manuais do 10.º ano: organização	213
4.3.1. Análise e comentário	215
4.3.1.1. <i>Contexto Português B 10º ano</i>	215
4.3.1.2. <i>Caminhos 10º ano Português A</i>	219
4.3.1.3. <i>Novo ser em Português 10 Português - 10º ano</i>	224
4.3.1.4. <i>Expressões Português 10º ano</i>	230
4.3.1.5. <i>Aula Viva Literatura Portuguesa 10º Ano</i>	235

4.4. Os manuais do 11.º ano: organização	235
4.4.1. Análise e comentário	237
4.4.1.1. <i>Plural - Português A 11º Ano/Ensino Secundário</i>	237
4.4.1.2. <i>Português de Palavra - Português B - 11º Ano</i>	239
4.4.1.3. <i>Entre Margens - Português 11º Ano</i>	243
4.4.1.4. <i>Comunicar - Português 11º Ano</i>	247
4.5. Os manuais do 12.º ano	249
4.5.1. Análise e comentário	249
4.5.1.1. <i>Plural - Português B 12º Ano/Ensino Secundário</i>	250
4.5.1.2. <i>Ser em Português 12 Português A- 12º Ano</i>	252
4.5.1.3. <i>Das palavras ao Actos Ensino Secundário 12º Ano</i>	257
4.5.1.4. <i>Abordagens Português 12º Ano</i>	266
4.6. Conclusões parcelares	269
5. Análise e comentário do <i>corpus G</i>	271
5.1. Descrição da organização das gramáticas	271
5.2. Delimitação do campo de análise	276
5.3. Análise e comentário	276
5.3.1. <i>Construindo a Gramática</i>	276
5.3.2. <i>Gramática Aplicada Língua Portuguesa</i>	280
5.3.3. <i>Gramática de Português</i>	283
5.3.4. <i>Gramática Básica da Língua Português</i>	286
5.3.5. <i>Da Palavra ao texto</i>	287
5.3.6. <i>Da Comunicação à Expressão</i>	290
5.3.7. <i>Gramática do Português Moderno</i>	295
5.3.8. <i>Saber Português Hoje</i>	295
5.3.9. <i>Gramática da Língua Portuguesa</i>	298
5.4. Conclusões Parcelares	300
6. Análise e comentário do <i>Corpus D</i>	302
6.1. Descrição da organização dos dicionários	302
6.2. Delimitação do campo de análise	306

6.3. Análise das nomenclaturas	308
6.3.1. As nomenclaturas: selecção e redução de entradas	308
6.4. Análise dos textos externos e da micro-estrutura	318
6.4.1. <i>Dicionário Letrinhas</i>	318
6.4.2. <i>Dicionário Língua Portuguesa</i>	321
6.4.3. <i>Dicionário Essencial Língua Portuguesa</i>	325
6.4.4. <i>Dicionário de Língua Portuguesa - Escolar</i>	329
6.4.5. <i>Dicionário Escolar Básico do Português</i>	333
6.4.6. <i>Dicionário da Língua Portuguesa – Dicionário do estudante</i>	336
6.4.7. <i>Dicionário Michaelis: minidicionário da Língua Portuguesa</i>	341
6.5. Conclusões Parcelares	345
PALAVRAS FINAIS	348
Referências Bibliográficas	353
Anexos	380

PRIMEIRAS PALAVRAS

*J'ai oublié le mot que je voulais dire et ma pensée,
desincarnée, retourne au royaume des ombres*
Ossip Mandelstam

C'est le goût des mots qui fait le savoir fécond
Roland Barthes

A escolha do tema a tratar e o modo como o mesmo será abordado merecem algumas palavras prévias.

1. Em primeiro lugar, deve afirmar-se que a opção por trabalhar o tema da polissemia e da homonímia decorre, numa primeira instância, da consciência de que se trata de fenómenos linguísticos cuja distinção, ao contrário do que vulgarmente se crê, envolve alguns problemas. Disso dá testemunho a extensa literatura que lhes tem sido – e continua a ser – dedicada ao longo dos tempos, documentando o interesse de tantos autores que se têm ocupado da sua conceptualização e distinção, ora negando um dos fenómenos em favor de outro, ora admitindo a existência e coexistência de ambos.

E, no entanto, tal distinção integra tradicionalmente a lista dos conteúdos programáticos, pelo menos desde o segundo ciclo. É óbvio que não se exige nem se sugere que se problematize a questão em termos de se reconhecer ou não a validade da diferenciação entre ambos os fenómenos; como também não se propõe que se teorize sobre os mais adequados critérios em que a distinção pode assentar. Ou porque se torna desnecessário dado o nível de estudos, ou porque a definição e consequente distinção de tais fenómenos são tidos como dados adquiridos não susceptíveis de discussão. Todavia, quer por questionamento próprio quer pelo dos alunos, pode colocar-se o problema de não só ter de definir-se inequivocamente³⁰⁴ um e outro, como de ter de decidir-se se uma dada unidade lexical cabe, e por que cabe, no âmbito da polissemia ou da homonímia, o mesmo é dizer, se se trata, ou não, de uma única e mesma unidade lexical. A resposta nem sempre é fácil nem satisfatória.

¹Em determinados níveis de ensino, designadamente no terceiro ciclo e mesmo no início do secundário, dada a faixa etária dos alunos que o frequentam, torna-se muitas vezes necessário encontrar maneira de dar respostas inequívocas mesmo que depois elas possam vir a ser questionadas e problematizadas.

Mas também o fenómeno da sinonímia, nomeadamente, quando abordado em contexto escolar, pode levantar alguns problemas sérios.

2. Teme-se, no entanto, que os manuais e as gramáticas, mesmo quando referem explicitamente qualquer destes fenómenos, não deixem antever a relativa complexidade da questão². E o mesmo se diga dos dicionários, designadamente os dicionários ditos escolares, pois, ao que se julga nem sempre os abordarão da maneira mais clara e sistemática, designadamente, no tratamento da homonímia e da polissemia, para já não falar do que se crê ser a insuficiente e/ou deficiente informação atinente ao uso dos sinónimos.

Por outro lado, relativamente aos manuais, a experiência da sua frequência ensina que, a maior parte das vezes, os autores limitam-se a apresentar, para o que entendem ser o “vocabulário difícil” ou “desconhecido”³, um ou dois significados – quer sob a forma de substituição sinonímica quer sob a de paráfrase explicativa – que não só se podem revelar insuficientes para o aluno, como pouco contribuirão para melhorar, de facto, a sua competência lexical. Sem dados, por enquanto, que o confirmem, é certo, ousar-se-ia, porém, afirmar desde já que a maioria desses vocábulos dificilmente integrará as estruturas do vocabulário passivo dos alunos e muito raramente se converterá em conhecimento activo. A análise a que se procederá permitirá tirar conclusões mais nítidas.

No caso da homonímia e da polissemia, o problema põe-se com igual pertinência. De uma forma geral, acredita-se que, após uma breve incursão pelo tema, no ensino básico, em termos de conhecimento gramatical explícito – definição e identificação de palavras homónimas e polissémicas – não se volta seriamente à questão.

Quanto às gramáticas escolares, como se pretende demonstrar, de um modo geral, ocupam-se de qualquer dos três fenómenos, procurando defini-los e distingui-los, com maior ou menor rigor/ clareza, mas o modo como o fazem e o “lugar” onde os incluem não é coincidente. Acresce ainda que, em alguns casos, os exemplos arrolados poderão não ser os mais adequados e admite-se que em alguns casos possam chegar mesmo a ser errados.

² O facto não se deverá, ao que se crê, a uma decisão pedagógica voluntariamente tomada de simplificação do problema. Resultará antes de uma desvalorização do que é tido como óbvio, não se acautelando assim eventuais ambiguidades que sinónimos, homónimos e palavras polissémicas podem levantar, interferindo no processo de compreensão dos enunciados.

³ Ainda que o(s) termo(s) não pareça(m) muito rigoroso(s), não se entrará aqui na discussão da sua justeza.

E, por outro lado, julga-se que os dicionários disponibilizados pelas editoras, no mercado, como dicionários escolares, não responderão especificamente aos requisitos exigidos a dicionários de aprendizagem. Na maioria dos casos, e até segundo a opinião daqueles que já reflectiram sobre o assunto, tratar-se-á apenas de edições em formato reduzido com menor número de entradas do que os gerais. A análise a que procederá confirmará, ou não, a hipótese de partida.

3. Uma outra razão pode ainda ser invocada para justificar a opção por este tema. É frequente - e, porque não dizê-lo, largamente consensual – ouvir-se a queixa de que alunos revelam cada vez mais um reduzido domínio do vocabulário, tanto no modo oral como no escrito que se manifesta – e interfere – na (má) compreensão e (deficiente) produção de enunciados linguísticos. Queixa que ultrapassou desde há muito as fronteiras do meio escolar, encontrando eco na opinião pública que geralmente culpa o meio escolar de excesso de tolerância ou mesmo laxismo no exercício da actividade docente. Seja como for, a verdade é que para além do diagnóstico pouco ou nada tem sido feito para remediar o problema e muito menos se têm encarado medidas profilácticas...

Que seja permitido, aliás, fazer desde já, e neste lugar, uma primeira observação crítica à forma como (não) tem sido encarado o ensino e a aprendizagem do vocabulário em contexto escolar. Com efeito, salvo raríssimas excepções, esse ensino ou é ignorado ou tratado de forma irregular ou assistemática, não contribuindo a escola, pois, para o fundamental desenvolvimento da competência lexical⁴, componente básica da competência comunicativa na qual radicam todas as restantes competências que cumpre à escola desenvolver de modo a permitir a cada aluno o domínio “adequado (do ponto de vista comunicativo), exigente (do ponto de vista correcção linguística), sofisticado (do ponto de vista da qualidade discursiva e textual) e diversificado (do ponto de vista dos objectivos com que tais mobilizadas) de cada uma delas.” (Sim-Sim, 1997: 12-13).

Sendo, portanto, o objectivo fundamental da escola o desenvolvimento da “mestria linguística”, é, no mínimo, contraditório que no ensino da língua materna não se preveja o espaço necessário ao ensino do vocabulário, quedando-se os docentes tantas vezes divididos entre sentimentos de impotência e de resignação perante o empobrecimento

⁴ Usa-se, obviamente, aqui, o termo competência na acepção de “saber-em-uso” “radicado numa capacidade cujo domínio envolve treino e ensino formal, na linha de Inês Sim-Sim. No lugar próprio definir-se-á mais rigorosamente o conceito de competência lexical (cf. p.65).

vocabular - activo e passivo – dos alunos. Empobrecimento que, na medida em que limita as escolhas, condiciona e limita a compreensão e a expressão de todas as aprendizagens.

Que expressão fluente e adequada, precisa e rigorosa se pode esperar do aluno quando as suas carências lexicais não são supridas? Como não há-de claudicar na compreensão de enunciados escritos e orais, quando lhe escapa o sentido de vocábulos que não entram nos seus hábitos linguísticos quotidianos? A leitura hábil depende e exige processos de automatização que podem entrar em ruptura e impedir a compreensão se de repente o aluno se vir confrontado com palavras que lhe são total ou parcialmente desconhecidas.

Como não há-de parecer a sua produção textual “pobre” e repetitiva em termos lexicais, se é efectivamente limitado o seu conhecimento do vocabulário? Vê, por isso, e por exemplo, reduzidas as possibilidades de expressão autónoma ou mesmo de pôr em prática um dos procedimentos que garantem a coesão lexical – a substituição sinonímica e/ou parassinonímica, a generalização... -, e inclusivamente, pode arriscar-se a pôr em causa a coerência semântica cujo funcionamento radica na própria unidade lexical.

Assim o entendem Tréville et Duquette quando afirmam: “La cohérence et la cohésion du discours parlé ou écrit repose sur le système de réseaux sémantiques et le jeu des relations d’opposition ou de substitution des mots entre eux“ (1996: 30) ... ou ainda “il est fréquent et souvent nécessaire que les usagers renvoient à ce qu’ils viennent de dire ou d’entendre, à l’aide de formes variées de substituts (parasynonymes, antonymes, hyperonymes)” (*id.*: 39).

E se a compreensão desenvolve as aptidões de expressão, esta, por sua vez age positivamente sobre aquela. Há que impulsionar ambas, promovendo o conhecimento e o uso de um leque amplo, variado e adequado, de unidades lexicais com as respectivas instruções de uso.

4. Em abono da convicção que aqui se partilha com vários autores, evoquem-se, desde logo, algumas posições que defendem a importância do léxico no conhecimento de qualquer língua. Uma delas, autorizadíssima, a de Galisson que afirma: “Nous considérons en effet que, comme la grammaire et la phonologie, le lexique est et restera un passage obligé pour l’accès à la connaissance d’une langue (Galisson:1979); uma outra, anónima, de apresentação a *La Linguistique du signe*, de Rey-Debove (1998), na contracapa, que diz assim:

C'est une banalité d'affirmer que l'on peut s'exprimer et communiquer avec des signes, notamment langagiers, sans recourir à la grammaire ou construction correcte de la phrase. Il est également facile d'éprouver qu'une syntaxe, par définition abstraite, ne permet ni l'expression ni la communication. Par ailleurs, le sens de la phrase (unité du discours) dépend du sens des mots, alors que le sens des mots est déjà codé dans la langue selon le consensus social du moment; si la phrase contexte sélectionne le sens d'un mot polysémique – au mieux – elle ne le crée jamais...

Touratier (2000: 5) lembra, por sua vez, que “les connaissances, les informations, les désirs eux-mêmes se transmettent à l'aide du langage. Pour que cette transmission se fasse correctement, il importe de trouver les mots qui les expriment le plus fidèlement possible, et qui soient susceptibles d'être parfaitement compris par autrui”.

A estas, soma-se ainda a voz de Rastier que, noutro contexto, por outro tipo de razões, faz uma afirmação que traz o sinal do encarecimento da importância do léxico: “Comme si l'on pouvait construire une grammaire (et même une syntaxe!) sans tenir compte du lexique” (1991:52)⁵.

São, então, estas as principais razões que determinaram a escolha. Trata-se de uma área que se reputa de inegável relevância, onde se faz sentir a necessidade de intervenção no sentido de se procurar promover a melhoria das competências de compreensão e expressão, nos vários níveis de escolaridade, que estão profundamente relacionadas com a competência lexical. Por outro lado, essa competência pode e deve ser desenvolvida, quantitativa e qualitativamente, no quadro institucional, através de um ensino explícito e sistemático, que não se compadece com uma concepção muito instalada de que o desenvolvimento/ enriquecimento do vocabulário – activo e/ ou passivo – pode processar-se de modo inconsciente pelo simples contacto com os enunciados orais e/ ou escritos (a dita abordagem natural em que a aprendizagem se faz por impregnação). Mas, em contexto escolar, dever-nos-emos quedar pela mera aquisição espontânea do vocabulário assente na leitura e/ ou na escuta de enunciados orais?

⁵ Tal afirmação surge, no contexto da discussão e refutação das gramáticas universais, como comentário, em pé de página, a uma outra de Chomsky sobre a evolução das teorias da Gramática Generativa que se tinham tornado tão restritivas que só permitiam um número finito de gramáticas, “compte non tenu lexique” [(1984: 22) *apud* Rastier (1991: 52)].

Encarar o ensino do vocabulário com seriedade implica, com efeito, conhecer rigorosamente aquilo de que se fala e saber como pôr em prática esse conhecimento. Implica compreender quais são e como funcionam os mecanismos que intervêm no - e reforçam o - processo de aquisição do vocabulário, saber como se memoriza, organiza e reorganiza o léxico mental e de que modo se pode facilitar o acesso a esse “stock” de maneira a habilitar o aluno a activá-lo de forma correcta, no momento adequado seja em livre emprego criativo seja como conhecimento passivo receptivo.

5. Não se pretende neste trabalho, e com ele, responder a todas as questões que o tema pode levantar. Não se tratarão, muito provavelmente, todas as frentes, mas procurar-se-á, partindo da análise dos textos programáticos – relativos ao terceiro ciclo do ensino básico (nomeadamente a partir do nono ano de escolaridade) e ao ensino secundário - e de alguns manuais, gramáticas e dicionários escolares seleccionados e organizados em *corpora*, responder aos objectivos que se põem a este trabalho:

- observar a relevância concedida ao léxico nos textos programáticos oficiais que fornecem o enquadramento essencial aos tradicionais suportes de aprendizagem e de ensino – manuais e gramáticas escolares;
- determinar a importância atribuída nos instrumentos auxiliares de aprendizagem ao ensino do vocabulário bem como avaliar qual o contributo que proporcionam ao desenvolvimento da competência lexical.
- verificar como são abordados, com que rigor o são e em que bases se sustentam definições e actividades propostas nos manuais e gramáticas, em particular no tocante aos fenómenos lexicais da sinonímia, polissemia e homonímia;
- determinar o contributo dos dicionários escolares na aprendizagem do léxico e desenvolvimento da competência lexical;
- avaliar o modo como os vários suportes contemplam, respeitam e exploram os conteúdos lexicais previstos e com que rigor, sistematicidade e coerência são operacionalizados;

6. A organização do trabalho reflectirá o que foi sendo dito.

Assim, no Capítulo I - Dos conceitos linguísticos fundamentais - levar-se-á a cabo uma revisão crítica das diferentes posições que, ao longo dos tempos - da Antiguidade clássica à actualidade mais próxima -, vários autores têm defendido sobre as noções de sinonímia, polissemia e homonímia, noções centrais neste trabalho. Passar-se-ão também em revista as concepções sobre o signo linguístico que foram tidas como mais pertinentes no tocante à explicação dos fenómenos em causa, no quadro de várias teorias linguísticas desde as primeiras abordagens à questão do significado.

No Capítulo II – Do ensino e da aprendizagem do léxico - , como o título indica, o tema central é justamente a descrição desse processo. Depois de se problematizar a questão da didactização do léxico, de se discutir a pertinência da distinção entre léxico e vocabulário e de definir a unidade de base a instituir no processo de ensino e de aprendizagem, entra-se na análise do processo em si; define-se o que se entende por competência lexical, léxico mental, conhecimento e uso. Identificados os mecanismos de aprendizagem sugerem-se algumas estratégias de ensino

No Capítulo III – Recursos didácticos-pedagógicos –, após a definição do que se entende serem instrumentos auxiliares de ensino e de aprendizagem, designadamente, aqueles que em particular, se destinam à Língua materna, revisitam-se os conceitos de Manual, Gramática escolar e Dicionário de aprendizagem e procura dar-se conta da sua evolução.

No Capítulo IV – Para a análise do ensino e aprendizagem do vocabulário: sinonímia, polissemia e homonímia em manuais, gramáticas e dicionários escolares - proceder-se-á, à análise dos materiais reunidos a partir da qual se procurará extrair algumas conclusões parciais. Finalmente far-se-á um balanço conclusivo do trabalho realizado.

7. A finalizar estas palavras prévias, e antes de se passar ao corpo do trabalho, impõe-se fazer um breve esclarecimento:

- apesar de se ter preferido a forma impessoal ao longo do texto, optou-se nos sublinhados, pelo uso da primeira pessoa para se destacar o tom de comentário pessoal que os sublinhados envolvem o que, crê-se, não introduz necessariamente um factor de incoerência.

CAPÍTULO I – Dos conceitos linguísticos fundamentais

A língua (...) constitui um fenómeno profundamente polifacetado e intrinsecamente passível de actos múltiplos de inovação, transformação e ressemantização. De facto, ainda que visando um seu mais fácil estudo e sistematização, ela possa ser identificada com um produto finito, estático e delimitado (ergon), a língua é, por excelência, actividade, dinamismo, permanente ressemantização e criação(energía).

Fraga de Azevedo

1. A Tradição Clássica

Uma revisão como a que se pretende fazer à conceptualização dos fenómenos e consequentes definições que tradicionalmente foram sendo atribuídas aos conceitos de sinonímia, homonímia e polissemia, leva-nos forçosamente longe no tempo.

Com efeito, as primeiras manifestações do interesse suscitado pelos problemas semânticos postos pela polissemia, homonímia e sinonímia remontam à Antiguidade Clássica⁶. Não que se possa ainda falar de semântica, uma vez que o seu aparecimento, enquanto disciplina autónoma, é bem mais recente, pois, como se sabe, dever-se-á a Maurice Bréal (1883); mas é, de facto, Aristóteles um dos primeiros autores a fazer referência ao fenómeno hoje designado como polissemia, usando para o nomear, no entanto, o termo homonímia, termo que fez tradição entre autores gregos e latinos e que alternará, posteriormente, com o primeiro, quer estabelecendo uma distinção relativamente aos conceitos recobertos por essa designação quer identificando indistintamente ambos os fenómenos (Nuñez, 1999).

O conceito aristotélico de homonímia surge, nas *Categorias*, em estreita conexão com o de sinonímia não se apresentando esta bem delimitada relativamente àquela. Segundo Nuñez, que revisita Aristóteles na tradução que dele faz Sanmartín (1982:29-30), será a seguinte a definição dada pelo autor grego:

⁶ Nesta abordagem às concepções sobre os fenómenos linguísticos em questão, ao longo da Antiguidade Clássica assim como relativamente a alguns autores da época latina medieval e clássica, seguir-se-á de muito perto, mas não exclusivamente, as informações colhidas em Nuñez (1999). Ainda que se tenha tido acesso a traduções espanholas e portuguesas das obras de Aristóteles (cf. Bibliografia), o carácter sumário desta incursão na história da conceptualização dos fenómenos pareceu legitimar esta decisão: a autora citada adopta exactamente o mesmo tipo de abordagem, dando uma panorâmica geral sobre o tema. Em todo o caso, não se deixará aqui de reportar às traduções consultadas directamente, sempre que tal se afigurar pertinente.

[se llaman homónimas] las cosas cuyo nombre es lo único que tienen en común, mientras que el correspondiente enunciado de la entidad es distinto, *v.g.*: *vivo* dicho del hombre y dicho del retrato; en efecto, ambos tienen sólo el nombre en común, mientras que el correspondiente enunciado de la entidad es distinto ; pues, si alguien quisiera explicar en qué consiste para cada una de esas cosas el ser vivas, daría un enunciado propio para cada una”⁷ (*op. cit.*:8).

A noção de sinonímia, por sua vez, aparentada à de homonímia como *supra* já foi dito, é inicialmente apresentada com matizes algo diferentes: tratar-se-ia de sinonímia quando um mesmo nome designasse coisas com a mesma definição: “Las cosas cuyo nombre es común y cuyo correspondiente enunciado de la entidad es el mismo, *v.g.*: *vivo* dicho del hombre y dicho del buey: en efecto, ambos reciben la denominacion común de vivos y el enunciado de su entidad es lo mismo”⁸ (Sanmartín, *id. ibidem*).

O mesmo termo *synonyma* surgirá depois, em Aristóteles, para designar a possibilidade de um só significado poder ser expresso por distintas palavras⁹, como se pode comprovar na seguinte afirmação: “De los nombres, los equívocos le son utiles al sofista, pues en ellos están sus artimañas; los sinónimos, al poeta; llamo palabras propias y sinónimas, por ejemplo, a *caminar* y *marchar*, pues éstas son ambas palabras propias y sinónimas entre si”¹⁰. Logo, se, nas *Categorías*, Aristóteles coloca a sinonímia na relação das

⁷ Versa assim a tradução portuguesa de Pinharanda Gomes (1985:43): “Chamam-se homónimos os nomes que só têm de comum o nome enquanto a noção da sua essência [logos] é distinta. Por exemplo, animal [zoon] tanto é um homem como um homem em pintura, ambas estas coisas têm em comum apenas o nome, enquanto a noção de essência designada pelo nome é diferente. Se nos pedirem para definirmos o que é ser animal no caso do homem e no caso da pintura, daremos em cada caso uma definição própria exclusiva a cada caso”. Para além das diferentes e naturais opções de tradução, não se observam, como se vê alterações na interpretação da essência do que é dito pelo filósofo. O termo homonímia, como se depreende de ambas as traduções, aplica-se às coisas que partilham o mesmo *onoma*, mas não o mesmo *logos*.

⁸ Compare-se mais uma vez a versão espanhola com a portuguesa e confirme-se a proximidade das interpretações, apesar das reconhecidas dificuldades de tradução do texto grego: “Chamam-se sinónimos quando simultaneamente têm o mesmo nome e esse nome significa comunidade de nome e identidade de essência. Assim, por exemplo, tanto um homem como um boi recebem o nome de animal. O nome é o mesmo em ambos os casos, e de igual modo é a mesma a definição, pois se nos perguntarem o que se pretende significar em ambos os casos com esse nome, em que referimos a essência de animal, a definição a dar será a mesma” (Pinharanda Gomes, *ibid.* : 44-45).

Rey-Debove (*ibid.*: 90) cita também Aristóteles na tradução de J. Iricot (1966) a propósito da noção de sinonímia em termos não muito diferentes: “Synonyme se dit de ce qui a à la fois communauté de nom et identité de notion. Par exemple, l’animal est à la fois l’homme et le boeuf; en effet, non seulement l’homme et le boeuf sont appelés du nom commun d’animal, mais leur définition est la même”.

⁹ Consciente dos problemas e equívocos que pode colocar o uso da palavra **palavra** não se alongará, no entanto, aqui, a discussão das dificuldades teóricas que tal noção coloca ao linguista. Tal discussão far-se-á no capítulo II Usa-se aqui no seu sentido mais corrente, por se considerar poder ser utilizada, neste contexto, em substituição do termo aristotélico *onoma*, ainda que este pudesse ser traduzido, porventura com mais propriedade, mais por ‘forma de palavra’. Poder-se-ia ter optado por **nome**, mas colocar-se-ia o problema da ambiguidade que a sua polissemia poderia acarretar.

¹⁰ Tradução de A. Tovar (1971:122) *apud* Nuñez (*id. ibid.*: 8)

palavras com as coisas, aplicando-a às coisas (Rey-Debove, *op. cit.*:20), posteriormente, como se vê, o termo sinónimo aplica-se aos nomes.¹¹ Esta concepção, difundida pela *Retórica*, será aquela que, como se pode verificar, mais se aproxima da que chegou aos nossos dias. Objecto de várias formulações, pertence, segundo se crê, a Calactinus¹², que a introduz no domínio da Retórica, a noção de sinonímia entendida como a figura que consiste na possibilidade de uso de várias palavras para fazer referência à mesma coisa. Acepção não muito distante nem da de Aristóteles, na *Retórica*, nem da do gramática latino Varrão, em *De lingua latina*.

Quanto ao fenómeno homonímico, o mesmo Aristóteles dá dele, também, na *Metafísica*, uma definição diferente da que aparece nas *Categorias*. Ou, pelo menos, são diferentes as traduções que têm sido feitas da passagem em que o referido fenómeno é descrito. Nuñez refere dois nomes – García Yebra e Eugenio Coseriu - responsáveis por interpretações diferentes dessa mesma passagem.

Com efeito, enquanto nas *Categorias* a homonímia é descrita como o fenómeno em que “lo nombre es lo único que [las cosas] tienen en común“ divergindo no “correspondiente enunciado de la entidad”, na *Metafísica*, o mesmo fenómeno é definido de outro modo. Assim, na tradução mais frequente da passagem deste texto, Aristóteles poria a questão em termos que permitiriam inferir a sua aceitação da homonímia do nome (*onoma*) tal como a da do enunciado (*logos*): as coisas são infinitas em número enquanto os nomes e os enunciados são finitos; por isso, é necessário que um mesmo enunciado e um só nome tenham vários significados¹³. Esta é a leitura do espanhol García Yebra tradutor de *Refutaciones Sofísticas*¹⁴ à qual se opõe Coseriu que interpreta o mesmo extracto como sendo uma referência não à significação, mas à relação entre o nome e a coisa nomeada ou, dito de outro modo, à relação entre os nomes e os objectos e circunstâncias a que aqueles se referem. Tudo dependerá, afinal, da diferente interpretação da expressão grega *en semáinen* que Yebra traduz por ‘signifiquem’ e Coseriu por ‘designem’. A relação entre o nome e a coisa nomeada, que o linguista romeno designa como *relação de designação*, comporta a ideia de que um mesmo nome se pode aplicar a diferentes coisas sem que tal

¹¹ Rey-Debove refere ainda os *Tópicos* onde se torna claro que, para o filósofo, a relação entre os *onoma* **homem** e **boi** era de sinonímia; relação que hoje seria designada como de co-hiponímia relativamente ao hiperónimo **animal**.

¹² Cf. Nuñez *op. cit.*:12.

¹³ Versão própria (da autora da presente dissertação) da tradução espanhola de García Yebra (1981a:33) do texto de Aristóteles. Optou-se por não substituir, porém, **enunciado** (*logos*) por **definição**, ainda que pareça ser esse o sentido a dar ao termo aristotélico, respeitando a tradução de Yebra.

implique, por isso, que signifique coisas diferentes. Estaríamos, portanto, perante uma distinção entre o conceito de designação e o conceito de significado ou ‘conteúdo’ próprio de uma palavra. Logo, a passagem do texto aristotélico teria de ser entendida do seguinte modo: sendo os nomes e os enunciados em número limitado e tendendo o número de coisas para o infinito, torna-se necessário que cada enunciado (*logos*) possa designar numa pluralidade de coisas, mas que cada nome (*onoma*) denote numa só.

A sustentar esta interpretação de Coseriu, estará uma outra passagem da *Metafísica*, na qual o filósofo grego, no âmbito da discussão do princípio da não contradição, definiria assim o conceito de significado: “Además, sí ‘hombre’ tiene un solo significado, sea este “animal bípedo”. Por tener un solo significado entiendo lo siguiente: si ‘hombre’ significa tal cosa, suponiendo que un individuo sea hombre, en tal cosa consistira el ser-hombre”¹⁵. Exemplifica o linguista romeno esta interpretação nos seguintes termos: com a palavra **homem** pode **designar-se** um número indeterminado de seres da espécie humana; contudo, o seu **significado** (o que quer dizer ser homem) é único, permanecendo sempre inalterado conquanto possa designar uma pluralidade de homens diferentes entre si. Resultam, assim, claramente diferenciados a designação – todas as entidades a que uma dada palavra pode aplicar-se – e o significado ou ‘conteúdo’ dessa mesma palavra na língua.

Sublinha Nuñez que o modo como Coseriu interpreta o pensamento do filósofo grego sobre o fenómeno da homonímia “parece coincidir con lo que este último entiende por *patemata tés psiquês*, concepto fundamental de su teoría acerca del significado” (*op. cit.*: 10). Com efeito, para Aristóteles (pelo menos assim o entende D. di Césare, igualmente evocado por Nuñez, na sua leitura do texto grego), o significado, ou em palavras mais ajustadas ao seu próprio pensamento, os conteúdos de consciência, os ditos *patemata tés psiquês*, materializam-se em formas de palavra - os *onoma* - os quais, por sua vez, dada a função que lhes é cometida de determinarem univocamente um ser ou uma coisa através da língua, só poderiam simbolizar um e apenas um conteúdo e, conseqüentemente, uma e apenas uma coisa. Por essa razão, quando um nome significa mais do que uma coisa, pensa Aristóteles, o *onoma*, isto é, a forma da palavra correspondente a cada um dos significados, tem de ser diferente. Esta é, em sua opinião, uma condição fundamental para o exercício do pensamento e eficácia da comunicação.

¹⁴ *Elencos Sofísticos*, na tradução portuguesa de Pinharanda Gomes.

¹⁵ Cf. *Metafísica*, Livro IV, Cap. IV (trad. Martínez, 1994:176)

Ainda no que à tradição clássica diz respeito, um outro nome deverá voltar a ser referenciado: o do *supra* citado Varrão. Como recorda Nuñez, o gramático latino, no século I a.C., descreve a homonímia como o fenómeno que se caracteriza pela existência de uma única palavra para vários significados¹⁶, opondo-a à sinonímia que define como o fenómeno que se verifica quando uma só palavra pode flexionar-se de várias formas, sustentando, já então contra opiniões contrárias à sua, que nenhum dos fenómenos atentava contra a regularidade linguística: ao invés, esta manter-se-ia, do mesmo modo, intacta. Assim, para Varrão, era evidente a existência de dois fenómenos opostos: por um lado, uma só palavra (um único significante) podia apresentar vários significados - a homonímia -; por outro, a vários significantes podia corresponder o mesmo significado - a sinonímia, não obstante esta última não corresponder, como se depreende do que *supra* foi dito, à noção que dela se tem actualmente. De destacar será ainda a sua concepção de palavra pela curiosa proximidade revelada com a teoria de Saussure e afastamento das posições perfilhadas por Aristóteles. Enquanto o filósofo aparentemente não faz distinção entre o significado e a coisa, em Varrão observa-se, de facto, uma perspectiva muito semelhante à da linguística moderna. O autor de *De lingua latina* não só considera, no interior da palavra, uma dissociação em tudo idêntica à famosa distinção saussuriana entre significante e significado, como entre este e as coisas a que se refere.

Avançando-se no tempo, o que se pode observar é que os autores que continuaram a reflectir sobre este tema revelam uma identidade de posições relativamente ao pensamento de Aristóteles, não acrescentando, por isso, dados significativos à conceptualização dos fenómenos. De registar apenas as diferenças terminológicas introduzidas por J. L. Vives, o célebre humanista espanhol que dedicou parte considerável do seu trabalho ao estudo da gramática e da retórica. Em “*De censura ver?*”, opõe o conceito de *univoca* - palavras detentoras de um único significado - ao de *aequivoca* (ditas também *plurivoca* ou *ambigua*) - palavras com mais do que um significado; sobre estas últimas faz questão de afirmar que há sempre mecanismos¹⁷ que permitem identificar os seus diferentes significados, defendendo que não instauram, por isso, qualquer forma de equívoco ou ambiguidade. Virá, mais tarde, a formalizar um outro conceito - o de *analogia* - que recobre as palavras que designam ou se referem, por semelhança, a outras coisas, ainda que mantenham um mesmo significado. Este tipo de palavras, que designa também como

¹⁶ Definida desta forma, é evidente a proximidade com o conceito de polissemia, ausente em Varrão.

metaphora ou *translatio*, distingue-se pelo facto de terem um significado próprio e outro metafórico. Isto é, o conceito de *análoga* de Vives coincide praticamente com o que hoje temos de polissemia.

Assim, esta oposição entre *aequivoca* e *analogá* configura já aquela que se estabeleceu e se foi mantendo ao longo da história da semântica entre os conceitos de homonímia e de polissemia.

Depois destes autores – e de outros que aqui não foram mencionados – outros ainda foram procurando elucidar estes conceitos, atribuindo-lhes, por vezes, outros termos (*univoca*, *aequivoca*, *polyonyma*, *plurionimia* etc.), que a história não consagrou, mantendo-se, pois, os hoje conhecidos homonímia e polissemia.

São, portanto, estes dois fenómenos linguísticos que tradicionalmente se opõem desde a antiguidade, subjazendo-lhes, de um modo geral, insista-se, a ideia da existência de palavras formalmente iguais com significado diferentes na homonímia, enquanto na sinonímia se supõe a existência de significados iguais (ou idênticos) adstritos a palavras diferentes. Esta oposição virá a ser completada – e até mesmo orientada noutro sentido – com a introdução de uma outra noção a de polissemia, cuja denominação, mais recente, terá sido criada por M. Bréal, que a usou, pela primeira vez¹⁸ em 1897, no seu *Essai de Sémantique*, para designar o fenómeno histórico por meio do qual uma palavra acrescentava novos sentidos ao seu sentido fundamental.

Desta definição, de teor eminentemente diacrónico, passar-se-á a uma outra de âmbito sincrónico, designando o termo polissemia a reconhecida faculdade de algumas palavras conterem várias significações. À oposição homonímia/ sinonímia, sucede, pois, a de homonímia/ polissemia.

Ora, a simplicidade das definições correntes dos dois últimos fenómenos – cuja formulação insiste ordinariamente nas mesmas características: concentração de significados numa só palavra, no caso da polissemia, e igualdade de significantes entre duas ou mais palavras com significados absolutamente diversos, no que respeita a homonímia – acaba

¹⁷ Não havendo, de facto qualquer menção explícita à função desambiguizadora do contexto (e do cotexto) será de todo impertinente interrogarmo-nos se não seriam já estes os mecanismos que o gramático tinha em mente?

¹⁸ Segundo Nuñez, que volta a invocar-se, o termo *polísemon* teria já sido usado por Demócrito, ainda que o conceito recoberto não fosse exactamente o mesmo, uma vez que se aplica ao facto de diferentes coisas poderem ser designadas pela mesma palavra (*op. cit.*:21).

por encobrir a real dificuldade de distinguir, claramente, na prática, uma da outra. Em rigor, está-se, nos dois casos, em presença de uma mesma situação: a um mesmo significante correspondem vários significados, o que levanta, desde logo, alguns problemas, se tivermos em linha de conta as concepções de Saussure sobre o signo linguístico, problemas que também coloca a sinonímia já que, do mesmo modo, a hipótese de um mesmo significado poder ser expresso por diferentes significantes abala profundamente a teoria saussuriana.

2. O signo linguístico: solidariedade e simetria?

Uma brevíssima incursão pelo texto do *Cours* levar-nos-á a evocar a sua concepção de signo linguístico como entidade psíquica de duas faces, combinação entre um conceito e uma imagem acústica, concepção tal que, reclamando-se cada uma das faces uma à outra, a cada imagem acústica só pode corresponder um e apenas um conceito, estabelecendo-se entre ambos uma relação solidária e simétrica¹⁹.

No capítulo dedicado à natureza do signo linguístico, Saussure afirma esta concepção, insistindo na ideia de que os dois elementos que o constituem estão indissociavelmente ligados, postulando-se reciprocamente, o que implica, como se disse, uma relação de um para um: para cada significante um único significado e vice-versa. Dito isto, sinonímia, homonímia e polissemia parecem não caber no pensamento saussuriano, dado que qualquer dos fenómenos desarticula a simetria postulada: a pressuposta unidade do signo torna-se problemática e como que se dissolve numa rede de correlações em contínua reestruturação.

Além do mais, a sua afirmação de que na língua só há diferenças, (o conceito de valor: cada unidade é aquilo que a outra não é) parece tornar impossível, desde logo, não só a existência da sinonímia como dos restantes fenómenos linguísticos em causa neste trabalho. O conceito saussuriano de valor é insistentemente explicado no capítulo que lhe é dedicado em termos que não deixam margem para dúvidas: diz Saussure que, tanto a nível do significado como do significante, a língua só comporta diferenças, conceptuais num caso e fónicas no outro: “Um sistema linguístico é uma série de diferenças de som

¹⁹ De outra natureza, mas igualmente binária é a concepção aristotélica de signo, como se infere do que *supra* foi dito sobre o pensamento do filósofo. O nome (*onoma*) é concebido como elemento físico e concreto, som vocal dotado de significado convencional; o conceito é a representação mental, a que se chega por abstracção. Por vezes, todavia, não é tão claro que seja assim, pois o conceito parece não distinguir-se da própria coisa.

combinadas com uma série de diferenças de sentido” (1977:203). Esta concepção do valor linguístico como valor diferencial, resultante da rede de relações mútuas que os signos mantêm entre si, releva da primazia dada à noção de sistema – o valor não ‘está’ no signo em si, ele emana do sistema - e implica, por sua vez, uma outra concepção: a de que são as unidades com as quais um dado signo ocorre e às quais se opõe que delimitam a sua extensão, isto é, as suas possibilidades de uso e, numa palavra, o seu significado²⁰ o que equivale, no fundo, afirmar o primado do valor sobre o próprio significado. Como facilmente se depreende, está excluída, desta visão, qualquer hipótese de elo associativo entre significado e significante que não seja biunívoco, uma vez que o valor diferencial do signo ficaria irremediavelmente afectado. Mais claro se torna ainda o pensamento saussuriano se analisarmos o modo como o justifica e os exemplos em que se funda.

Vale a pena, por isso, recordar que, começando por abordar o plano do significante, Saussure recorre a dois exemplos de factos diacrónicos que ilustram, aliás, cada um deles evoluções de sentido contrário. No primeiro caso, parte de uma situação que configura um fenómeno de homonímia (a relação entre **vela**, no sentido de ‘vigília’ ou ‘vigia’ e **vela**, como ‘peça de pano do navio’) para sustentar que, quando duas palavras etimologicamente distintas²¹, por força da acção de fenómenos de transformação fonética que foram operando ao longo do tempo, coincidem num mesmo significante, “as ideias[o significado?] tenderão também a confundir-se mesmo quando não parece haver motivos para tal”(id. *ibid.*)²², afirmação que equivale à eliminação da homonímia, o que se compreende: aceitá-la significaria pôr em causa a sua própria noção de valor. O segundo caso – **cátedra** e **cadeira** – exemplifica o fenómeno inverso: o da diferenciação do significante por evolução divergente de uma única forma inicial. Defende Saussure que a

²⁰ Por que não evocar aqui um dos linguistas do Círculo L. De Praga, Karčevskij, que refuta a ideia de Saussure, dizendo mesmo que considerar que o valor linguístico só existe em função das diferenças “...conduit à une absurdité: un arbre est un arbre parce qu’il n’est ni maison, ni cheval, ni rivière... L’opposition pure et simple conduit nécessairement à un chaos et ne peut servir de base à un système. La vraie différenciation suppose une ressemblance et une différence simultanées. Les faits pensés forment des séries fondées sur un élément commun et ne s’opposent qu’à l’intérieur de ses séries“. (1929: 89-90)

²¹ Respectivamente *vigília* e *vela*, como se sabe.

²² Afirmação que, embora sustente perfeitamente o pensamento do linguista suíço, não deixa de ser contestável. Só num plano abstracto de *langue* se poderá admitir tal ‘confusão’, mas é esse, justamente, aquele em que Saussure se coloca. Porém, ao nível da *parole*, se as ideias, os significados, tendessem a confundir-se em função da convergência dos significantes, como diz Saussure, o contexto (uma vez que as palavras não ocorrem isoladamente) encarregar-se-ia, num breve lapso de tempo, de desfazer a ‘confusão’. Por outro lado, por exemplo, se, na linguagem poética, por imperativo de ordem estética o que se pretender for, exactamente, gerar a ‘confusão’, o ouvinte/leitor aceitá-la-á e interpretá-la-á como um dado significativo gerador de interpretações/emoções distintas do uso comum. Em quantos jogos de homonímia (e de polissemia), não assenta, de facto, a linguagem poética... , mas também o humor.

diferenciação gerada a nível do significante tenderá, por sua vez, a manifestar-se no plano do significado, tal como o exemplo comprova, sem margem para contestação.

Quanto ao plano do significado, sustenta que “qualquer diferença que o espírito descubra entre duas ideias procura exprimir-se por uma distinção de significantes e duas ideias que o espírito já não distingue procuram confundir-se no mesmo significante” (*ibid.*: 204). Ora, ao defender que qualquer diferença entre significados se repercutirá no plano do significante, que por seu lado também se diferenciara, Saussure rejeita, que mais não seja implicitamente, o fenómeno polissémico. No entanto, no tocante à sinonímia, Saussure refere-se-lhe excepcionalmente para defender, ainda, que “No interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimam ideias vizinhas [se] limitam reciprocamente. Sinónimos como **recrear**, **temer**, **ter medo**, só pela sua oposição têm valor próprio; se não existisse recrear, o seu conteúdo passava para um dos outros dois termos” (*ibid.*: 196)²³.

Na verdade, qualquer dos fenómenos em questão põe em causa a noção saussuriana de signo linguístico. Aceitar o facto de que um significante possa remeter para vários significados ou que o mesmo significado possa constituir a outra “face” de mais de um (dois ou vários) significante(s), implica entrar em colisão, ou mesmo em ruptura, com o pensamento de Saussure. Com efeito, o elo consubstancial que une as duas faces do signo fica abalado, já que parece não poder continuar a sustentar-se a famosa relação bi-nívoca entre um significado e um significante.

A única forma de enquadrar os três fenómenos numa tal teoria do signo teria de passar pela aceitação da possibilidade de ocorrência de uma ruptura dinâmica na relação entre os componentes do signo linguístico, tanto mais que essa correlação ideal só pôde ser possível por abstracção “idealista”, ignorando o funcionamento real dos sistemas linguísticos que a cada passo a desmentem, invalidando qualquer hipótese de compreensão estática (e unívoca) da relação entre o conceito ou conteúdo e a expressão que o diz.

Mas nem em Ullman nem noutros linguistas, que se passarão também em revista, e que procuraram clarificar alguns aspectos relacionados, por exemplo, com o problema da significação ou com o da relação entre palavras ou ainda com o da análise dos elementos

²³ Recordem-se novamente palavras de Karčevskij: “le signe et la signification ne se recouvrent pas entièrement, leurs limites ne coïncident pas dans tous les points : un même signe a plusieurs fonctions, une même signification s’exprime par plusieurs signes” (*ibid.*:88). Assim, o linguista de Praga, que também afirma, contra Saussure, que qualquer signo é virtualmente homónimo e sinónimo ao mesmo tempo, rompe com a postulada relação de solidariedade e simetria entre as duas faces do signo.

constitutivos do signo, consideraram a hipótese de romper com a noção de consubstancialidade quantitativa²⁴ suposta por Saussure entre significado e significante. E, no entanto, o mesmo Ullman – que parte do triângulo metodológico da visão psicologista da linguagem de C. K. Ogden e I. A. Richards²⁵, adaptando-o – acaba por reconhecer a necessidade de distinguir entre sentido simples (justamente aquele que o célebre triângulo representaria, pois apenas se limita a prever a relação entre um único significante e um único significado) e sentido múltiplo. Neste último caso, entre significante e significado observar-se-ia uma discrepância comprovada por factos linguísticos empiricamente atestados: vários significantes podem estar associados a um único significado (sinonímia); vários significados podem estar associados a uma mesma configuração formal, a qual por sua vez, ou representa um e apenas um significante (polissemia) ou mais de um significante com identidade de forma (homonímia).

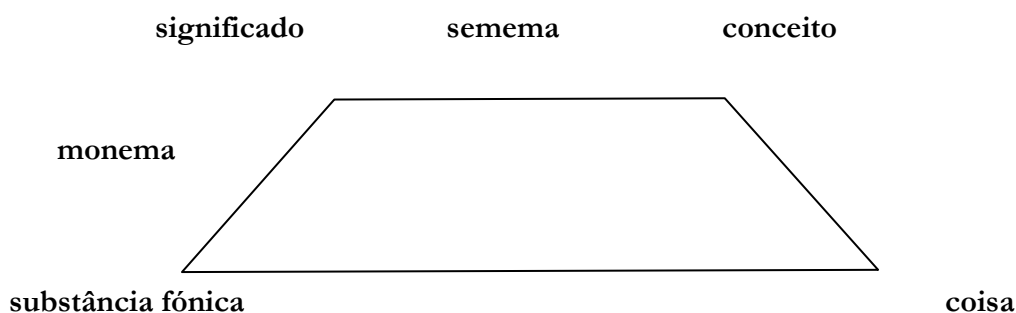
Outros dos nomes a referir será o de K. Baldinger que recorre aos conceitos de significação e de designação para explicar a relação entre os elementos representados em cada um dos vértices do modelo triangular: significado (ou conceito: objecto mental ou sentido) no vértice superior; significante (imagem acústica ou nome), no vértice inferior esquerdo e realidade (ou coisa), no verso inferior direito. Assim, enquanto a significação conduz do significante (da forma) ao conceito (ou objecto mental), a designação segue o percurso inverso: conduz do conceito ao significante. Estes mesmos conceitos permitem-lhe encarar os fenómenos da sinonímia e da polissemia, pois levam-no a distinguir um campo onomasiológico, isto é, um campo de designações, que se relaciona com a sinonímia, pois parte-se de um significado ou conceito para verificar todos os significantes que o realizam; e um campo semasiológico (ou de significações). Neste último caso, o processo é inverso: parte-se de um significante para chegar a significados ou conceitos diferentes. Estamos, como se vê, no campo da polissemia, concebida por Baldinger como fenómeno do âmbito da *Langue*, contestando que ela exista efectivamente ao nível da *Parole*, em virtude do efeito determinante exercido pelo contexto na atribuição do sentido adequado à unidade polissémica.

²⁴ Denominação proposta por Heger – a quem, *infra*, se fará referência – para designar a correlação entre significado e significante descrita por Saussure, como é conhecido, como a que se estabelece entre o verso e o reverso de uma folha de papel.

²⁵ Triângulo cuja transcrição não se fará por se considerar desnecessário, uma vez que é por demais conhecido. Regista-se apenas que foram as seguintes as alterações que a adaptação de Ullman introduziu: ao vértice superior corresponde a noção de sentido (*sense*); na base temos em cada um dos extremos, respectivamente, nome (*name*) e coisa (*thing*). A relação entre sentido e nome, significação (*meaning*) é recíproca e reversível: o nome evoca o sentido tal como o sentido evoca o nome.

Das posições destes linguistas, pareceria decorrer, inevitavelmente, que o princípio da correlação de consubstancialidade quantitativa significado/significante fosse abandonado ou, no mínimo, relativizado; mas, apesar de todas as evidências, não chega a ser questionada, nem é problematizada a unidade do signo linguístico tal como a descreve Saussure, mas posta em causa pela existência de tais fenómenos.

Nem mesmo tal acontece com Heger que, consciente das insuficiências do modelo triangular, até então usado na representação dos componentes do signo e suas inter-relações, para explicar a homonímia, a polissemia e a sinonímia, o substitui por um modelo trapezoidal. O que se passa, de facto, é que o triângulo se transforma em trapézio: desmembra-se por separação horizontal do vértice superior, originando um modelo de maior complexidade, mas de não muita funcionalidade. Porém, pela mudança que pretende introduzir na teoria do signo linguístico e na conceptualização dos fenómenos linguísticos em questão, julga-se pertinente reproduzi-lo, na sua primeira versão²⁶:



Como se pode observar novas noções e/ou designações surgem neste modelo, mais complexo, do signo linguístico. Na base superior, em cada num dos vértices, dois termos –

²⁶ A posterior reformulação e ampliação do modelo é, ao que se crê, demasiado complexa. Importa, no entanto, sublinhar, na segunda versão, a recuperação do termo **significante** – que fora substituído por **substância fónica** na primeira, por necessidade sentida por Heger de distinguir entre unidade psíquicas e físicas – e a segmentação de **conceito** em dois componentes: **noema** e **sema**. Este, entendido como unidade mínima distinta do semema, aquele como unidade da substância, independente da estrutura de uma língua dada. De algum modo **noema** é, para Heger, o correlato conceptual do **sema**, distinguindo-se pela sua natureza: enquanto o **sema** é uma unidade linguística, o **noema** é já de natureza extralinguística, um primitivo semântico. Refira-se ainda a noção de **classe**, em substituição de **coisa** (no vértice inferior direito da primeira versão). É sobre a distinção noema/sema postulada na segunda versão que Heger funda a diferenciação polissemia/homonímia. Optou-se por não reproduzir a segunda versão do modelo trapezoidal por se pensar que a sua maior complexidade, com a introdução de outros conceitos e termos - para além daqueles a que se

significado e conceito – que na concepção triangular eram usados praticamente como sinónimos. Ora Heger não só os distingue como interpõe entre ambos o conceito de semema.

Mesmo sumariamente, registre-se o modo como os entende: o significado - no caso das palavras polissémicas e homonímicas, já que num primeiro momento não as distingue -, é constituído por um campo de significações ou campo semasiológico, o qual comporta vários sememas. Dito de outro modo, Heger entende o significado do signo como conjunção de todas as acepções, próximas ou não, a que um significante pode estar associado.

O semema, terceiro componente da trilogia que substitui o sentido no modelo triangular de Ullman, é definido como uma combinação conjuntiva de todos os semas, enquanto o significado, por sua vez, tanto é visto como combinação de semas de tipo adjuntivo (isto é, que pode incluir elementos facultativos, provenientes do contexto linguístico e/ou extralinguístico) como constituído por uma combinação disjuntiva de sememas.

Por outro lado, entre significado e semema, verificam-se dois tipos de relação: de identidade ou de variação combinatória. A relação de identidade só se observa se não existir combinação disjuntiva de sememas, uma vez que é esta disjunção que origina a polissemia e a homonímia. O contexto, decidindo da disjunção ou da adjunção, evitará a polissemia.

Quanto ao conceito, Heger coloca-o, por oposição ao semema, num plano independente da estrutura de qualquer língua particular, “en un sistema lógico de relaciones regido por premissas axiomáticas” (Heger, 1974:16). Assim, o sema é a unidade de *langue*, enquanto o significado é a unidade de *parole*.

De qualquer modo, o modelo proposto por Heger não pretende rejeitar nem questionar o princípio de consubstancialidade quantitativa do signo. Mas que a questão não é despicienda prova-o o facto de o mesmo Heger vir a propor posteriormente duas definições da unidade do signo, no sentido de procurar resolver a questão de se poder saber quando se trata, efectivamente de um só ou de vários signos.

acabou de fazer referência – bem como a inclusão de um triângulo (cujo vértice é o semema) no interior do trapézio mais do que clarificar, obscurece a explicação do autor.

Uma das definições é de carácter formal, a outra, de carácter semântico. A primeira permite-lhe concluir que os fenómenos da polissemia e homonímia se geram no interior de um só signo, enquanto sinonímia e polimorfia²⁷ supõe a existência de mais de um signo. A segunda definição, de carácter semântico, leva-o a postular duas situações distintas. Em primeiro lugar, estar-se-ia em presença de um só signo quando se verificar a existência de um só semema ou, mesmo sendo vários, quando apresentarem semas comuns. Ajustar-se-iam a esta situação as palavras polissémicas, as polimórficas e os sinónimos. Não se registando nem comunidade de semas nem a existência de um só semema, admite Heger a hipótese de se estar perante vários signos, considerando ser este o caso das palavras homónimas.

Por outro lado, a mesma definição semântica leva-o a encarar a questão numa perspectiva diferente e a admitir poder falar-se de um só signo apenas quando ele corresponder a um único semema. Logo, homonímia, polissemia e sinonímia pressuporiam a existência de vários signos, enquanto na polimorfia se estaria perante um só.

A inclusão de um triângulo no interior da segunda versão - ampliada e complexificada como se deixou dito²⁸ - do modelo trapezoidal permitirá, segundo afirma o linguista alemão, entrar em linha de conta com a dimensão sintagmática, ausente nas teorias anteriores que se restringiam à paradigmática. Portanto, enquanto até ali se considerara apenas o plano da *Langue*, a sua própria reformulação da proposta anterior já permite considerar o plano de *Parole*. Conclui então que

fenómenos tales como la sinonimia y la polisemia sólo existen en el plano de la lengua y no en el del habla. En lo que concierne a esta última, resulta justificada, portanto, la opinión de todos aquellos que en el cuadro de una “lingüista del habla” defienden la tesis de monosemia de todos los signos lingüísticos“(id.:163).

A hipótese de ruptura da relação biunívoca entre os componentes do signo virá a surgir, no âmbito da semântica estrutural, com Pottier de cuja conceptualização da monossemita, da polissemia e da homonímia se pode inferir que só no primeiro caso tal relação é postulável. No que respeita à polissemia, tudo leva a crer que o linguista admite a

²⁷ Termo usado para designar as várias formas da mesma palavra resultantes da flexão como, por exemplo, em *és/foste/serás/sejas*.

²⁸ Cf. nota 26

existência de um só signo com vários significados, entendendo que neste caso o mesmo significante recobre dois – ou mais – sememas com alguns semas comuns; quanto à homonímia, pelo contrário, Pottier supõe a coincidência do significante de vários signos distintos, não se descortinando entre eles, pelo menos na actualidade, qualquer elo entre sememas.

Contudo, se se evocar a forma de representação gráfica proposta por Pottier para demonstrar a sua concepção, conclui-se, que mais não seja aparentemente, que acaba por se instalar alguma ambiguidade pelo menos no tocante à polissemia. Representando os dois sememas por dois círculos secantes, não poderá questionar-se se se está, de facto, perante um só signo ou, pelo contrário, perante dois que se interseccionam num dado ponto originando assim uma ‘secção’ de semas comuns, ou, por outras palavras, numa intersecção sémica? E a verdade é que noutro lugar²⁹, Pottier postula a hipótese de, no fenómeno da polissemia, poder existir mais de um signo.

Também Mignot e Lyons, entre outros, se podem incluir na linha dos que aceitam a concepção assimétrica do signo, já que, como Pottier, admitem a existência de signos em que se rompe a relação biunívoca ditada por Saussure: no caso dos signos polissémicos, porque a uma das faces, a do significante correspondem, não apenas um, mas vários significados; no caso dos homonímicos, porque vários signos, que partilham entre si um mesmo significante, divergem no plano do significado.

Entre aqueles que não põem em causa a relação biunívoca entre as duas faces do signo, conta-se ainda Coseriu o qual, não obstante a evolução do seu pensamento, opta inicialmente (1969) por falar, não de significados múltiplos de um mesmo signo, isto é, de polissemia, mas de variantes de um mesmo sentido determinadas pelo contexto. Mais tarde (1981a,b) considera que os casos de polissemia, homonímia ou homofonia (visto que não distingue os três fenómenos) pressupõem a existência de signos diferentes; por outras palavras, está-se perante várias unidades funcionais que, por acaso, coincidem na sua expressão material. Mas, por outro lado, quando uma mesma unidade funcional apresenta várias acepções, Coseriu remete o facto para o plano da *parole*, sustentando que o significado é só um, mas as determinações do contexto conferem ao signo uma polivalência de acepções.

²⁹ Cf. *Linguistique Générale. Théorie et description* (1974 :80)

3. Sinonímia, Polissemia e Homonímia

Na revisão levada a cabo até este momento, evocando autores vários que, de diferentes ópticas teóricas, analisaram os fenómenos linguísticos em causa, sinonímia, polissemia e homonímia foram referenciadas em conjunto, o que se explica pelas óbvias inter-relações entre elas, como a tradição dos estudos incidentes sobre o significado demonstra: analisar um dos fenómenos acaba sempre por implicar tocar o campo do outro, seja para estabelecer as respectivas definições, seja para decidir os critérios da sua delimitação, seja ainda pelos problemas que a sua assunção como fenómenos comuns a todas as línguas naturais levanta à concepção simétrica do signo.

Cumpre, agora, focalizá-los em particular e, relativamente a cada um, traçar um percurso equivalente ao que foi feito para o conjunto, de modo a esboçar uma panorâmica geral das diversas posições defendidas por vários autores que os abordaram de diferentes pontos de vista.

3.1. Da Sinonímia

*Cette belle dame sans merci qu'est la synonymie
dont je ne puis nier qu'elle exerce sur moi
une certaine fascination.*

Löic Depecker

Definida tradicionalmente como relação de identidade ou de equivalência semântica entre duas ou mais unidades lexicais, divergentes no plano do significante, o conceito de sinonímia tem revelado ser bem mais problemático do que poderia parecer a uma abordagem desprevenida.

Com efeito, qualquer falante tem intuitivamente consciência da sua existência, porque a prática quotidiana lho impõe: constantemente - tanto no modo oral como no escrito - faz uso da possibilidade de substituir palavras por outras de sentidos tidos por iguais ou tão próximos que deixa de lhes notar os eventuais matizes de significação. No entanto, essa evidência empírica não encontrou igual tradução nas teorias que se foram

ocupando do assunto. E, na verdade, elas configuram um espectro que vai da mais radical negação da sua existência, à posição oposta, passando, obviamente, por outras intermédias.

Correndo, embora, o risco de parecer um pouco repetitivo, nomeadamente no que toca ao reportar de várias das definições propostas bem como das atitudes mais ou menos reticentes face à aceitação da hipótese de existência de verdadeiros sinónimos, não se deixará de visitar autores vários de diferentes épocas e perspectivas teóricas. A panorâmica geral, permita-se a antecipação, demonstra não ter havido evolução significativa na conceptualização/definição do fenómeno; já quanto à sua aceitação, o que se verifica, hoje, é que não se põe já em causa nem a sua existência nem a sua importância, antes se buscam métodos cada vez mais rigorosos que o permitam descrever, nomeadamente no quadro do tratamento e geração automática de textos, onde com maior evidência se revela a sua primacial importância.

Às teorias clássicas, de Aristóteles a Varrão e Calactinus, já foi feita referência. Aliás, das virtualidades estilísticas dos sinónimos, de onde deriva a sua inclusão no campo da Retórica, falou o filósofo grego para afirmar que eram úteis ao poeta, como *supra* se deixou dito³⁰. E não apenas ao poeta, poderia acrescentar-se. O enriquecimento da competência lexical que objectivamente é o propósito do ensino do vocabulário deverá limitar-se aos usos mais pragmáticos, deixando nas margens tudo o que for do âmbito mais propriamente “estilístico”?

Analisando agora o fenómeno dentro de coordenadas não (estritamente) estilísticas, mas linguísticas, regresse-se a M. Bréal que invocou leis como a da repartição do significado e a da economia para negar a sua existência. De acordo com a primeira, defende, se existirem sinónimos numa língua dada, eles tenderão a ‘repartir’ o seu significado, acabando por diferenciar-se semanticamente, numa espécie de reacção reguladora a um fenómeno tido por accidental; a causa desta ‘repartição’ residiria, segundo Bréal, no facto de o falante comum acreditar que a palavras diferentes correspondem forçosamente diferentes significados, pois apenas é capaz de reconhecer à palavra a função designativa: sendo assim, palavras diferentes têm de designar coisas diferentes do mesmo modo que coisas diferentes só podem ser designadas por palavras diferentes. Por isso, tenderá intuitivamente a atribuir traços semânticos diferentes a cada eventual sinónimo, anulando qualquer hipótese de identidade de significação. A segunda lei define que o

³⁰ Cf. p. 23

próprio princípio da economia linguística impede a existência de vários significantes para um mesmo significado.

A posição de M. Bréal face à sinonímia filia-se numa linha de pensamento (que subsistirá ainda, porventura, em concepções ingénuas da língua como nomenclatura) que advoga, mais ou menos explicitamente, a tese de que “pour chaque contenu particulier, qui cherche son expression, il n'existe qu'une seule forme linguistique qui lui revient de droit ” (Gauger 1970:157). E sendo assim, a concepção de palavra dela derivada é a de uma *palavra-etiqueta* que como tal se apõe a um dado conteúdo, implicando necessariamente que a cada conteúdo corresponda uma e apenas uma palavra. Havendo de fazer-se referência a tal conteúdo só ela pode ser a sua expressão adequada. A questão da sinonímia é, assim, eliminada, pois deixa de ter qualquer espécie de pertinência.

A presunção da inexistência de sinónimos não é exclusiva de Bréal. Antes dele outros a defenderam e, paradoxalmente, fizeram-no enquanto parte implicada no estudo do fenómeno. No que à língua francesa diz respeito, recordem-se as palavras do fundador da sinonímica francesa, l'abbé Girard (1718), cuja recolha de sinónimos³¹ visava clarificar significações e orientar sobre os seus usos adequados, não obstante o autor declarar previamente “je ne crois pas qu'il y ait de mot synonymique dans aucune langue... je suis très persuadé et j'ose presque dire assuré qu'il n'y en a point dans la notre“ (*apud* Gauger, *ibid.*: 149).

Porém, rejeitá-la, e sobretudo se o argumento for o da clareza e rigor ideais da língua, como fizeram alguns, significa ignorar deliberadamente que a sinonímia (não sendo embora a única) é uma das mais evidentes manifestações da riqueza e pluralidade de meios que qualquer língua põe à disposição dos falantes. Meios que o autorizam a exprimir, em actos concretos de comunicação, o mesmo sentido por meio de formas diferentes³². Meios

³¹ Os títulos da 1ª e 2ª edições, respectivamente *La Justesse de Langue Française, ou les différentes significations des mots qui passent pour* [sublinhado meu] *synonymes* e *Synonymes Français, leurs significations et le choix qu'il en faut faire pour parler avec justesse*, mesmo parecendo indiciar alguma evolução na aceitação do fenómeno, revelam, por outro lado, a particular insistência na diferenciação da significação dos sinónimos o que, na prática, equivale a negar a identidade total de conteúdo entre dois signos e, daí, a própria sinonímia. Em nome da “justesse”, e do rigor de expressão, não se admitiria, pois, que uma mesma significação pudesse ser traduzida por palavras diferentes.

No mesmo sentido se pronunciou Dumarsais (1730) “S'il y avait des synonymes parfaits, il y aurait deux langues dans une langue” (*apud* Lehmann et Martin – Berthet 2000 :55).

³² Não se resiste a evocar aqui as palavras de Rousseau citadas por Gauger (*id. ibid.*) : “il n'y a pas de langue assez riche pour fournir autant de termes, de tours et de phrases, que nos idées peuvent avoir de modifications... Malgré cela, je suis persuadé qu'on peut être clair, même dans la pauvreté de notre langue, non pas en donnant toujours les mêmes acceptions aux mêmes mots, mais en faisant en sorte, autant de fois

que lhe garantem uma apropriação criativa das virtualidades da língua e, em última análise (uma vez que qualquer escolha leva a marca de quem a faz) lhe permitem inscrever-se nos enunciados produzidos, enquanto sujeito dessas escolhas, imprimindo-lhes o seu cunho pessoal, o seu estilo, o qual passa, também, por opções lexicais próprias, logo, pelo recurso à sinonímia.

A língua está longe de ser um mero sistema de signos; enquanto sistema de comunicação entre seres socio-historicamente determinados ela não é nem neutra nem inocente: para além de transportar memória da comunidade está carregada de intencionalidade, veicula posicionamentos culturais, ideológicos. Por isso, não é de todo indiferente a opção feita pelo falante, pois ela espelha essa(s) intencionalidade(s) e posicionamento(s): escolher um sinónimo, e não outro, significa optar por uma das subtis distinções “qui ont été gravées dans la terne matière des formes phoniques par l’expérience du monde et par celle d’une société à travers son histoire” (Gauger, 1970:160), e nelas e por elas instituir-se como sujeito individual ao mesmo tempo que se articula com o colectivo; escolher um sinónimo e não outro é também, muitas vezes, uma forma mais ou menos subtil de orientar o outro, intencionalmente, no sentido dos percursos interpretativos desejados.

Posições menos radicais do que as de Bréal e, de alguma maneira, as do citado Abbé Girard, tiveram depois outros autores como S. Ullman, Lyons, R. Martin ou mesmo P. Charaudeau para citar apenas alguns daqueles que admitindo-a, recusam, no entanto, a hipótese de existência de sinónimos totais. Assim, Ullman, na sua *Semântica*, sustenta que “na linguística contemporânea [se] tornou quase axiomático que a completa sinonímia não existe” (1964: 291), o que, como se verá, está amplamente documentado nas posições dos autores que se revisitarão. Acrescenta ainda que “muito poucas palavras são completamente sinónimas no sentido de serem permutáveis em qualquer contexto sem a mais leve alteração do significado objectivo, do tom sentimental ou do valor evocativo (*ibid.*: 294).

Acaba, no entanto, por conceder que, apesar disso, seria erróneo negar, em tese, a possibilidade de completa sinonímia.

qu’on emploie chaque mot, que l’acception qu’on lui donne soit suffisamment déterminée par les idées qui s’y rapportent, et que chaque période où ce mot se trouve lui serve, pour ainsi dire, de définition“ (*Oeuvres complètes*, ed. Musset-Pathay, III, 1823 :160).

Por sua vez Lyons, conquanto conceba o fenómeno como um caso especial da hiponímia, define-o em termos muito semelhantes aos de Ullman: duas ou mais palavras são sinónimas se as frases que resultam da substituição de uma pela (s) outra (s) mantiverem exactamente o mesmo sentido.

Ora, a exigência de uma perfeita identidade do significado, comum a ambas as definições, torna evidentemente muito difícil a defesa da existência de sinónimos totais: é sempre possível sentir ou querer fazer sentir matizes de significação; daí à negação, na prática, da substituição sinonímica vai um passo.

Por isso, a posição de Jean Dubois parece ser mais consentânea com a evidência empírica da presença do fenómeno em todas as línguas naturais: “On appelle termes synonymiques deux unités dont les distributions se superposent *presque* [sublinhado meu] complètement, puisqu’elles admettent les mêmes environnements.”[(1964: 8-9), *apud* Class e Gross (1997:31)]. A definição reflecte, como é evidente, uma abordagem à sinonímia que não se limita a encará-la como fenómeno puramente semântico. A noção de distribuição releva de uma concepção da significação lexical indissociável das propriedades sintácticas das unidades³³. A inclusão de tal definição no rol das dos restantes autores de orientação semantista, fica a dever-se à modalização introduzida na definição pelo modificador “*presque*”. Assim, se a exigência de identidade semântica total entre signos conduz à negação da existência de sinónimos integrais, aceitar como critério que, a nível das distribuições, eles sejam só parcialmente sobreponíveis, resolverá em parte o paradoxo de se definir em teoria um fenómeno para, logo em seguida, o negar na prática ou, mesmo não o negando explicitamente, limitá-lo a um tal carácter de excepcionalidade que o uso comum desmente.

Já R. Martin (1976), analisa o fenómeno, visando a diferenciação de tipos de sinonímia com base em critérios de ordem semântica, sintáctica e pragmática. O primeiro dos critérios, permite-lhe opor a *sinonímia absoluta* à *sinonímia relativa*. A absoluta é definida como aquela em que a identidade das palavras se situa não apenas a nível do sentido denotativo (isto é, do conteúdo sémico), mas também a nível do valor conotativo. Da própria definição que se dá de sinonímia absoluta se infere que esta não lhe parece ser de

³³ Em rigor, a definição tradicional de sinonímia que apenas torna explícito o critério da intersubstitucionalidade em todos os contextos sem alteração do sentido, não pode, obviamente, dispensar a questão das propriedades/ restrições sintácticas das unidades. Só que este critério não chega normalmente a ser explicitado.

considerar, uma vez que releva da utopia; porém, a relativa – que supõe apenas a identidade de conteúdo sémico – já se lhe afigura perfeitamente possível. Quanto ao critério sintáctico, ele repousa no princípio da comutabilidade que vai permitir-lhe distinguir a *sinonímia total* – comutabilidade em todos os contextos sintácticos – da *parcial* em que essa comutabilidade total já não é exigida.

Do mesmo modo poderão ser evocadas as palavras de Charaudeau (1992: 50) quando defende que:

il n’y a pas de synonymie absolue; c’est à dire qu’il n’existe pas, dans quelque contexte que ce soit, plusieurs mots ayant exactement le même sens”, uma vez que “lorsque deux mots peuvent être jugés équivalents, ils ne le sont que pour un type de contexte déterminé

e, nesse caso, haverá sempre, entre as duas, uma diferença semântica por mais ténue que ela seja. Equivale, portanto, a dizer-se que, na realidade, não admitindo a hipótese de na língua duas palavras se intersubstituírem totalmente, também para Charaudeau, a sinonímia só é concebível em termos relativos.

Outros autores, ainda, se pronunciaram sobre o tema, manifestando posições muito semelhantes quer quanto à definição quer quanto à hipótese da existência de sinonímia total. Chiss *et al.*, por exemplo, definem-na como relação - *realmente* semântica³⁴ - de identidade de significado entre dois signos linguísticos, sublinhando mais uma vez que, para ser perfeita, exigiria a intersubstituição em todos os contextos.

Une idée très ancienne“, dizem os autores, “consiste à dire [...] que l’on arrive toujours à déceler une “nuance“ pour distinguer les prétendus synonymes. C’est là une conséquence immédiate de l’indissolubilité de la relation entre signifiant et signifié : quand il y a deux significants différents, les locuteurs postulent qu’ils correspondent à deux signifiés différents“ (1993 : 146).

Palavras onde, de algum modo, se sentem ecoar as vozes de Saussure e de M. Bréal que fizeram afirmações semelhantes, como *supra* se disse.

Chiss *et al.* acrescentam, depois, que se trata de um fenómeno indissociável do estatuto sociocultural das palavras, da situação de comunicação tal como do tipo de discurso, o que vem reforçar a ideia de que não há sinonímia perfeita. Não é admissível uma identidade semântica tal que, ao substituir-se uma palavra por um seu sinónimo, sem

³⁴ Por oposição à homonímia, dizem, que não é uma relação de natureza semântica.

se ter em conta todos os constrangimentos sociolinguísticos e socioculturais, não acabe por ter repercussões no sentido final da mensagem.

Já Bogaards (1994: 31-32) questiona a definição comum de sinonímia – duas unidades lexicais com o mesmo significado – mas, ao fazê-lo, tem em vista recordar que é sempre necessário observar o seu funcionamento em contexto para se poder concluir se a substituição de uma por outra é possível sem alteração de sentido, por mais subtil ou insignificante que possa parecer. Em seu entender, não se poderá, pois, falar de sinonímia em sentido estrito, mas apenas de uma equivalência relativa que se coloca essencialmente ao nível do sentido denotativo. Fala, então, de sinónimos estilísticos, regionais, científicos, cuja diferença não se situa ao nível do sentido, mas do uso, distinção que, no quadro de uma didáctica do vocabulário, poderá sempre revelar-se pertinente e operatória.

Também Rey-Debove (*op. cit.*: 93) afasta a ideia de sinonímia absoluta dizendo que “il y a des synonymes lexicaux, mais rarement au sens strict du mot”. Prefere, por isso, a designação de *quasi-synonymes* por mais adequada à descrição do comportamento deste tipo de palavras. Sublinha ainda que, por causa das conotações que se lhes vão acrescentando, não é possível conceber-se existência de sinónimos, no quadro de uma teoria da significação. Sendo as palavras constituídas por uma parte designativa e por outra conotativa, só a primeira pode ser comum a várias palavras; a segunda, é específica de cada palavra não pode ser, por isso, partilhada com outras. Ao invés, a sinonímia total é concebível no âmbito de uma teoria da designação “dans la relation des signes aux choses, telle qu’elle est représentée dans le signifié designatif” (*ibid.*: 94).

No caso de variantes sociolinguísticas, diatópicas, diastráticas ou diafásicas, Rey-Debove confessa ser-lhe difícil decidir se se pode, ou não, falar de sinonímia a não ser que se conheça o idiolecto do falante. Podendo um mesmo objecto ser designado por termos concorrentes, mas pertencendo a diferentes registos de língua, entende a autora que só se pode falar de sinonímia se a utilização de um em vez de outro não implicar, por parte do falante, a procura de um efeito de sentido que releva da conotação.

Por sua vez, Lehmann et Martin-Berthet mantêm a tradicional definição de sinonímia, a saber, relação de equivalência semântica entre duas ou várias unidades lexicais

cuja forma é diferente³⁵, para logo a seguir clarificarem, como todos os restantes autores, que “La synonymie n’est pas, à proprement parler, une identité de sens. Lorsque que la forme est différente, les locuteurs s’attendent à une différence de sens [...]. L’identité de sens (ou synonymie absolue) est un leurre” (2000: 54). Propõem, por isso, à semelhança de Rey-Debove, outro termo, o de *parassinonímia* por considerarem ser aquele que melhor designa o carácter aproximado e não absoluto da sinonímia. Forte dependência do contexto e relação privilegiada com a estilística são, para as autoras, as suas principais características, características que, de um ou de outro modo, outros linguistas também sublinham.

Uma das observações que entendem fazer é de especial relevância, no quadro da didáctica do vocabulário e, a ser tida em conta, poderia contribuir para alterar e melhorar a prática do ensino do vocabulário: a sinonímia deve ser encarada nas suas relações com a polissemia e até com a homonímia. Como é óbvio, no caso de palavras polissémicas, cada uma das suas acepções selecciona preferencialmente um dado sinónimo e rejeita outro(s). Daí que a sinonímia possa ser usada como critério de identificação/ distinção das várias acepções da palavra polissémica e, ao mesmo tempo de separação das homónimas.

Voz dissonante no conjunto daqueles que foram definindo a sinonímia em termos de identidade semântica, assente no critério altamente exigente como é o da permutabilidade total dos elementos sinónimos em todos os contextos, já em 1970, Gauger punha em causa essa definição tradicional, sustentando que não existem na língua duas (ou mais) palavras que correspondam em absoluto aos critérios exigidos por tal definição; isto é, a total identidade semântica que garantiria a permuta em qualquer contexto sem a menor alteração no conteúdo global do enunciado. Afirma, a propósito, que: “En comparant les contenus des mots dits ‘synonymes’ on découvre toujours entre eux des différences plus ou moins marquées quoique souvent difficilement exprimables” (1970 :148). Portanto, a sinonímia só poderá ser entendida como uma relação de semelhança de significação e nunca de total identidade semântica.

Além disso, defende que, para a compreensão cabal do fenómeno, ele tem de ser considerado, por um lado, no plano das virtualidades, no da *langue*, por outro, no plano da *parole*, isto é, no das actualizações.

³⁵ Sublinham ainda as autoras o facto de, no caso de palavras sinónimas, como no das homónimas, não haver simetria entre o plano do significado e o plano da materialidade da palavra. Relativamente a este aspecto Cf.2. onde a questão foi abordada.

Assim, quando a ocorrência de sinónimos se verifica num dado enunciado, logo, ao nível da *parole*, isso significa que eles surgem num contexto e situação particulares. E serão esse contexto e essa situação que vão fixar a significação das palavras, significação que Gauger concebe como sendo, em si própria, “flottante”. Afirma, então, que : “Le choix de chaque élément composant [de l'énoncé] est déjà guidé par le sens total qui l'a précédé. Ainsi ces éléments reçoivent une fonction sémantique plus ou moins précise, qui leur est déléguée, dans le sens total d'un énoncé et dans sa situation“ (*id.*: 151)³⁶.

Por isso, é levado a distinguir entre o que designa como contextos sinonímicos e não sinonímicos. Os segundos são os contextos mais comuns no uso quotidiano da língua, uso que não supõe, na maioria das vezes, por parte do falante, percepção consciente das nuances semânticas que comportam as palavras sinónimas. Por essa razão, o falante usa-as como se de sinónimos totais se tratasse, e como tais são percebidos pelo interlocutor, também ele não consciente das eventuais diferenças de significação.

Ao invés, os contextos sinonímicos mobilizam e iluminam todos os matizes diferenciadores contidos nos sinónimos, uma vez que relevam do uso e percepção conscientes dessas mesmas diferenças que os contextos ordinários – não sinonímicos – anulam. “Le fait que, dans la parole, la langue peut «manipuler» les synonymes qui lui appartiennent de telle ou telle façon, n'a guère retenu l'attention", lamenta Gauger, acrescentando ainda que ”C'est pourtant une des plus remarquables réalisations de la langue (*id.*: 153)³⁷.

A distinção proposta parece pertinente e, acredita-se, com utilidade operatória no âmbito da didáctica do vocabulário, mesmo levando em linha de conta que o próprio Gauger alerta para que devem ser entendidos como “des types idéaux [qui] ne doivent pas être réalisés nettement, dans un sens ou dans l'autre, dans chaque cas particulier” (*id. ib.*). Os exemplos arrolados para ilustração de ambos os contextos são elucidativos do funcionamento dos sinónimos e demonstram que a produção e análise de contextos de ambos os tipos poderiam proporcionar situações excelentes de apropriação da pluralidade de meios que a língua oferece ao falante; de reconhecimento das subtilezas diferenciadoras que a escolha de sinónimos comporta e, conseqüentemente, da importância que qualquer opção tem no produto final.

³⁶ Rastier, no quadro da sua teoria do texto, reitera esta afirmação: “Le global détermine le local”.

³⁷ Cf. os exemplos “pris au hasard de la lecture” com que Gauger ilustra os dois tipos de contextos, (pp. 154-156).

Da mesma distinção pode, então, concluir-se que, se a identidade total entre duas ou mais palavras não é concebível como um fenómeno de *langue*³⁸, ela é todavia possível no plano da *parole*, em contextos específicos e usos deliberados do falante.

Não obstante a relativa coincidência de posições das vozes que foram sendo evocadas, na base de algumas diferenças que se foram observando na abordagem ao fenómeno estão, entre outros aspectos, como se viu, quer diversos modos de conceber a ‘extensão’ da sinonímia – total ou parcial, estrita ou lata; quer diferentes formas de entender o conceito de significado, quer ainda a aceitação ou não da conotação ou da variação, na sua definição.

Com efeito, se se entenderem como sinónimas apenas aquelas palavras cujos significados se recubram na totalidade, é natural que, tal como se observou, alguns rejeitem a existência de tal fenómeno linguístico ou que, pelo menos, estimem como muitíssimo limitada a frequência da sua existência na língua. Se, pelo contrário, a definição se tornar menos radical, aceitando-se como sinónimas as palavras cujo significado seja semelhante, isto é, tão próximo que permita a substituição sem que tal acarrete alteração significativa do sentido do todo, mesmo introduzindo algum matiz de significação, por subtil que seja, ou uma ligeira modulação de registo, então a existência da sinonímia não pode, obviamente, questionar-se³⁹.

Mas também é verdade que não poderá recusar-se que a permutabilidade entre sinónimos está condicionada não apenas pela semântica ou pelas propriedades sintácticas, mas também por factores de outra ordem, designadamente pragmáticos: o que a combinatoria semântica e/ou sintáctica não impede, o uso pode não aceitar⁴⁰.

Acresce ainda que os valores conotativos que se vão acrescentando às palavras, na medida em que lhes acrescentam também diferentes matizes semânticos, podem, também levar à rejeição da sinonímia como se viu em alguns autores. A estes factores poderá ainda

³⁸ Claro que não pode deixar de se observar como a recusa da sinonímia exacta releva da filiação no pensamento saussuriano no tocante ao postulado da indissociabilidade da relação significado significante que tem como consequência a afirmação de que semelhança de forma supõe semelhança de sentido tal como diferença de forma se traduziria em diferença de sentido.

³⁹ Aliás, mesmo na área das línguas de especialidade, para as quais pareceria condição essencial de funcionamento a perfeita univocidade, a total monossemeia, é indesmentível a existência de sinonímia entre termos, tal como a de unidades terminológicas polissémicas.

⁴⁰ Que razões, que não de ordem puramente pragmática, nos impedem de falar, por exemplo, de vogais *bucais* se falamos de cavidade bucal? Do ponto de vista linguístico não se vislumbra qualquer problema/ anomalia, mas o uso consagrou tipos específicos de combinatorias e não admite outros que, à partida, configuram situações de sinonímia exacta e total.

somar-se a dificuldade de aceitar como totalmente sinónimas unidades lexicais pertencentes a diferentes níveis de língua. Viu-se já a posição de Rey-Debove sobre este aspecto. Mas também Coseriu recusou a substituição sinonímica entre variedades diatópicas, diastráticas ou diafásicas, pois considera que ela só é concebível no interior da mesma variedade. Vocábulos teoricamente sinónimos perfeitos, como aqueles que apenas comportam diferenças sociolinguísticas, (na medida em que se trata de escolhas de natureza dialectal, social ou estilística), não admitem a intersubstituição em todos os contextos situacionais. Com efeito, se no plano do sistema este tipo de variantes lexicais poderá ser tomado como um caso de sinonímia perfeito, visto terem, de facto, o mesmo significado, já no plano do uso elas não se comportam como tal: a norma (social/ dialectal/ situacional) que permite ou prescreve uma, desaconselha ou proscree a outra⁴¹.

Mas a questão da sinonímia não pode ser encerrada sem que se faça ainda, por último, referência a A. Clas e G. Gross que, em dois artigos de 1997⁴², abordam a questão numa outra perspectiva. Para os autores

Il est quelque peu banal de constater que les langues naturelles se servent souvent [...] de sons différents pour désigner des sens identiques, ou au moins semblables, c'est à dire que les langues connaissent des éléments lexicaux qui sont synonymes (1997b:147).

A concepção de sinonímia que se depreende desta e de outras afirmações no artigo em questão é que se trata de uma relação entre palavras cuja significação pode ser idêntica, quase idêntica ou simplesmente próxima. Em qualquer dos referidos artigos, os autores apresentam a sua proposta de análise sinonímica, no intuito da obtenção de uma descrição rigorosa da diferenciação dos significados de sinónimos, no quadro do tratamento automático de análise e geração automática. Num desses textos (1997a), e em sintonia com os autores a que vão fazendo referência, reconhecem a riqueza que tal fenómeno comporta, muito particularmente no que toca as potencialidades estilísticas que o aproveitamento dos diferentes, e por vezes finos, matizes semânticos pode proporcionar⁴³. Sendo a tarefa já de

⁴¹ Reitere-se, mais uma vez, que de um ponto de vista estritamente semântico e designativo não haverá diferenças de sentido entre variantes. É o uso que as fará parecer desajustadas/ inadequadas/ incorrectas no âmbito de um contexto comunicacional específico. Em alguns casos limite, o uso de uma dada variante diatópica a nível lexical pode mesmo dificultar a intercompreensão e bloquear a comunicação. Querer comprar albicoques no norte do país ou beber um cimbalino, no sul, pode revelar-se tarefa complicada...

⁴² "Les classes d'objets et la desambiguïsation des synonymes", *Cahiers de Lexicologie*, n° 70, 1997, p.p. 27-40 e "Synonymie, Polysémie et classes d'objets" *Meta*, XLII, 1997, pp. 147-154.

⁴³ René Georquin sublinha deste modo a importância dos dicionários de sinónimos na destriça das diferenças de significação de palavras sinónimas: "S'il est une qualité essentielle non seulement pour les écrivains de métier, mais pour tous ceux qui ont à rédiger ou à parler en public, c'est la propriété des mots" (*ibid.*:288).

si complexa, quando a diferenciação se faz tendo como público-alvo o falante, como no caso dos dicionários de sinónimos, os contornos do problema ganham ainda maior dimensão no âmbito do tratamento automático uma vez que à máquina faltará sempre a intuição do falante para fazer as escolhas adequadas. E quando as diferenças são mínimas, como se interroga René GeorGIN (1957 : 288), citado por Clas et Gross “Comment établir des nuances infinitésimales entre les prétendus synonymes sans les peser avec des ‘balances à toile d’araignée?’”⁴⁴. A pergunta que demonstra a complexidade e amplitude da tarefa de descrição linguística a empreender, acaba por ser reveladora, também, da complexidade e delicadeza de qualquer processo de substituição de um elemento lexical por outro.

Por isso, sublinham Clas e Gross que cada elemento deve ser considerado

le centre d’un réseau de significations où chaque embranchement représente une signification particulière, c’est à dire un emploi spécifique qui est particularisé par des paraphrases synonymiques qui lui sont propres. La délimitation des emplois est la condition primordiale pour une description synonymique (1997a: 38).

Delimitação que passará, necessariamente, pela caracterização dos sinónimos por meio não apenas de uma análise baseada em traços semânticos, mas também sintácticos⁴⁵ que a criação de classes de objectos ajudará a tornar mais fina com resultados positivos no tratamento automático, que é, aliás o seu objectivo, mas também no conhecimento das línguas em si (cuja descrição se fará mais rigorosa) e, conseqüentemente, no ensino e aprendizagem das mesmas, tema que aqui, neste trabalho, particularmente importa.

⁴⁴ *Jeux de Mots*, Paris : ed. André Bonnes

⁴⁵ A análise proposta por Clas e Gross situa-se, obviamente, no quadro do léxico - gramática e é, por isso de tipo sema-sintáctico. Tem como fundamento a concepção, que os próprios filiam em J. Apresjan, de que “à chaque différence syntaxique correspond une différence sémantique essentielle” (1997b:147). O que implica defender como *supra* já foi dito, (cf., p. 37, referência a propósito de Jean Dubois), que o sentido das unidades lexicais está relacionado com as suas propriedades sintácticas ou, nas palavras destes autores, “les possibilités syntaxiques correspondent aux différents sens” (*id. ibid.*).

Enquadrado na mesma linha teórica, pode também referenciar-se um artigo de C. Leclère, do qual ressalta uma vez mais a importância da sinonímia no tratamento automático – no caso vertente, trata-se da construção de um programa de pesquisa documental ‘inteligente’. Não obstante o conceito de sinonímia (“le vrai synonyme n’existant pas, il s’agira de listes d’approximations qu’il faudra hiérarchiser”, 1997: 79) não se limitar aqui à sinonímia lexical, (“il faut passer de la notion de synonymie de mot à la synonymie de phrase”, *id*:81) o texto em questão cumpre o objectivo de mostrar que as listas de sinónimos elaboradas segundo critérios sintácticos coerentes podem constituir uma excelente ferramenta linguística para extracção de informação em corpus de grandes extensões.

Se se cita este texto, apesar da natureza dos objectivos ser diferente da que aqui importa, é por se reconhecer que todos estes estudos comprovam a importância do fenómeno no contexto das línguas naturais, quer o ponto de vista seja o da compreensão quer o da produção, quer se trate do falante quer da máquina. Por outro lado, as finas descrições exigidas pela máquina terão sempre repercussões no conhecimento da(s) língua(s) e seu funcionamento. Como não esperar que também as tenham sobre a didáctica da(s) língua(s)?

3.2. Da Polissemia

*La polysémie, c'est une seule entrée,
mais à plusieurs portes*
G. Kleiber

Fenómeno de que mesmo falante comum pode chegar a ter consciência, seja por lhe permitir jogar com as várias acepções de uma unidade, seja pela instauração de mal entendidos derivados de ambiguidades involuntárias⁴⁶, não tem sido, contudo, tão fácil quanto seria de esperar a sua conceptualização e aceitação, por parte de alguns dos autores que se têm ocupado da sua análise⁴⁷. É assim que B. Victorri e C. Fuchs, a abrir *La polysémie. Construction dynamique du sens*, podem declarar:

La polysémie, comme beaucoup d'autres termes linguistiques, est une notion qui se laisse très facilement appréhender de manière intuitive, mais qui se révèle beaucoup plus rétive à une définition rigoureuse. On peut aisément se convaincre de la réalité et de l'importance de ce phénomène et [...] en décrire les principaux traits. Mais [...] dès que l'on cherche à dépasser ce niveau superficiel, pour tenter de caractériser exactement cette notion, d'en déterminer les limites précises, d'en donner des critères définitoires, on se heurte à la nécessité de construire un cadre théorique global [...] qui nous [éloigne] de la relation immédiate que nous entretenons avec la langue et qui [peut] sembler d'une complexité démesurée par rapport à l'objet étudié (1996: 11).

Estas observações de Victorri e Fuchs confrontam-nos de imediato com a complexidade dos problemas de caracterização, delimitação e definição de uma noção que está longe, afinal, da sua aparente e intuitiva simplicidade. Trata-se, no entanto, de um fenómeno tido pela generalidade dos autores, como típico das línguas naturais, “un fait linguistique de base – un trait fort répandu et important de toutes les langues naturelles” como se lhe refere Mel’Cuk (1995:156-157).

E os mesmos Victorri e Fuchs, avaliando o papel da polissemia na língua, avançam: “La place centrale qu’elle occupe dans les langues nous force à considérer qu’il ne s’agit pas d’un “défaut” qui nuirait à l’économie des langues et à l’efficacité de la communication,

⁴⁶ Quanto do humor não vive de ambiguidades e duplicidades de sentido exploradas com maior ou menor elevação de espírito mesmo na comunicação quotidiana, mas também quantos equívocos se instalam, voluntária ou involuntariamente, entre interlocutores.

mais qu'au contraire elle constitue un apport indispensable au bon fonctionnement du langage". Mais ainda, reconhecem-na como factor de "souplesse dans l'expression langagière" e "source incontestable de la richesse et de la finesse de la langue" (*id.*:14-15).

No mesmo sentido vão as palavras de Baylon e Mignot que se sublinham a importância da 'plasticidade semântica' das palavras não apenas como factor essencial de economia linguística, mas também de flexibilidade no recorte da realidade:

Ce qui a souvent paru une faiblesse des mots, à savoir polysémie, leur plasticité sémantique, est à bien des égards un avantage il permet d'éviter ce qu'un découpage rigide de la réalité aurait forcément d'inadéquat ; il offre aussi le moyen de parler en usant d'un nombre de mots compatible avec les possibilités de la mémoire humaine (1995 :54).

Não é, pois, de estranhar que sobre o fenómeno se tenham lançado os mais desencontrados olhares: face à evidência incontestável da sua existência as posições dividiram-se. Uns nem sequer o têm em conta; outros vêem nele uma espécie de moléstia descaracterizadora da monosemia ideal da língua. Alguns, tanto pelo recurso à explicação dos vários sentidos em função de um invariante semântico que os reuniria a todos, como pela constatação de que o(s) sentido(s) da unidade polissémica emerge(m) da sua interacção com o contexto, acabam por torná-lo inespecífico e, em consequência desta banalização, declararam a polissemia um mero artefacto da linguística. Outros, pelo contrário, reavaliam o seu papel na língua como primordial enquanto factor de economia, de rigor, de riqueza e flexibilidade e, assim, recolocam-no no centro do debate semântico como fenómeno incontornável, uma vez que: "il est indispensable de conserver une place à la polysémie, non pour satisfaire les caprices ou passions d'un linguiste, mais pour rendre compte d'une réalité interprétative bien précise" (Kleiber, 1999: 59).

São, então, estes alguns dos diferentes 'olhares' sobre a polissemia que revisitarei sem pretensões de total exaustividade; antes procurarei dar uma panorâmica geral sobre alguns dos autores que a estudaram e sobre os modos como foi entendida, isto é, definida, delimitada e caracterizada.

⁴⁷ Alguns autores rejeitam, claramente, a noção de polissemia afirmando que a polissemia não existe ; haveria, isso sim, empregos da mesma palavra em contextos diferentes, por postularem que o fenómeno supõe a existência de um mesmo signifiante, original, que se articula a significados diferentes.

3.2.1. A polissemia, segundo M. Bréal...

Terá sido M. Bréal, como *supra*⁴⁸ se disse, o primeiro a usar o termo polissemia para designar o fenómeno da multiplicidade de significados das palavras resultante da acção de vários fenómenos de mudança semântica responsáveis pela emergência de novos sentidos que se vão adicionando ao ‘primitivo’. Nas suas palavras,

le sens nouveau, quel qu’il soit, ne met pas fin à l’ancien. Ils existent tous les deux l’un à côté de l’autre. Le même terme peut s’employer tout au sens propre ou au sens métaphorique, au sens restreint ou au sens étendu, au sens abstrait ou non, il a l’air de se multiplier et de produire des exemplaires nouveaux, semblables de forme, mais différents de valeurs⁴⁹. Nous appellerons ce phénomène de multiplication la *polyémie*“ (1983:144).

A sua percepção do fenómeno da multiplicidade de significados das palavras é altamente positiva; não se trata apenas de assinalar a sua inevitabilidade, mas sobretudo de o avaliar como um dado cultural relevante e revelador do progresso civilizacional das sociedades humanas: “Toutes les langues des nations civilisées y participent : plus un terme a accumulé de significations, plus on doit supposer qu’il présente de côtés divers d’activité intellectuelle et sociale... ces mots à sens multiples [sont] la preuve d’une culture plus avancée” (*id.: ib.*).

A regularidade com que tais fenómenos de multiplicação de sentidos ou de significados (termos usados indistintamente pelo autor) se produzem na(s) língua(s) leva-o a enunciar uma lei, tal como fizera para recusar a sinonímia, que designa como lei da especialização. Isto porque, para Bréal, a origem do fenómeno da polissemia radica, quase exclusivamente, na especialização do significado: palavras que na língua comum têm um dado significado, geral, adquirem outro(s) no interior, por exemplo, de determinados grupos profissionais ou sociais. A dita lei de especialização terá como efeito atribuir a uma única palavra vários significados, entendidos como matizes ou mudanças semânticas, segundo o meio em que a mesma for empregue.

As fontes da polissemia são, como se observa na sua descrição/definição, a metáfora, a restrição e o alargamento do significado, bem como a passagem de sentidos abstractos a concretos, processos que são analisados como efeitos das relações que as

⁴⁸ Cf. p.27

⁴⁹ O termo valor em Bréal é equivalente ao de significado, não podendo, por isso, ser confundido ou associado ao que lhe é dado por Saussure.

palavras vão estabelecendo com os seres e os objectos nomeados em determinados contextos socio-históricos e que constituem o objecto fundamental da sua semântica ou ciência das significações. As fontes enunciadas por Bréal são as mesmas que continuam sendo invocadas, como é sabido, como explicação para o aparecimento dos novos sentidos que se vão associando ao (ou aos) outro(s) que a palavra já detém.

De relevar será contudo que, na sua percepção do fenómeno polissémico, a emergência de uma nova acepção implica a consideração de uma nova palavra, o que significa que, sendo assim, a definição de polissemia a deduzir (definição que o próprio não elabora) não coincide com a tradicional⁵⁰: uma só palavra com vários significados. Os argumentos em que escuda a sua concepção – que outros depois virão também a retomar – relevam quer da textualização quer da estilística mais do que da semântica ou, por outras palavras, mais do uso – da *parole* – do que do sistema – a *langue*. Afirmar Bréal que, por um lado, quando uma palavra polissémica é actualizada no texto com acepções diferentes ela é, por regra, repetida⁵¹; por outro lado, é possível fazê-la rimar consigo mesmo no corpo de um poema usando-as e fazendo reconhecê-las nas diferentes ocorrências como diferentes palavras.

Abra-se aqui um curto parêntesis e regressa-se brevemente a Saussure para se insistir na ausência de problemática sobre o fenómeno em questão, no *Cours*. Ausência explicável seja pela total incompatibilidade com a sua concepção da correlação biunívoca ideal entre o significado e o significante, seja pela opção epistemológica por um modelo de língua ideal, sistema abstracto e puramente formal, totalmente desligado quer da sua relação com o extra-linguístico quer das condições reais do seu funcionamento. É por isso que não pode admitir a variabilidade discursiva do significado e, em consequência, não considera a polissemia. Ao invés, Bréal (e, no entanto contemporâneo de Saussure), que propõe uma concepção da linguagem no quadro do seu funcionamento prático e social, aceita e explica a polissemia como *supra* se deixou dito, como um fenómeno normal e constante em qualquer língua natural: “Dans nos sociétés modernes, le sens des mots se modifie plus vite

⁵⁰ A consequência mais óbvia deste entendimento é a ausência de distinção entre polissemia e homonímia.

⁵¹ É evidente que a substituição sinonímica, mecanismo privilegiado de textualização e manutenção da coesão e coerência semântica, comprovará que sinónimos distintos corresponderão a acepções diferentes da palavra polissémica, o que necessariamente obrigará a repeti-la, sob pena de se se perturbar seriamente essa mesma coerência. Por outro lado, como não evocar aqui também o efeito estético do jogo em que assenta a leitura do célebre vilancete camoniano “Perdigão perdeu a pena”? As duas ocorrências de “pena” correspondem, a actualizações de duas palavras provenientes de étimos diferentes (*pena,-ae*: pena, no sentido de pluma; e *poena,-ae* no sentido de sofrimento, castigo), o que segundo a definição corrente equivaleria a uma situação de

qu'il ne faisait dans l'antiquité et même chez les générations qui nous ont immédiatement précédés" (*id.*: 105). Depois de enumerar as razões que, em sua opinião, explicam a aceleração da mudança do sentido das palavras (entre as quais inclui, e não por acaso, a miscigenização de classes, a luta de interesses e opiniões, a guerra de partidos), Bréal culmina dizendo: "La langue, comme on le voit, subit en bien des manières des fluctuations du dehors" (*id.*). Às posições de Bréal subjaz obviamente uma concepção da língua livre de rigidez e despida de quaisquer preconceitos de assepticidade – permita-se-me o termo – que eliminaram dos estudos linguísticos, tudo quanto dizia respeito à *parole*, isto é, ao seu funcionamento real inscrito, sempre, em contextos históricos, políticos, culturais sociais e interpessoais, mutáveis por natureza; concepções que, em síntese, viam a língua como um sistema regido por leis próprias e dotado de homogeneidade que, não admitia a variação, princípio vital do dinamismo evolutivo de qualquer língua⁵². Variação da qual as palavras e os seus significados não estão, obviamente, isentos.

3.2.2. Outros olhares, outros modos de a entender...

As reflexões de vários linguistas, ao longo do tempo, sobre a polissemia, porém, revelam posições nem sempre tão favoráveis como as que se desprendem das palavras de Bréal.

Num primeiro momento regresso-se, mais uma vez, a Ullman o qual, falando daquilo a que chama a imprecisão do sentido das palavras, a comenta do seguinte modo: "beaucoup de discussions inutiles pourraient être évitées si l'on se mettait d'accord dès le début quant au sens qu'ont veu attribuer aux mots." (1959: 139).

Subjacente a esta afirmação só pode estar, obviamente, uma concepção de língua ideal estritamente monossémica que se lhe afiguraria como muito mais pura e vantajosa. Assim, a polissemia só poderia ser encarada pelo autor como irregularidade, factor de perturbação de um sentido próprio ou original, esse, sim, situado num plano de legitimidade que aos outros aparentemente não seria reconhecida. O vocábulo que usa para

homonímia. A generalidade das manuais insiste em considerar que o jogo é essencialmente polissémico, demonstrando-se, assim, a precária distinção de ambos os fenómenos.

⁵² Que me seja permitido citar aqui as palavras de Maffesoli, "Il faut ne pas oublier que l'hétérogénéité, même si elle est beaucoup plus dérangement, est source de vie. C'est avec la différence que commence l'existence alors que l'identique ou l'homogène reste potentiellement mortifère", que muitas vezes evoco apesar de ter perdido no tempo a referência exacta à fonte onde as colhi.

se referir à polissemia para constatar que nem mesmo os neologismos técnicos estão isentos dela (“ils ne sont pas exempts de ce **danger**”)⁵³ traduz um preconceito claro contra o fenómeno. No entanto, mais à frente o mesmo é referido em tons bem mais moderados:

Mais on ne conçoit guère la possibilité d’une nomenclature parfaitement uniforme: on se demande même si l’avantage logique qui en résulterait ne serait payé trop cher par l’imposition d’une standardisation rigide et d’une orthodoxie terminologique (*ibid.*: 209).

Já Gilliéron (1919) defendia algo aproximado, ao considerar que a “sursaturation sémantique”, isto é, a polissemia, seria como que um “état pathologique réclamant une médication”, (*apud* Siblot, 1996: 43), posição, de algum modo, retomada por Ullman que também chega a sustentar que o fenómeno deveria ser denunciado uma vez que comportaria, em si mesmo, o risco de originar confusões patológicas a carecerem de intervenção terapêutica. Um e outro não perflhariam as palavras de Darmesteter, (nem as de Bréal) que já em finais do século XIX, aludia ao fenómeno – sem, no entanto, o nomear – como uma propriedade natural das línguas, associando-o explicitamente a um princípio de economia e preservação de sobrecarga do trabalho da memória:

Il semblait que le langage dû posséder autant de termes que d’idées simples et créer un mot pour chacune d’elles. Mais les ressources dont il dispose sont souvent insuffisantes pour rendre ainsi les nouvelles idées, et d’ailleurs la mémoire serait écrasée sous le poids des mots. L’esprit recourt à un procédé plus simple : il donne à un même mot plusieurs significations⁵⁴ (1895:37).

Não que Ullman não reconheça explicitamente a inevitabilidade da polissemia das palavras, designadamente no que toca os “termos abstractos” conforme se comprova nas suas próprias palavras:

La constitution sémantique (des termes abstraits) est souvent vague, dépourvue de contours bien marquées. On sera donc porté à les employer avec des valeurs très diverses, soit implicites, soit explicites; quelques-unes de ces applications se

⁵³ A atitude negativa que Ullman começa por declarar não é nova nem exclusiva e revela-se em várias abordagens através de estratégias de minimização da polissemia (homonimização das palavras polissémicas, negação da sua relevância, monossemitização pela procura de um significado genérico), como *supra* já foi referido, e que *infra* serão ilustradas por alguns dos modelos que utilizam e que serão evocados.

⁵⁴ Não se pode todavia escamotear que Darmesteter se inclui também no grupo daqueles que vêem na variação e mudança de sentido das palavras um desvio do sentido próprio ou primitivo. Segundo o autor, seria o uso das palavras de forma menos exigente, com sentidos apenas próximos do legítimo e original, que explicaria a multiplicação de significados. Assim devem ser entendidas as suas palavras quando condena as traições “qu’entraînent les expressions métaphoriques” (*ibid.*) responsáveis pela deslocação do tal sentido próprio.

crystallisent par la suite en autant d'acceptions différentes" (*op. cit.*: 209).

Não admira, pois, que, incluindo-a no capítulo IV de *Semântica. Uma Introdução à lei do significado*, capítulo intitulado "Ambiguidade", não apenas aceite o fenómeno, como afirme que "longe de ser um defeito, a polissemia é uma condição essencial da eficiência [da língua]" (1987:347), reconhecendo-a como factor de economia e flexibilidade. Para agora sustentar que o fenómeno não gera confusões, seja qual for o número de acepções descritas no dicionário, evoca Bréal e conclui: "nem sequer temos de excluir os restantes significados da palavra: estes significados não surgem perante nós, não cruzam o limiar da nossa consciência" (*ibid.*: 145).

O fenómeno é concebido no âmbito do que designa como sentido múltiplo (*multiple meaning*) do signo, termo no qual engloba também a sinonímia e a homonímia. Isto é, para Ullman, quer o facto de vários significantes poderem exprimir o mesmo significado, quer o de vários significados estarem associados a um só significante (e esta descrição, no autor, aplica-se indistintamente à polissemia e à homonímia) relevam de mesmo conceito de sentido múltiplo. Logo, admitida a polissemia como traço fundamental da língua e condição inerente à sua estrutura e funcionamento, Ullman declara que, tratando-se embora de um fenómeno puramente sincrónico, não pode deixar de ser perspectivado de um ponto de vista diacrónico⁵⁵. Definir a polissemia como fenómeno linguístico responsável pelo facto de uma palavra poder ter vários significados, exigindo ao mesmo tempo que eles mantenham entre si uma conexão (sem a qual se estaria perante um caso de homonímia) releva da ordem da sincronia. Mas, por outro lado, afirmar que ao sentido 'primeiro' ou primitivo da palavra, que se mantém, se vão associando outros que a palavra vai acumulando ao longo do tempo, significa considerar o fenómeno diacronicamente.

Outro nome que deve voltar a ser evocado pela sua abordagem ao fenómeno em questão é do linguista alemão Heger (1974)⁵⁶ o qual, como *supra* ficou dito, vê na polissemia um caso de disjunção semémica. Dito de outro modo, quando o significado da palavra se apresenta como uma combinação disjuntiva de sememas (dois ou vários) com sema

⁵⁵ Observe-se como a definição de Charaudeau: "Au sens étroit, la polysémie désigne, *en synchronie* [sublinhado meu], le fait qu'un même signifiant recouvre des signifiés différents entre lesquels (contrairement à l'homonymie) existe une intersection sémantique" (1992: 63), relevando explicitamente a ordem sincrónica, acaba por manter exactamente a mesma visão, a qual, na realidade, irá sendo retomada com ligeiras alterações, por autores vários. Entre os quais, por exemplo, Kleiber contestando G. LaKoff: "... les différents sens conventionnels recensés et reliés par des motivations les uns aux autres sont le résultat de l'extension à travers le temps du ou des sens d'un terme". (1991: 128)

⁵⁶ Cf. *supra*, 1.2, p. 32, onde já foi feita referência ao pensamento do linguista alemão.

comum - o que significa que, da intersecção entre esses sememas, resultará a presença de, pelo menos, um sema em comum - estar-se-á perante um caso de polissemia.

Pottier, por seu lado, um dos primeiros semantistas a teorizar a análise da significação com base nas noções de sema, semema e arquisemema, com uma concepção não muito afastada desta, prefere falar de intersecção sémica⁵⁷. Concebe o fenómeno a partir da existência de um, ou mesmo dois signos⁵⁸, em que é possível observar relações entre sememas que podem ir da intersecção ao simples contacto. A dinâmica evolutiva das línguas explica, segundo o autor, que, ao longo da história das mesmas, as relações entre sememas possam ir evoluindo desde o momento em que a relação polissémica ‘nasce’, divergindo progressivamente até à redução à homonímia. Para isso, bastará que se vá verificando um afastamento semântico tal entre os sememas que torne impossível, em termos sincrónicos, vislumbrar qualquer espécie de relação entre eles. Temos, pois, como se observa, também em Pottier, o cruzamento das ordens sincrónica e diacrónica na análise e explicação do fenómeno.

Já Martin (1992), reflectindo também sobre a questão, ocupa-se, em particular, do problema da polissemia por excelência: o da explicitação das relações entre os vários sentidos das palavras polissémicas. Em termos muito gerais, pode concluir-se que a abordagem de R. Martin à polissemia - como fenómeno que, limitando o número de formas a registar, alivia o esforço de memorização, exactamente como já Darmesteter destacara - se insere, de algum modo, na mesma linha de Pottier e consiste numa tentativa de sistematização, formulada em termos de semas e sememas, e formalizada por meio de símbolos da lógica, dos seis tipos diferentes segundo os quais ela se manifesta e que são habitualmente admitidos pela tradição da descrição lexicográfica. São eles a restrição e a extensão do significado, a metáfora e a metonímia, a polissemia estreita (que Martin defende não poder confundir-se com a restrição de sentido) e larga (que, de algum modo, se aparenta à relação metafórica). A restrição do significado é explicada pelo autor como um caso de adição de semas específicos ao semema, ao contrário da extensão que consistirá no seu apagamento (pp. 65-66). Quanto à polissemia estreita, ela é descrita em termos de substituição de semas, mantendo-se idênticos os arquisememas. A substituição decorre da combinação dos dois efeitos, apagamento e a adição de semas específicos mas

⁵⁷ No que é seguido por Greimas e também por Coseriu que consideram a que existência de um núcleo sémico comum às palavras polissémicas, núcleo sémico que se entende como uma espécie de máximo denominador comum aos vários sentidos ou acepções associados à palavra polissémica.

⁵⁸ Cf. Supra 1.2

permanecendo um núcleo sémico central – o arquissemema. Na polissemia larga os arquissememas são diferentes e os sentidos da palavra polissémica, decorrentes da substituição de semas específicos, têm apenas em comum um único sema específico. Em qualquer dos casos, a teorização do fenómeno assenta sempre numa concepção da palavra polissémica tal que implica considerá-la como dispor de dois ou vários sememas diferentes: na verdade, tantos quantos os sentidos, concepção que pode levantar alguns problemas teóricos⁵⁹. Touratier (2000) afirma/ confirma o primado da polissemia como traço característico das línguas naturais (“Les mots de la langue courante sont quasiment tous polysémiques” (91)). Face a tal evidência, não a define: antes defende a importância da clarificação das relações entre vários significados bem como da explicação do modo como eles podem ser unificados. É, assim, que fez uma revisão crítica das posições de Martin, discordando de alguns pontos ou explicitando melhor outras. Daí, por exemplo, considerar haver vantagens em não admitir a existência de vários sememas na palavra polissémica, preferindo postular a existência de um só que será definido pela intersecção sémica dos seus diferentes significados o que implica admitir a existência de um núcleo sémico comum do qual derivariam os outros significados que diferentes contextos actualizariam. Esta é aliás a visão de Mariana Tutescu, perfilhada por Touratier que a cita: “La polysémie n’existe qu’en vertu de l’existence d’un noyau sémique commun aux unités polysémiques, d’un invariant qui s’actualise dans des valeurs d’emplois” (1978: 137)⁶⁰. Ora, postulada a existência desse tal núcleo sémico – perspectiva que releva, como resulta óbvio, da concepção monossémica da língua e que permite não desarticular a simetria Saussuriana do signo linguístico – as diferentes acepções da palavra polissémica não serão mais do que variantes contextuais.

Contudo, nem sempre se pode explicar a polissemia a partir de um só semema, designadamente nos casos da dita polissemia estreita e larga em que, a levar em conta as definições propostas por Martin, dificilmente se pode sustentar que o semema é a intersecção dos diferentes sentidos da palavra polissémica.

⁵⁹ Um dos quais remete para a definição saussuriana do signo linguístico (cf. 1.2). A este soma-se ainda o facto de a hipótese, postulada por Martin, de pelo menos dois sememas diferentes, correspondendo a dois significados diferentes, para um significante, idêntico poder colidir com o fenómeno da homonímia, pois deixa de ser possível distinguir uma da outra.

⁶⁰ Concepção aparentada, aliás, com outras a que *infra* se fará referência, com as quais partilha de algum modo, o que Geeraerts (1994) designa como preconceito monossémico, denunciado na demanda de um significado unitário da palavra polissémica, significado entendido como genérico e abstracto e monossémico. Esta é, recorde-se, uma das estratégias de minimização da polissemia.

Assim, propõe Touratier, a solução passaria por conceber o semema como “une sorte d’ensemble de traits sémiques flous ou, si l’on veut, à géométrie variable” (*op. cit.*: 103) como, aliás, o fazem aqueles que se inscrevem no quadro da teoria do protótipo⁶¹.

A tradição lexicográfica vai no sentido de opor a polissemia à homonímia, o mesmo é dizer, tratamento unitário/ desdobramento de entradas listando no léxico tantas unidades quantas as diferentes significações. Mas é evidente que a definição de polissemia envolve uma dupla distinção, e tanto pode opor-se à homonímia como à monosssemia. É nesta linha que se inscrevem A. Lehmann e F. Martin-Berthet (2000) que definem a primeira, por oposição à segunda, pela pluralidade de acepções – ou sememas – correspondentes a usos diferentes, face à monosssemia que visa à univocidade de significado. Por isso, distinguem a unidade polissémica pela sua inclusão no âmbito do vocabulário comum, ao contrário da monossémica a qual, em princípio, releva das línguas de especialidade. Ao mesmo tempo sublinham a elevada taxa de frequência de uma (a polissemia) face à outra (a monosssemia).

Não se coloca, no texto, qualquer espécie de problematização do fenómeno, como se infere das referências que lhe são feitas. Aliás, as palavras iniciais do capítulo que lhe é dedicado, são inequívocas da sua perspectiva sobre o fenómeno coincidente com as posições de outros autores:

La polysémie est un trait constitutif de toute langue naturelle. Elle répond au principe d’économie linguistique, un même signe servant à plusieurs usages. Grâce aux ressources de la polysémie, la langue est apte à exprimer, avec un nombre limité d’éléments, une infinité de contenus inédits et peut faire face aux besoins de nouvelles dénominations... (*id.*: 65).

Sublinham que, mesmo naqueles casos, raros embora, em que duas acepções de uma mesma unidade polissémica se opõem semanticamente⁶² nem a unidade do signo fica comprometida nem o normal funcionamento da língua é posto em causa. Cotexto e contexto actuam no momento adequado no sentido de eliminar, se se verificar, qualquer espécie de ambiguidade lexical.

Um outro tipo de abordagem, a que *supra* já foi feita alusão, como minimização/descaracterização ao fenómeno polissémico visa explicar as diferentes

⁶¹ Teoria a que *infra* se aludirá, designadamente, quando se fizer referência a Kleiber.

⁶² O exemplo ilustrativo – o verbo *louer* na dupla acepção de *donner en location* e *prendre en location* – adequa-se igualmente ao caso português visto que o verbo *alugar* se usa exactamente com os mesmos sentidos opostos que se verificam no francês.

acepções ou empregos da unidade polissémica como outras tantas actualizações de um sentido único, comum, concebido como invariante semântica, categoria de nível superior e abstracta que subsumiria todas as variantes de sentido. Estas, entendidas como realizações semânticas particulares da invariante, estão dependentes dos contextos em que se actualizam e, conseqüentemente, das relações que a unidade polissémica estabelece com outras unidades lexicais.

Insere-se nesta linha de pensamento Jacqueline Picoche para quem a polissemia

consiste en ce que les emplois d'un signifiant donné, tout en reposant sur un certain contenu sémique commun, se ramifient, par le jeu des contextes, en un certain nombre d'acceptions parfois si diverses que ce rapport de base peut devenir pratiquement imperceptible à l'usager dans l'exercice normal de son langage (1997: 73).

Picoche adapta ao léxico princípios e conceitos que toma de G. Guillaume (1964), designadamente, as noções de “signifié de puissance” e de “effet de sens”. Tal como Guillaume, que concebe este “signifié de puissance” como abstracto e estável, intrínseco ao signo, no sistema da *langue*, Picoche defende que a palavra polissémica tem apenas um único significado – o “signifié de puissance” – que permite dar conta dos seus múltiplos efeitos de sentido. Entendido como “tout concept ou toute construction conceptuelle permettant un classement logique, révélant une cohérence des diverses acceptions que prend, en discours, un mot polysémique, et qui recevront, dans cette perspective, les noms de signifié d'effet de sens” (*ibid.*: 78), este “signifié de puissance” é, portanto, postulado como uma espécie de significado em potência, existindo a um nível profundo e inconsciente, unidade virtual que se actualiza parcialmente em cada uma das ocorrências da palavra em discurso. A este “signifié de puissance” opõe Guillaume – e com ele Picoche – o “signifié d'effet”, como se viu, o qual, ao invés do primeiro, e como se depreende, não é estável e se liga ao signo, momentaneamente, pelo emprego que dele se faz no plano do discurso. É evidente a filiação desta concepção em Saussure: a dicotomia *langue/parole* sustenta a distinção entre “signifié de puissance”, virtualidade, e os “signifiés d'effet” ou “effets de sens”, concretizações empiricamente observáveis e variáveis porque determinadas parcialmente pelo contexto em que são realizados. Será o significado ou valor abstracto e estável do signo que constituirá, a identidade diferencial do signo, na perspectiva saussuriana. E, obviamente, não é observável, o que dificulta a sua apreensão: só a partir dos efeitos de sentido, contextuais, por um processo indutivo, se pode chegar aos elementos necessários, comuns ao conjunto dos efeitos. Assim, para Picoche, este

significado de “puissance” reconduz o múltiplo, aparentemente heteróclito, a uma certa unidade⁶³.

Desta concepção se pode inferir mais uma vez, a defesa eventualmente mais subtil, do tal ideal de monossémia que Gillaume e Picoche postulam existir a um nível profundo, genérico e abstracto: o nível do sistema, por oposição ao uso que dele fazem os falantes. Com efeito, explicar a polissemia – os múltiplos “effets de sens” – à luz da noção de “signifié de puissance” acabará por redundar, de algum modo, na sua desvirtuação enquanto facto linguístico de base e traço característico das línguas naturais. A polissemia é reduzida, assim, ao estatuto de epifenómeno; no fundo, afirma-se que as palavras - a língua - são “primitiva” e fundamentalmente monossémicas e só secundária e contextualmente monossémicas. Conceber o fenómeno deste modo, implica pois, minimizá-lo e banalizá-lo ao ponto de o ver perder a sua especificidade, dado que:

toute unité linguistique se trouve munie d'un seul sens intrinsèque (en langue) et de sens (ou effets de sens) formés ou déformés en contexte. Autrement dit, toute unité a un sens et toute unité a besoin du contexte, pour compléter (ou actualiser?) ce sens. Toute unité est alors polysémique on plus aucune ne l'est” (Kleiber, 1999: 58).

Na óptica da semântica do protótipo⁶⁴, conceito originário da psicologia cognitiva de Eleanor Rosch e aplicado depois à semântica (Kleiber) a polissemia é um fenómeno de categorização prototípico, o que significa que a palavra polissémica é entendida como uma categoria cujos exemplares são os seus vários significados. A categoria é definida por

⁶³ Convém, no entanto, evidenciar que Picoche distingue entre a polissemia das palavras concretas e a das abstractas que se explica de outro modo: por um fenómeno de subducção, isto é, por um empobrecimento dos traços semânticos que permite passar de empregos concretos semanticamente ricos a empregos abstractos semanticamente pobres.

⁶⁴ A teoria do protótipo, no quadro da psicologia cognitiva, visa descrever o funcionamento e a organização do espírito humano no que respeita à definição de categorias cognitivas mais ou menos gerais, cada uma delas identificada por uma designação colectiva, comum a todos e a cada um dos membros integrantes da categoria. Rosch pretendeu comprovar que as categorias naturais, não sendo delimitadas rigorosamente, apresentam, no entanto, uma estrutura interna claramente definida, constituída a partir de um protótipo, ou melhor exemplar da categoria; reconhecida como tal pelos sujeitos, relativamente ao qual os outros membros, não prototípicos, se situariam hierarquicamente, do centro para a periferia, numa relação de maior ou menor grau de proximidade ou semelhança, mas mantendo sempre, pelo menos, um traço em comum com o exemplar tido como prototípico. Aplicada à semântica, esta teoria, na sua primeira versão, ou versão standard, procurava explicar o(s) sentido(s) da(s) unidade(s) lexical(is) como representações mentais, ou conceitos, do seu protótipo-objecto, isto é, o protótipo entendido como construção mental, entidade abstracta, elaborada a partir de operações cognitivas com base nas propriedades típicas da categoria (Kleiber 1988).

Abra-se aqui um parêntese para dizer que não deixa de poder estabelecer-se algum parentesco entre a teoria do protótipo e a visão de de Picoche (e de Guillaume). É disso prova o modo como Picoche clarifica o conceito de “signifié de puissance” por meio de um conjunto de semas que constituem aquilo a que a autora chama o “signifié archétypique”. Entende-se assim que o “signifié de puissance” é um arquétipo semântico a partir do qual se explicam os empregos figurados e os abstractos e tornam-se evidente as “parecenças de família” entre ambas as teorias.

referência a um protótipo representado pelo sentido considerado básico, isto é, o melhor “exemplar” dos dois (ou mais) sentidos possíveis da unidade. Eleito o sentido protótipo - o “exemplar” ou o sentido mais “disponível” porque mais rapidamente identificado e mais frequentemente utilizado, - os restantes exemplares ou sentidos manteriam com ele uma relação, não de equidistância, mas de maior ou menor proximidade ou semelhança. Não se verificando, necessariamente, propriedades comuns a todos os elementos da categoria, a pertença categorial, segundo a teoria standard, decide-se sempre em função da existência de, pelo menos, um traço comum com o protótipo.

A versão alargada da mesma teoria, designada também por Kleiber, “version polysémique du prototype” (1988: 49, 1991: 115), em oposição à versão standard ou monossémica, introduz a noção de “ressemblance de famille” ou “air de famille”, tomada de Wittgenstein e faz desaparecer essa exigência. Assim, eliminada a necessidade da existência de uma entidade central, fundadora e unificadora da categoria, a teoria alargada apresenta-se como mais potente, pois apenas pressupõe a existência entre os vários membros, das tais parecenças de família ou, por outras palavras, de um conjunto de propriedades não necessariamente partilhadas por todos os membros, mas que têm de ser comuns a, pelo menos, dois deles. Neste caso, a categorização assenta nas relações de associação entre as diferentes entidades e já não, como na anterior versão, na partilha pelo menos de um traço sémico com o protótipo. Com efeito, a noção de “ressemblance de famille” admite que os membros da categoria, tal como os membros de uma família possam não ter nenhum traço em comum, mas apenas algumas semelhanças susceptíveis de fundar um parentesco semântico. Tem, por isso, a vantagem de poder aplicar-se às categorias não homogêneas e daí às palavras de sentido múltiplo, tornando eventualmente desnecessário conceber a ideia de uma invariante de sentido. Apesar de tudo, mantém-se, neste modelo, a ideia de que um dos sentidos é o básico, derivando dele todos os outros, sem o que não faria sentido continuar a falar-se de teoria do protótipo.

A contrário das vozes que, provenientes de distintas áreas⁶⁵, sublinham de um modo geral a relevância da polissemia, Rastier adopta, perante o fenómeno em causa, uma atitude diferente e mais radical, vendo-o como um artefacto dos linguistas. Esta posição vai sendo declinada em várias afirmações produzidas em vários dos seus textos, em diferentes momentos.

Em *Sens et Textualité* (1989) defende que

Au sein d'un domaine sémantique, il n'existe pas, en règle générale, de polysémie“, pois “la polysémie de significations et/ou d'acceptions d'une entrée lexicographique s'explique en grande partie par la multiplicité des domaines dans lesquels cette entrée est susceptible de recevoir interprétation“ (1989:39)⁶⁶.

Correspondendo cada domínio semântico a um tipo particular de discurso instaurado pelas práticas sociais, a palavra polissémica, no interior de cada domínio, como que se monossémiza, uma vez que só uma acepção é susceptível de ser activada no momento da interpretação⁶⁷.

Posteriormente (1991), a questão volta a ser colocada em termos idênticos, dado que o fenómeno é de alguma maneira desvalorizado ou banalizado. Numa abordagem crítica à teoria do protótipo, refere-se à polissemia como “un problème embarrassant (car mal posé)”⁶⁸, sublinhando, por outro lado, que a considerável importância atribuída ao fenómeno é um artefacto do método semasiológico tradicional que as semânticas cognitivas adoptaram. A condenação de tal método prende-se com a sua discordância relativamente à concepção de sentido que lhe é inerente, concepção que, como é evidente, explica e determina as posições respeitantes aos fenómenos e problemas do significado. Sendo a estruturação das várias acepções das palavras polissémicas feita a partir de um dos sentidos, aquele que é tido como primeiro ou principal, o método semasiológico mantém, acusa Rastier, o velho preconceito de que cada palavra teria um sentido natural do qual derivariam os outros. A noção de sentido prototípico, com tudo quanto implica, lembra ainda Rastier, é a evidente manifestação desse preconceito que, privilegiando a ordem referencial, mantém a visão da língua como *catalogus mundi* concepção que já Saussure havia rejeitado.

⁶⁵ Por exemplo, para enunciar apenas uma, a do tratamento automático, que reconhece insistentemente a sua importância e o carácter problemático de que se reveste na interpretação, o que não confirma o carácter antifactualista que lhe atribui Rastier.

⁶⁶ Esta é uma afirmação que surge no quadro das suas reflexões sobre a indissociabilidade do(s) discurso(s), enquanto tipo(s) particular(es) de uso(s) linguístico(s), e a(s) prática(s) social(is) que os instauram e os regulam. Rastier retoma esta afirmação ligeiramente modificada em *Sémantique pour l'analyse*, 1994:62 “À l'intérieur d'un même domaine, il n'existe pas, en règle générale, de polysémie lexicale car la polysémie résulte notamment de la multiplicité des domaines”.

⁶⁷ Recorde-se que também explica a polissemia pela distribuição da palavra por diferentes domínios da experiência nos quais adquire novos sentidos.

⁶⁸ Cf. *Sémantique et recherches cognitives*, 1991:105-106.

Já o método onomasiológico organiza as várias acepções com base num critério diferencial uma vez que parte do pressuposto de que o sentido de uma palavra se define na e pela relação entretecida com as outras palavras que lhe estão próximas. Logo, não se trata já de pensar o significado de uma palavra em função dos seus outros sentidos, mas de inseri-la num conjunto de relações que se estabelecem tanto no plano paradigmático como no sintagmático. Na verdade, afirma: “La signification d’un mot varie donc avec les classes où il se trouve inclus, en langue comme en discours [...]. C’est là une application élémentaire du principe hermeneutique que le global détermine le local” (1994:46).

Voltará à carga, uma vez mais, em *Sémantique pour l’analyse*, parafraseando-se a si próprio: “Les problèmes de la polysémie et de l’ambiguïté qui préoccupent la sémantique sont pour l’essentiel des artefacts de la conception essentialiste de la signification” (1994:51). E regressará, ainda, à mesma questão, para continuar a sustentar com a mesma convicção: “Posé hors contexte”, afirma, “le problème de la polysémie, aussi lancinant qu’insoluble, est pour une large part un artefact des linguistes” (1996:17). A posição que Rastier sustenta decorre da sua concepção de sentido que postula como não imanente ao texto – e, logo, depreende-se, às unidades lexicais – mas a uma situação de comunicação dada. Polissemia (e ambiguidade) são problemas que só poderão fazer sentido no quadro de uma concepção essencialista do sentido que não é, em absoluto, a sua. De forma bem clara, afirma que “nous n’estimons pas que les lexies soient par elles-mêmes polysémiques en contexte: ce sont les parcours interprétatifs qui sont multiples. Comme le contenu de chaque occurrence est le résultat d’un parcours, et pour ainsi dire, sa réification, quand plusieurs parcours sont prescrits, voire simplement licites, la lexie devient plurivoque” (*id.*, *ibid.*). Assim, para o autor, a leitura da polissemia faz-se com recurso ao papel dos interpretantes – explícitos, implícitos ou situacionais – e depende em parte das expectativas do falante.

Uma breve incursão pela teoria de Rastier para a definição do sentido das palavras⁶⁹, torna claro que tem em vista o papel do contexto no funcionamento dos semas porque assim se chegará à explicação da polissemia como problema exclusivo de interpretação para cuja solução o contexto fornecerá as instruções necessárias.

Retenha-se, pois, que a análise componencial do sentido proposta por Rastier, filiada, nos seus princípios gerais, na linha de Pottier, apresenta, contudo, uma importante

distinção, inédita, para além daquela que tradicionalmente opõe semas genéricos e semas específicos. Defende o autor que, quer sejam genéricos ou específicos, “les sèmes peuvent revêtir deux status différents qui caractérisent leur mode d’actualisation entendue comme instantiation du type par l’occurrence” (1994 :53). Distingue, assim, entre semas inerentes e semas aferentes⁷⁰. Os inerentes são considerados definitórios do tipo, os segundos dividem-se ainda duas espécies: semas aferentes socialmente normatizados e semas aferentes contextuais. Os primeiros estão relacionados com normas socializadas (tratar-se-ia de uma espécie de traços conotativos tornados axiomas normativos actualizados apenas se o contexto fornecer instruções para tal); os segundos são transmitidos pelo contexto, propagando-se à palavra mais próxima. Considera Rastier que qualquer destes tipos de semas – inerentes ou aferentes (de ambas as espécies), mesmo tendo em conta que entre eles existe uma diferença mais de grau do que de natureza – serão ora activados, ora inibidos ora propagados de acordo com as prescrições e/ou interdições do contexto⁷¹, condicionando o percurso interrelativo e eliminando, do mesmo passo, a polissemia. Compreende-se, pois, que a considere como artefacto dos linguistas. Não assim Kleiber que reequaciona a importância do fenómeno (apelidando-o de incontornável), considerando que a sua importância nos estudos actuais sobre o sentido o vem recolocar “au cœur même du débat sémantique” (1999: 53).

Estamos, pois, muito longe já de ver a polissemia como fenómeno acidental ou artefacto dos linguistas e muito menos de o verberar como estado patológico das línguas a ser eliminado. A polissemia é incontestavelmente um fenómeno de carácter regular e constitutivo da semântica das línguas naturais, como tantos linguistas foram notando e também como a competência e a experiência do falante comprovam sempre que circunstâncias várias (mesmo em situação de aprendizagem, de clarificação de enunciados produzidos ou a interpretar) o levam a parafrasear, de modo diferente, diferentes actualizações de acepções de uma palavra polissémica.

⁶⁹ Em rigor, Rastier fala não de palavras, mas de morfemas e de lexias. Para o autor a palavra não é um signo, mas apenas uma unidade significativa essencialmente gráfica (1994:52).

⁷⁰ Uma primeira definição de semas inerentes leva Rastier a considerá-los como relevando do sistema funcional da língua enquanto os aferentes relevariam de normas sociais ou mesmo ideolectais (1987:44).

⁷¹ Faça-se aqui uma referência, breve, à opinião de Badir sobre a teoria de Rastier expressa nos seguintes termos: “C’est un projet splendide [...] séduisant à la fois para la richesse de ses applications et par la simplicité de ses instruments d’analyse” (1999:23). Tal opinião vem na sequência de uma avaliação sistemática aos critérios teóricos de Rastier que culmina com a seguinte apreciação: “L’introduction de la notion de sème afférent dans la théorie sémantique permet de raisonner de façon homogène des phénomènes linguistiques aussi divers que récurrents, tels que les sous-entendus et les presupposés, la **polysémie** [sublinhado meu], les tropes, les tautologies et les paraphrases, les énoncés dits indéterminables, absurdes on faux” (*id. ibid.*).

Mas são inegáveis os problemas teóricos que se levantam quando se trata de abordar de forma rigorosa, problemas enumerados por Kleiber, dos quais retenho apenas aqueles que me pareceram mais pertinentes, por se encontrarem inquestionavelmente no cerne da própria conceptualização do fenómeno, como, aliás, ressalta da análise aos vários modelos teóricos explicativos que aqui foram revisitados. Além disso, a posição adoptada face a alguns dos problemas levantados por Kleiber repercutir-se-á na abordagem pedagógico-didáctica da polissemia.

Refiram-se, então, de modo sumário algumas dessas questões gerais: em primeiro lugar, o modo de conceber a natureza do sentido e sua relação com a referência⁷² – tema obviamente central quando se abordam questões de ordem semântica – e, em relação indissociável com esta a questão do estatuto denominativo das unidades lexicais⁸²; por outro lado, a própria definição de polissemia que, como assinala o autor, é largamente consensual na sua formulação (vários sentidos ligados a uma só forma, mantendo entre si um qualquer elo semântico) não obstante a discordância sobre a forma de entender o sentido ou o tipo de parentesco suposto entre os vários sentidos da palavra polissémica, ou mesmo a necessidade de se considerar, ou não, a existência de um sentido esquemático superior, ou sentido de base, do qual derivariam todos os outros sentidos.

Uma outra questão a ter em conta é o nível de abordagem ao fenómeno que tanto pode situar-se ao nível estritamente semântico quanto ao nível pragmático, com consequências óbvias sobre a sua conceptualização; e, finalmente, o papel do contexto na interpretação do sentido a seleccionar e conseqüente eliminação do(s) restante(s), problema que conduziu à teorização desse papel em termos rigorosos e explícitos (como foi feito designadamente por Victorri e Fuchs).

Relativamente aos problemas que se põem quanto à (re)definição da polissemia, Kleiber assinala o risco, que aqui foi já também assinalado, de algumas abordagens - designadamente, aquelas que explicam todos os empregos das unidades lexicais polissémicas por referência a um invariante semântico, cuja interpretação dependerá da interacção com os outros elementos contextuais - serem responsáveis pela banalização do

⁷² Questão tão mais importante para Kleiber quanto é evidente a sua discordância face àqueles paradigmas que rejeitam completamente qualquer forma de concepção referencial do sentido, discordância que se manifesta, por exemplo, na sua afirmação de que “le sens, malgré les essais de déstabilisation dont il peut être l’objet, est branché sur la référence” (*id.*: 51).

fenómeno, uma vez que eliminam qualquer especificidade distintiva da natureza e comportamento das unidades polissémicas. Mesmo o contributo do modelo explicativo proposto pela teoria do protótipo, nomeadamente na sua versão alargada que comporta alguma inovação ao considerar a unidade lexical polissémica como uma categoria, fundada em “semelhanças” semânticas do tipo “*air de famille*”, é estimado por Kleiber como não muito significativo. Releva apenas dois aspectos: em primeiro lugar, a introdução de uma outra forma de postular a relação entre os sentidos da unidade polissémica; em segundo, o facto de se conceber a polissemia como um caso de categorização o que implica considerar o problema da denominação. É que Kleiber sustenta, ao contrário dos defensores das concepções a-referenciais do sentido, que os empregos denominativos de uma unidade lexical são posteriores aos usos não denominativos da mesma, e que sobretudo o tratamento da polissemia nominal não pode ignorar a denominação.

Uma outra forma de conceptualizar a polissemia que não pode deixar de ser revisitada é a de Victorri e Fuchs (1996) e de Victorri (1997^a), a qual, como ressalta da concepção expressa sobre o sentido do enunciado como sendo “*le résultat d’un double mouvement, puisque ce sens est évidemment fonction du sens des expressions que le composent, mais qu’inversement le sens de ces expressions dans cet énoncé est fonction du sens global de l’énoncé lui-même*” (1996 :41), se inscreve nas abordagens dinâmicas do sentido.

Trata-se de um modelo teórico de explicação/ caracterização do fenómeno⁷³, que rejeita, do mesmo passo, uma concepção estática da polissemia que se limitasse a inventariar os vários sentidos possíveis da unidade – como na tradição lexicográfica soe

⁸² Que, pelo menos no tocante à polissemia nominal, não oferece dúvidas a Kleiber: “*Pour nous*”, afirma, “*il est clair que polysémie [...] ne peut se traiter sans que l’on prenne en compte et en première ligne déjà, le facteur dénominatif*” (*id.*: 66).

⁷³ Recorde-se que o modelo teórico da polissemia elaborado por Victorri e Fuchs, se enquadra na óptica do tratamento automático das línguas (TAL). Os autores, conscientes do carácter regular e maciço do fenómeno, encaram-no como um desafio, dada a absoluta necessidade de, no âmbito em que se situam, se exigir uma definição e descrição rigorosíssimas. Embora reconheçam que o fenómeno possa ter sido, de algum modo, subestimado pelos informáticos (cf. p. 90), dão conta de outros trabalhos no mesmo campo.

Por outro lado, refira-se também que o modelo da construção dinâmica do sentido proposto por Victorri e Fuchs tem sido aplicado no TAL como modo de calcular o sentido em ordem a desambiguar automaticamente palavras/ expressões polissémicas com bons resultados. Veja-se, a este respeito, G. Jacquet: pretendendo, justamente, construir uma ferramenta de desambiguação, uma vez que a polissemia das unidades linguísticas constitui um obstáculo na análise semântica dos textos, é no quadro teórico do modelo de Victorri e Fuchs que inscreve o estudo do verbo *jouer*. Os resultados a que chega, após a associação de um espaço semântico (termo que designa a representação dos diferentes sentidos que a expressão polissémica pode ter em diferentes enunciados) ao referido verbo, bem como às suas respectivas construções sintácticas, demonstram, segundo as suas próprias palavras: “*une bonne efficacité [du] système à calculer le sens du verbe jouer en fonction de la construction prépositionnelle dans laquelle il est employé*” (p.2003: 9).

fazer-se -; e também a ideia de que a interpretação da mesma possa ser vista como um processo realizado por etapas ou fases tais que num primeiro momento houvessem de ser consideradas, exaustivamente, todas as acepções possíveis, para, num segundo momento, se seleccionar a que melhor se adaptasse ao contexto, como algumas teorias admitem.

Por outro lado, não obstante reconhecerem que se trata de um potente mecanismo de evolução das línguas⁷⁴, não é desse ponto de vista que se colocam, quando abordam a polissemia no sentido de a definir, delimitar e caracterizar. É, pois, no plano puramente sincrónico, e encarando-a como fenómeno da *langue*, que é proposta a seguinte definição: “une expression⁷⁵ polysémique est une expression dont le sens ne se réduit ni à son apport propre, ni à l’apport du reste de l’énoncé dans l’interaction avec les énoncés dans lesquels elle est insérée” (*ibid.*: 38).

Para melhor se compreender esta definição, registre-se que ela ganha forma no decurso de uma reflexão sobre a noção de sentido em geral – noção incontornável quando se trata de abordar a polissemia, como a maioria dos autores reconhece – e, em particular, sobre a de sentido da *expressão linguística*. Este sentido é entendido como componente do sentido global, isto é, como “la part qui est attribuée à cette expression dans le comportement de l’énoncé, en tant que potentiel de sens contextuels” (*ibid.*:34). *Expressão linguística* é um (dos) termo(s) cunhado(s) pelos autores para designar aqueles segmentos do enunciado que se caracterizam por terem um sentido que depende não só do próprio segmento em si, mas também do enunciado em que ocorrem. Como se infere, e os autores os fazem questão de sublinhar, o sentido da expressão linguística é o sentido de uma ocorrência dessa expressão num dado enunciado (o que significa que, ocorrendo uma mesma expressão mais do que uma vez num enunciado, pode adquirir sentidos diferentes) (*id. ibid.*). Por sua vez, o sentido de uma expressão em abstracto é definido como um conjunto constituído por: “son apport propre, qui est le facteur invariant, et les règles qui

⁷⁴ Aludem explicitamente, aliás, à definição de M. Bréal que assenta, como se sabe, em critérios diacrónicos.

⁷⁵ Victorri e Fuchs usam o termo *expressão* e não *palavra*. Aliás, na sequência da distinção entre sentido de uma expressão num dado enunciado e sentido de uma expressão em abstracto, isto é, não actualizada em enunciado, fica claro que expressão e palavra designam noções diferentes: “Quand l’expression est un mot c’est de ce sens-là [sentido extra enunciado] qu’il est question dans les dictionnaires” (*id.*:34). Acrescentem-se ainda “énoncé-type” e “énoncé occurrence” que constam também da terminologia dos autores. O segundo termo designa o enunciado realmente proferido, numa situação de comunicação dada, por um dado locutor, e pertence ao domínio da *parole*; o primeiro aplica-se ao material linguístico de que aquele é constituído e pertence ao nível da *langue*.

régissent l'interaction de ce facteur avec l'ensemble des énoncés dans lesquels elle peut être insérée et qui conduisent à lui attribuer un sens dans chacun de ses énoncés” (*ibid.*: 37)⁷⁶.

É, então, a partir deste modo de conceber o sentido – e do recurso à paráfrase como metodologia de validação – que chegam à caracterização da polissemia⁷⁷. Considerando a importância relativa dos dois factores que interagem na construção do sentido da expressão, é polissémica, insista-se na definição, “toute expression dont l'apport propre n'est pas nul mais ne constitue pas à lui seul le sens de l'expression dans un énoncé donné” (*ib.* 38)⁷⁸.

O problema que se põe, e que os autores se põem, é saber como encarar este contributo próprio da expressão, enquanto sentido abstracto de partida, que não é, nem pode confundir-se com os sentidos constituídos em interacção com o contexto. Questionam-se, por isso, sobre se se deve considerá-lo como uma parte fixa do sentido ou um conjunto de traços semânticos virtuais, como um dos sentidos possíveis, ou como uma espécie de operador abstracto. Estas são questões que, de certo modo, dão conta das principais preocupações daqueles que se têm ocupado da polissemia.

Ora, quase em jeito de resposta a estas mesmas questões, Victorri (1997a) propõe um modelo⁷⁹ com base na noção de formas esquemáticas abstractas e hipotéticas, entendidas como a origem semântica comum aos vários sentidos, formas incompletas e instáveis. Porque incompletas, para adquirirem a completude de que carecem, no processo de construção do sentido, precisam de ser ‘activadas’ pelos efeitos contextuais que sobre elas interagem; sendo instáveis tenderão a estabilizar-se. De acordo com o pensamento do autor, algumas destas estabilizações (ou deformações) ocorrem muito cedo e passam a interferir no restante processo de construção do sentido.

Assim, entre as formas esquemáticas iniciais, ponto de partida para o cálculo do sentido e as estabilizações terminais, situar-se-iam, numa espécie de nível semântico

⁷⁶ Ou, numa outra formulação eventualmente mais clara: o sentido de uma expressão é um “mode d'emploi sémantique constitué d'une part de son apport propre, invariant quels que soient les énoncés, où il se trouve, et d'autre part des règles qui régissent son interaction avec ces énoncés” (*ib.*:43).

⁷⁷ Mas também da monossémia (o sentido da expressão monossémica é apenas o que resulta do seu próprio contributo; logo, é sempre o mesmo em todos os enunciados); das palavras “lexicalmente vazias” (por exemplo, as proposições *a*, *de*) cujo sentido depende quase integralmente da interacção com o contexto; e ainda dos homónimos, a que infra se fará referência.

⁷⁸ Variante, também ela em formulação menos elaborada, da definição já citada.

⁷⁹ Convém lembrar que outros autores, que não apenas Victorri, se inscrevem na mesma perspectiva como o próprio faz questão de recordar (De Vogüe e Paillard; Paillard e Saunier, Frankel entre outros).

intermédio, as tais formas estabilizadas precocemente. É a este nível que Victorri faz corresponder a polissemia, segundo se lê nas suas palavras: “la polysémie représente une forme de stabilisation, certes toute relative, autour de laquelle s’ordonnent les évolutions de la langue” (*ibid.*:60). Define, em consequência, a polissemia como “la trace dans le système de la langue, d’un processus qui va la forme schématique instable à l’infinité des effets de sens distincts dans les conditions toujours spécifiques de la parole” (*ibid.*: 59)⁸⁰.

Por último, faça-se ainda uma breve referência à proxemática, no seio da qual a polissemia é encarada de acordo com os pressupostos inerentes à escola: entendida cada palavra como um proxema, isto é, como um instrumento produtor de sentido e o sentido como tendo origem na praxis humana, a unidade polissémica conterá em si não um mas vários programas de sentido. No acto concreto de comunicação, em discurso, consoante a situação, o estatuto e a personalidade dos interlocutores, entre outros aspectos, apenas um dos programas é activado.

3.3. Da Homonímia

La langue tolère les homonymes [...] dans la mesure où les types de contextes où on les trouvent sont extrêmement différents les uns des autres

J. Picoche

Da homonímia, reitere-se o que foi dito da sinonímia e da polissemia: trata-se de um fenómeno normal e corrente nas línguas naturais, as quais parecem conviver com naturalidade com ele: a situação de comunicação, o assunto focado, o contexto (e o cotexto) são elementos fundamentais na orientação da interpretação, fornecendo pistas ou estabelecendo restrições que ajudam a clarificar qualquer ambiguidade que eventualmente possa instalar-se. E, aliás, quando se colocam mesmo dificuldades de comunicação, a própria língua se encarrega de as eliminar: em casos de colisão homonímica, a história da

⁸⁰ Definição cuja formulação Kleiber questiona por a considerar não adequada ao que entende ser a orientação geral do seu pensamento. Já agora refira-se também que o mesmo Kleiber faz questão de demonstrar que, não obstante a assunção da polissemia como um fenómeno de *langue* (“la trace dans le système de la langue”), Victorri, ao postular o nível das estabilizações de sentido(s) (que ocorre forçosamente na *parole*) coloca-o igualmente no domínio da *parole*. Para outras críticas ao modelo cf. Kleiber (id:70-75) designadamente no que respeita a eventual confusão de planos – o da interpretação discursiva e o da estruturação semântica.

língua ensina-nos que uma das formas tenderá a desaparecer, surgindo em seu lugar um equivalente sinónimo⁸¹. Segundo Lehmann e Berthet a diferenciação de homónimos é uma necessidade do sistema pois a identidade fonética perturba o jogo de oposições fonológicas (2000: 67). Será, pois, de concluir que as línguas, não obstante a recorrência do fenómeno, não aceitam todo e qualquer caso de homonímia.

Uma vez reconhecida, indiscutivelmente, a sua presença nas línguas, levanta-se o problema da sua descrição e definição, descrição e definição que dada a proximidade/oposição com/ à polissemia, acarretam consequências óbvias no tratamento lexicográfico, e que podem também ter implicações importantes no modo de apresentar o vocabulário, no âmbito do ensino e aprendizagem das línguas (Bogaards).

Na difícil delimitação dos dois fenómenos, terão sido K. Nyrop (1913) e A. Carnoy (1927), de acordo com informações colhidas em Nuñez (*op. cit.*: 71-73) os primeiros a distingui-los explicitamente no âmbito da semântica histórica com base num critério etimológico. Se quanto à homografia (diferentes origens, mesma ortografia) e à homofonia (origem e ortografia diversas e idêntica pronúncia) não se colocavam questões, já a homonímia (entendida como relação entre palavras com a mesma origem, ortografia idêntica, mas cuja divergência semântica acaba por eliminar qualquer tipo de conexão semântica entre elas), como se depreende da definição, se apresenta como problemática. Tal forma de a encarar denuncia claramente a dificuldade de delimitação entre a polissemia e a homonímia e demonstra como entre ambas se produz um claro e longo intercâmbio: palavras diacronicamente polissémicas podem acabar por converter-se, sincronicamente, em homónimas. E o problema da delimitação permanece.

E com efeito, descrever e definir a homonímia acaba por implicar, como facilmente se intui, invadir o terreno da polissemia, tais são os pontos de contacto entre ambos os fenómenos, seja para os opor, como tradicionalmente se tem feito, seja para concluir, como tantos outros fizeram, pela irrelevância de tal distinção, que carecerá mesmo de validade, designadamente se a abordagem se situar no âmbito estrito da *parole* e, por maioria de razão, se a mesma contemplar apenas o ponto de vista sincrónico⁸². No primeiro caso,

⁸¹ Uma outra forma de eliminar a homonímia é a “regressão”. Isto é, a língua como que restaura a diferenciação perdida na evolução fonética regular. Permita-se-me lembrar o caso de *uela* e de *uena* que a síncope de- / -e- / -n -intervocálicos fez convergir, no português arcaico, numa única forma *uea*. O retorno a vela permitiu restaurar a antiga distinção.

⁸² Leiam-se, desde já, as palavras de Melčuk: “On connait bien le rôle primordial joué par la synonymie (=identité sémantique des unités linguistiques, en particulier des mots-formes [...]) et par l’ambiguïté, c’est à

porque a intervenção do co(n)texto ilumina o(s) sentido(s) e, do mesmo passo, elimina eventuais ambiguidades e/ou equívocos; no segundo, porque deixa de fazer sentido o recurso a qualquer explicação com base em critérios de natureza etimológica.

Se limitarmos a definição do fenómeno à descrição da mera percepção intuitiva que dele possui o falante comum e se, em conformidade, o considerarmos como um caso em que a uma só e mesma palavra estão associados não, um, mas dois ou mais significados, a aplicabilidade de tal definição à polissemia põe em evidência a dificuldade de uma clara distinção. Se é verdade que desse modo se descreve exactamente aquilo que empiricamente se observa, também é inegável, por outro lado, que mesmo o falante comum é capaz de reconhecer, em determinados casos concretos de homonímia, a existência não de uma mas de várias palavras 'iguais' com diferentes significados; aliás poderá ser capaz de identificar tantas palavras quantos os significados. Para tanto basta que não encontre qualquer tipo de afinidade semântica entre eles, tal como ensina a definição.

Ora, se se partir de pressuposto de que se está, de facto, perante fenómenos distintos, parece óbvio que a formulação da definição deverá reflecti-lo. Daí que a definição mais frequente de homonímia sublinhe a relação de identidade formal entre duas ou mais palavras, do seio das quais se encontra excluída qualquer afinidade de sentido, definição que supõe a existência de dois ou mais signos linguísticos apesar da coincidência de significantes. É nesse sentido que vão, por exemplo, as palavras de Mignot:

sont homonymes deux signes ou (plus des deux) signes qui comportent des signifiants identiques sans que cette identité se retrouve au plan des signifiés. Pour signifiants identiques, il faut entendre la même collection des phonèmes rangés dans le même ordre, avec les mêmes traits prosodiques et, le cas échéant, quand il s'agit d'un signe complexe, les mêmes pauses ou "jointures"⁸³ (1972: 2-3).

Eis-nos, pois, perante uma definição da homonímia que a distingue da polissemia, na medida em que admite a existência de dois ou mais signos totalmente distintos entre si, não obstante a identidade de significantes, identidade accidental, já que do ponto de vista diacrónico nada têm em comum e sincronicamente nenhum parentesco semântico se vislumbra. Ao invés, a polissemia reside num só e mesmo signo cuja univocidade a história

dire l'homonymie ou la polysémie (=identité phonique des unités linguistiques, en particulier des mots-formes différents..." (1993: 101). Sem discutir nenhuma das suas afirmações, nomeadamente a que leva a sobrepor a noção de ambiguidade aos fenómenos da polissemia e da homonímia, o que me parece neste momento de relevar é o facto de uma mesma definição os recobrir a ambos, o que, na prática, equivale a não os distinguir.

da língua atesta, ao qual correspondem vários significados entre os quais, em sincronia se percebe um elo semântico. A identidade formal dos homónimos, verificada em sincronia, é explicável em termos da mudança linguística própria das línguas vivas: decorre de um fenómeno historicamente provado de convergência fonética dos significantes que apaga as primitivas diferenças de forma. Os significados, esses, mantêm-se sem alteração, justificando-se, assim, que a convergência formal não tenha qualquer tipo de equivalência no plano semântico.

Todavia, a explicação da homonímia como resultante desta convergência formal de palavras que apresentavam originariamente significantes distintos não só não abrange todos os casos, como levanta o problema da necessidade de recurso à etimologia. Por um lado, tal critério permite compreender como, num dado momento da história da língua, dois signos absolutamente distintos, sem qualquer espécie de proximidade entre si nem a nível de significantes nem de significados, foram tornados iguais no plano da forma, por força das vicissitudes da evolução fonética própria a essa língua. Porém muitos linguistas rejeitam o recurso à explicação diacrónica para um fenómeno que ocorre no plano da sincronia: não admitem que se confunda conhecimento etimológico com a estruturação sincrónica das unidades linguísticas (Haensch *et al.* 1982). E, por outro lado, a compreensão da motivação diacrónica não está ao alcance do falante comum que não possui, nem tem de possuir, conhecimentos de ordem etimológica que lhe tornem possível o cotejo de estados passados da língua com resultados actuais para daí deduzir a diferenciação entre palavras homónimas e polissémicas. Aquilo que a sua consciência linguística lhe deixa perceber (salvo nos casos particulares em que é capaz de reconhecer duas ou mais palavras) é apenas – e volto à definição intuitiva inicial - a existência de uma espécie de concentração de significados numa só palavra, quer os os lexicógrafos e/ou gramáticos as tratem e classifiquem de uma forma ou de outra.

Acresce ainda que nem todos os casos de homonímia são explicáveis por evolução fonética dos significantes designadamente os resultantes de um processo de divergência semântica de palavras etimologicamente polissémicas, mas que se apresentam à consciência linguística actual como palavras diferentes apesar da coincidente sequência de fonemas. A título de exemplo, evoque-se Touratier (2000: 88) que assinala para a língua francesa, entre outros, o caso de *conter* e *compter* (homónimas não homógrafas) provenientes do mesmo

⁸³ Ou, numa formulação mais recente – e mais sintética -: “L’homonymie est une relation d’identité entre mots qui ne concerne que la forme, alors que toute affinité de sens est exclue” (1995 :103).

étimo *COMPUTARE*, cuja relação sincrónica de homonímia deriva da evolução do significado. Se retenho este exemplo é porque o mesmo se poderá dizer relativamente ao português que mantém, como em francês, o mesmo tipo de relação entre os verbos **contar** (= relatar; narrar) e **contar** (= calcular; computar). A distância semântica que hoje se verifica entre eles, torna a relação inicial totalmente opaca, não permitindo que se estabeleça, espontaneamente, um elo entre o significado de um e de outro, perdido que foi, ao longo da evolução, o efeito de sentido presente em contar (= narrar): os trovadores contavam as suas histórias ordenando numericamente os vários episódios. O resultado actual é, assim, a aceitação pelo falante comum da existência de duas unidades lexicais iguais no plano do significante e absolutamente distinta no dos significados⁸⁴. Um outro caso paradigmático ainda a referir é o de *pupila* que ilustra igualmente o fenómeno da evolução divergente do significado, também aqui responsável por um distanciamento tal que não se vislumbra mais qualquer hipótese de se associar espontaneamente *pupila* (= educanda, discípula) e *pupila* (= menina do olho) termo específico da anatomia⁸⁵. E se esta associação já não é fácil, que dizer então da relação de ambas as acepções com a primitiva de *menina*? Estes exemplos, como outros que poderiam ser aduzidos, configura, desde logo, a impossibilidade de postular um critério único, seja ele o etimológico ou outro, para distinguir a homonímia da polissemia.

Se a abordagem se situar num plano estritamente sincrónico, remontar a um étimo (comum ou diferente) para distinguir os dois fenómenos deixa de fazer sentido. Outros terão de ser os critérios de delimitação sejam eles de natureza semântica, sintáctica ou morfológica. Relativamente ao primeiro, cite-se uma vez mais Heger para quem a distinção assenta na existência ou não de semas comuns entre os vários significados, pondo, por isso, em causa que seja necessário postular a existência de dois ou mais signos por haver significados diferentes. Propõe, então, uma delimitação com base na distinção entre noema

⁸⁴ Cumpre dizer, em rigor, que a tradição lexicográfica portuguesa trata o verbo **contar** como unidade única, logo polissémica, com várias acepções: a de contar (=narrar, relatar) é uma entre várias. Curiosamente o *Dicionário de Língua Portuguesa da Academia de Ciências* coloca-a em último lugar na ordenação das diferentes acepções constantes no artigo. Uma conclusão – abusiva, certamente – é a de que os próprios autores a consideram já muito afastada do sentido primitivo, mas tendo optado por um tratamento unitário, em lugar de cindir a palavra em duas formas homónimas, representam esse distanciamento atribuindo-lhe o último lugar. No entendimento dos meus (escassos) inquiridos tratar-se-ia mesmo de duas palavras diferentes. Tal situação não faz mais do que demonstrar a dificuldade em delimitar fronteiras entre polissemia e homonímia.

⁸⁵ A primeira acepção está hoje, em minha opinião, um pouco envelhecida em virtude da reduzida frequência do seu uso, restringido quase exclusivamente aos educandos de uma dada instituição paramilitar portuguesa: o Colégio dos Pupilos do Exército. Seja como for, relativamente a *pupila*, a oscilação no tratamento lexicográfico – unitário em alguns casos, cindido em duas entradas noutras (nomeadamente no D.L.P. da Academia de Ciências), mais não faz do que evidenciar o carácter problemático da distinção, como já foi dito na nota anterior.

e sema (conceitos presentes no modelo trapezoidal ampliado a que *supra* se fez referência) dependendo do último, do seu carácter distintivo mínimo, a definição dos dois fenómenos. Tratando-se, em ambos os casos, de um caso de disjunção semémica (isto é, na polissemia e na homonímia o significado apresenta-se como a combinação disjuntiva de dois ou mais sememas) haverá homonímia quando da intersecção entre estes se verificar a inexistência qualquer sema comum. Ao invés no caso das palavras polissémicas a intersecção será positiva, pois revelar-se-á a presença de semas comuns. Na linha de Heger outros explicaram também a polissemia e a homonímia em termos de presença ou ausência de semas comuns na intersecção semémica. Contudo, este critério de natureza semântica, pode também revelar-se não decisivo para uma delimitação rigorosa: relevando, em grande parte, da consciência – subjectiva – do falante, a percepção da existência, ou não, de uma relação entre significados diferentes, onde um falante a não vislumbra, outro pode reconhecê-la.

É, assim, que, sob a influência dos pressupostos do distribucionalismo, se optou por critérios formais por, aparentemente, poderem fundar mais objectiva e rigorosamente a separação dos fenómenos. Segundo o critério sintáctico consideram-se homónimas – e deste modo se distinguem das polissémicas – as palavras com diferentes comportamentos distribucionais, dos quais resultem diferenças semânticas manifestas nas diversas possibilidades de comutação sinonímica. Podendo, no entanto, este critério revelar-se também falível, a observação de séries derivacionais poderá, eventualmente, contribuir para a delimitação dos dois fenómenos: em princípio, séries derivacionais diferentes permitiriam concluir pela homonímia das bases e afastar a hipótese de se tratar de uma única base com várias acepções, dito de outro modo, de uma base polissémica. Trata-se, pois, de introduzir um critério morfológico, ou morfossemântico, que também não consegue dar conta, satisfatoriamente, do problema, até porque, como é óbvio, não se aplica às palavras sem derivados⁸⁶.

Demonstrada a insuficiência do recurso exclusivo a um dos critérios, a solução poderá passar, em contexto escolar, pela utilização do que se revelar mais adequado à situação e ao público-alvo.

⁸⁶ Lehmann e Marthin - Berthet bem como Touratier encarregam-se de demonstrar, com exemplos e partindo das explicações dos autores que se fundaram nos três critérios, que nenhum deles só por si permite dar conta, em extensão, do fenómeno e sua delimitação. (Cf. op. cit.)

CAPÍTULO II – Do ensino e da aprendizagem do léxico

L'outil par lequel la langue peut parler d'autre chose qu'elle même, des êtres concrets et de notre intériorité psychique, le vocabulaire de la langue maternelle, a-t-il besoin d'être enseigné ou les lois statistiques du hasard suffisent-elles? Et à supposer qu'on veuille affiner son maniement, par quel fil d'Ariane se guider à travers le labyrinthe des inventaires ouverts et 'champs' qui se recourent de toutes les manières?

Jacqueline Picoche

1. O problema da didactização do léxico

Reconhecendo-se o léxico como “Siège des significations brutes, pivot autour duquel gravitent les contextes, source des règles de combinaison syntaxique et discursive et voie d'accès à la communication...” (Tréville e Duquette 1996: 7), reconhece-se sem esforço nem polémica que o conhecimento lexical é uma componente fundamental da aquisição e desenvolvimento da linguagem tanto no domínio da compreensão e produção orais como nos da leitura e produção escrita.

No ensino e na aprendizagem das línguas, incluindo a materna e em qualquer dos níveis de ensino, contudo, tem sido negligenciada a componente lexical, apesar de o léxico ser um dos, se não o primeiro vector de informação. Tantos autores o afirmaram⁸⁷ e afirmam – e entre todos, destacando-se, a voz primeira e incontornável de Galisson – que, reafirmá-lo, pode ser lido como redundância e lugar-comum. E de igual modo quanto às razões invocadas para explicar tal desinteresse, negligência ou esquecimento. São explicações que relevam, habitualmente, tanto das características ou natureza atribuídas ao léxico como de alguma menorização dos aspectos lexicais face à atenção dada à morfologia e/ou à sintaxe, e actualmente a outros domínios (Linguística de Texto, Pragmática) que os novos programas instituíram como conteúdos.

Das características do léxico, as mais invocadas são sobretudo a sua extensão e o seu carácter aberto; mas também se argumenta com base na sua natureza que seria não só heterogénea, irregular, mas até caótica. A. Rey disse-o nestes termos: “Le lexique, est sans

⁸⁷ Grande parte dos autores situa-se na área da Didáctica da Línguas Estrangeiras, mas o que dizem, *mutatis mutandi*, aplica-se igualmente à Língua Materna onde o mesmo desinteresse se faz sentir e a mesma necessidade a considerar urge.

aucun doute *l'irregularité fondamentale*, face aux régularités de la syntaxe et de la phonologie” (1977: 166). Vinte anos depois, A. Nikeas-Salmien continua a declarar: “Le lexique, au lieu de former un système au sens strict, constitue un ensemble ouvert et non autonome” (1997: 13). A oposição entre “système” e “ensemble” é, só por si, reveladora do modo como o léxico é perspectivado pelo autor, justificando-se plenamente que, em consequência, sublinhe também: “On ne peut pas en donner une description systématique ou simple, mais seulement des descriptions complémentaires, selon le point de vue adopté” (*id.: ibid.*).

Objecto não passível de descrição sistemática, objecto incompleta ou insuficientemente descrito que aparece, não apenas ao olhar intuitivo do falante, mas também, ao que transparece das palavras do autor, do lexicólogo, como um todo extremamente “caótico”, dificilmente se entenderá como objecto didactizável ao mesmo título das componentes regulares e não “caóticas” que são a morfologia, a sintaxe ou a fonologia. Estas componentes são visivelmente mais fáceis de organizar em termos de planificação e de acção didáctica: são conjuntos finitos e fechados.

E não deixa de ser verdade que a imagem que intuitivamente se tem da organização do léxico é fraca: as relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia... , mesmo funcionando como factor estruturante, por poderem ser vistas como casos particulares, logo, não sistemáticas, tornam difícil qualquer forma de generalização⁸⁸. Sobre todas estas razões, eleva-se ainda numa outra: a polissemia de grande parte das palavras da língua que multiplicam as aprendizagens (dos vários sentidos) e ‘complicam’ o ensino.

E assim, ao léxico não tem sido dado, efectivamente, relevo pedagógico nas actividades escolares que se vão desenrolando rotineiramente sem impulso inovador nem, ao que se supõe, suporte teórico fundamentado. O conhecimento empírico do contexto escolar sustenta a afirmação de que o ensino do léxico se faz apenas incidentalmente, de forma não sistemática, quase sempre em função de dificuldades surgidas no domínio da leitura/compreensão. Em actividades de produção, o aluno fica normalmente entregue a si próprio ou, na melhor das hipóteses, contará com o dicionário que, com frequência não lhe dá resposta cabal às dificuldades/carências sentidas: nem os dicionários a que recorrem são

⁸⁸ Assim o exprime D. Leeman: “On peut bien entendu enseigner qu’il y a de la polysémie (de la synonymie, de l’antonymie, etc), mais chaque mot apparaît comme un cas particulier : on ne peut tirer de l’étude de l’un de quoi calculer le sens de l’autre, la généralisation est impossible” (2000: 42-43).

concebidos de forma a poder dá-la, nem o próprio aluno sabe usá-lo com a eficácia necessária, por ausência de treino específico.

Sendo indiscutível a dificuldade de uma didáctica do léxico (por muito que o objecto léxico tenha sido analisado, descrito e teorizado pela lexicologia), a reflexão sobre o tema impõe-se aqui e passará, obviamente, pela convocação de alguns conceitos e distinções oriundos dessa área da linguística aos quais se somarão os contributos vindos de outros campos como a Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva, ou mesmo da Neurociência, sobre a maneira como se processa a aprendizagem do léxico, o seu armazenamento na memória e modo como se acede e recupera a informação armazenada, seja no uso receptivo seja no produtivo. Juntamente com as noções linguísticas de sinonímia, polissemia e homonímia, estes serão os instrumentos de referência que permitirão cumprir os objectivos fundamentais que norteiam este trabalho.

1.1. A oposição léxico/vocabulário no plano didáctico

As intenções que presidem a este trabalho obrigam à clarificação de alguns dos conceitos envolvidos de modo a poder definir-se o objecto de ensino e de aprendizagem: ensina-se e aprende-se o léxico ou o vocabulário? Ou ambos? Tal delimitação/oposição traz, ou não, consequências sobre a concepção/elaboração de programas/actividades tendentes a desenvolver a competência lexical?

É neste contexto que surge a necessidade de se interrogar mais uma vez a lexicologia sobre os conceitos recobertos pelo par terminológico léxico/vocabulário, tanto mais que nem sempre parece haver, entre os autores que se dedicam ao tema, e no que ao uso dos dois termos diz respeito, uma clara separação das noções designadas por ambos.

Em Bogaards, por exemplo, tanto podem ser encontradas referências à aprendizagem do **vocabulário** como à aprendizagem do **léxico**; ao conhecimento **lexical** como ao conhecimento do **vocabulário**; ao ensino do **léxico** como ao ensino do **vocabulário**. A dado passo, diz que “L’étendue du **vocabulaire** d’une langue est telle qu’aucun individu ne peut la maîtriser intégralement” (1994: 99) para um pouco adiante, depois de sublinhar não ser possível estabelecer o número exacto de palavras que uma língua dada comporta, afirmar que “**le lexique** n’est pas un simple inventaire de matériaux

utilisés [...] mais un ensemble vivant d'éléments et de règles qui permet toutes sortes d'applications créatives" (*id.*: *ibid.*).

Na Introdução, ao referir o capítulo 6, cujo título é "L'enseignement du **vocabulaire**", tanto faz referência ao "domaine de l'enseignement du **vocabulaire**", como cerca de seis linhas à frente a "les étapes possibles de enseignement du **lexique**" (*id.*: 11-12). Parece, pois, legítimo concluir que os dois termos são usados indiferentemente - aplicados ao que outros consideram serem duas realidades distintas - como se de sinónimos se tratasse: os vários contextos de ocorrência de ambos os termos **léxico** (ou o seu derivado adjectivo **lexical**) e **vocabulário** permitem a pensá-lo⁸⁹. E, na verdade, não se encontra na obra citada⁹⁰ qualquer manifestação de preocupação em definir ambos os conceitos de modo a traçar, entre eles, uma fronteira nítida.

Uma outra voz que se inscreve nesta mesma linha é a de Rey-Debove, ao que se infere das suas palavras, quando comenta, no contexto de uma apreciação sobre o grau de dificuldade relativa da aquisição da gramática e do léxico de uma língua⁹¹, que "le **vocabulaire** ou **lexique** est beaucoup plus difficile à acquérir dans la mesure où le nombre des mots n'a pas de commune mesure avec le nombre des règles grammaticales" (1998: 251). No contexto da sua ocorrência, o nexó semântico veiculado pela disjuntiva que coordena os dois termos constituintes do sintagma "le vocabulaire ou lexique" é interpretável como sendo do tipo inclusivo; isto é, os dois termos coordenados em alternativa devem ser entendidos como compatíveis, pois não é inferível que a estrutura do sintagma implique a selecção de um deles em detrimento do outro. Pode, assim, legitimamente supor-se que são dados como equivalentes designações de uma única realidade. Não é, todavia, essa a abordagem mais frequente, mesmo se em alguns autores parece permanecer a indefinição.

⁸⁹ Em rigor, não se pode afirmar que foi feita uma testagem exaustiva. Mas todos os casos verificados em vários lugares da obra, permitem-me afirmá-lo com bastante convicção.

⁹⁰ Recorde-se o título: *Le **vocabulaire** dans l'apprentissage des langues étrangères* [sublinhado meu] que poderia, no entanto, ser entendido eventualmente como uma tomada de posição quanto ao tema.

⁹¹ De passagem, embora, não se deixará de comentar a referência que faz ao modo como se processa a aprendizagem de uma língua: "L'apprentissage d'une langue se fait traditionnellement par l'aquisition des règles de grammaire et par la mémorisation progressive du vocabulaire" (1998: 251). O comentário deve-se ao facto de tal descrição aparentar ser não apenas um pouco simplista - podem conhecer-se as regras de gramática e dominar (algum) vocabulário sem que isso se converta, automaticamente, em domínio da língua - como até pela ordem pela qual os factores são apresentados. Sem se querer, apenas por esta passagem, atribuir, literalmente, a Rey-Debove este tipo de concepção, a forma talvez pouco feliz, como a refere pode conduzir a essa interpretação. Aparentemente estaríamos perante um modo de entender a aquisição das regras gramaticais como uma condição prévia, como se de uma espécie de formas esquemáticas, abstractas, se tratasse, a 'preencher' *a posteriori* com os itens lexicais seleccionados.

Da tradição de se distinguir entre léxico e vocabulário, por um lado; da indiferenciação que continua a manter-se, por outro; bem como da negação da relevância de tal distinção dão testemunho os comentários de Baylon e Mignot que se citam:

Dans la tradition, tout ensemble ou sous-ensemble de mots porte le nom, tantôt de *lexique*, tantôt de *vocabulaire*. Ces deux termes savants, formés l'un sur le grec, l'autre sur le latin, sont-ils équivalents? Du point de vue étimologique, à coup sûr. Pourtant, étant donné la tendance à différencier les synonymes, il est compréhensible qu'on souhaite une distinction entre les deux mots, par exemple celle-ci: la nuance pourrait être que *vocabulaire* insiste sur l'aspect langagier des mots, tandis que *lexique* insiste sur leur aspect référentiel" (1995: 116).

Reduzida deste modo a distinção entre os dois termos, torna-se evidente que ela não é considerada pertinente pelos autores que, por essa razão, acrescentam de imediato: “Mais elle ne nous paraît pas stable et nous n'en tiendrons pas compte. Disons que *vocabulaire* fait plus scolaire et *lexique* plus scientifique, ce qui est affaire de connotation” (*id.: ib.*). E assim arrumam a questão. Daí que, no quadro de revisão e sistematização de termos utilizados e respectivas definições com que rematam cada capítulo, não surpreenda que a definição proposta para ambos seja exactamente a mesma, a saber, conjunto de palavras numa língua dada (*ibid.: 122*).

Ausência de distinção, reforçada, aliás, pelo emprego de um único termo, **léxico**, surge também em Lehmann e Martin-Berthet (*op. cit.: 3*) que se limitam a defini-lo também como o conjunto de palavras de uma língua, acrescentando à definição que esse conjunto se apresenta dividido em sub-conjuntos, em função de um certo número de variáveis. O léxico “n'est pas clos et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue”. Como se depreende a sua abordagem é outra e, em lugar de considerarem a oposição virtualidade/concretização do par léxico/vocabulário, a distinção que fazem questão de introduzir é entre léxico geral e léxicos de especialidade, distinção que não obstante a sua pertinência, tem, no contexto deste trabalho, menor relevância⁹². Já o mesmo não se poderá afirmar da explicitação que fazem dos factores de variação – diacrónica, diatópica e diastrática (a que deverá somar-se a diafásica) – do léxico geral, pois, no âmbito do ensino e

⁹² Lehmann e Martin-Berthet notam ainda que, na constituição e delimitação do léxico, existe uma zona de características particulares formada por unidades que designam como “mots candidats à l'intégration dont le statut est problématique” (*id.: 4*) onde se incluem os nomes próprios (questão sempre problemática, como se sabe), os empréstimos e também as palavras virtuais, isto é, ainda não atestadas, mas em potência, passíveis de serem formadas a qualquer momento porque assim o permitem os mecanismos recursivos da língua, aspecto que não pode deixar de ser tido em conta quando o projecto é o desenvolvimento da competência lexical.

da aprendizagem consequentes do vocabulário, esses factores deverão estar presentes como pontos de referência a ter em consideração, designadamente, no que respeita uma “categorização” dos usos do vocabulário.

Abra-se aqui um breve parêntesis para, a este propósito, lembrar Rey-Debove (*op. cit.*: 243) que, embora por outras razões⁹³, declara que é necessário apreender a unidade lexical não apenas como unidade linguística, mas também como unidade sociolinguística⁹⁴. O que implica não a considerar como mero elemento virtual de um sistema linguístico monolítico, realizado sem variação ou com variações fortuitas e imotivadas. Perspectivar a unidade lexical como unidade sociolinguística significa, pois, não desconsiderar a variação, que é sistemática e condicionada por factores linguísticos e extralinguísticos como a Sociolinguística demonstrou (Labov) e, por conseguinte, ter em conta outras variedades que não apenas a estandardizada.⁹⁵

Fechado aqui este parêntesis, regressa-se à distinção do par léxico/vocabulário. Reconhecendo alguns a necessidade de um maior rigor definitório do que tomarem-se os dois termos como equivalentes, e partindo-se do pressuposto de que cada um designa uma entidade diferente, deverão ser convocados aqui alguns dos autores que os distinguiram, para com eles, e com recurso às suas palavras, estabelecer a sua diferenciação.

E o primeiro nome que ocorre é o de Galisson (1983: 433-434), em quem encontramos uma clara definição, e consequente oposição, do par léxico/vocabulário, expressa em termos de correlação com a dicotomia saussuriana *langue/parole* (ou com a oposição *langue/discours* de G. Guillaume). Assim, enquanto o termo léxico é aplicado ao conjunto de palavras, considerado no plano do sistema abstracto, isto é, da *langue*; o

⁹³ Trata-se de defender que o futuro da lexicografia depende de uma concepção mais alargada e mais exacta de unidade lexical.

⁹⁴ Di-lo exactamente deste modo: “... il faut considérer cette unité comme **linguistique** (le constituant codé d’une phrase [...] et la composante lexicale). Il faut aussi considerer le mot comme unité **sociolinguistique** (diversité des usagers et communication) et aussi comme unité **psycholinguistique** (lexique mental potentiel d’un usager, vocabulaire actif ou passif); enfin, le mot est une unité **encyclopedique** même hors des terminologies, puisque le lexique désigne le référentiel qui est objet de connaissance” (*op. cit.*: 243).

⁹⁵ Petit condena abertamente esta orientação que faz do “signe-mot du registre standard archétype de l’unité lexicale”, afirmando que o seu sucesso em didáctica se explica porque tal concepção “préserve et promeut une bienséance de la langue, tout en en proposant une représentation cohérente” (2003 61). Aceita-a, quando muito em fases de aquisição, mas rejeita-a para alunos mais avançados. Aliás, há que dar alguma razão a Petit: ao vocabulário familiar não é concedido direito de ‘cidadania didáctica’, pois a escola instituiu o registo *standard* ou mesmo cuidado como o único representativo do léxico, eliminando assim uma possível vertente fecunda do seu conhecimento. Contudo, reconhecer-se-lhe alguma razão não significa que não se tenha consciência de que ao vocabulário familiar acaba sempre por ser feita referência, desigadamente quando surge em textos literários. Nesse caso não é rejeitada a sua abordagem que se faz normalmente em termos de traço distintivo do registo de língua similar

vocabulário, por sua vez, relewa da *parole* (ou do *discours*, segundo a terminologia guillaumiana). O léxico é, então, em conformidade, definido como um conjunto de unidades virtuais, os ‘lexemas’, que, uma vez actualizados na *parole* (ou no discurso), se transformam em vocábulos. É, pois, o conjunto dos vocábulos que se designa por vocabulário. Ora, se esta última noção se prende, portanto, com a realização, com a concretização das unidades virtuais num “texto escrito ou falado, curto ou longo, homogéneo ou composto”, tal concretização pressupõe, obviamente, a existência de um léxico, entidade que transcende o(s) vocabulário(s). E neste sentido, este(s) é (são) visto(s) como “uma amostragem, isto é, um subconjunto daquele”.

Esta forma de opor léxico e vocabulário é retomada por outros, entre os quais se inclui J. Picoche, em cujas definições ecoam as palavras do próprio Galisson, como se pode verificar: “On conviendra d’appeler **lexique** l’ensemble des mots qu’une langue met à la disposition des locuteurs et **vocabulaire** l’ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances donnés”⁹⁶ (1992: 45). Sem que os termos apareçam explicitados, à definição subjaz a mesma oposição virtualidade/concretização presente em Galisson, donde também se infere que o acesso ao léxico, enquanto sistema virtual, realidade de *langue*, só pode fazer-se mediante os vocabulários particulares, visto que “Le lexique transcende les vocabulaires mais n’est accessible que par eux” (*ibid.*: 46). Exactamente como Galisson, também Picoche afirma que “un vocabulaire suppose l’existence du lexique dont il est un échantillon” (*id.*, *ibid.*).

Recorde-se ainda o mesmo reconhecimento da importância da distinção do par léxico/ vocabulário, em David J., Paveau, A. et Petit G., logo a abrir a colectânea de textos sobre a construção das competências lexicais de que são coordenadores. Aí deixam claro que não devem ser confundidos léxico e vocabulário: enquanto o primeiro termo – polissémico, como reconhecem e os usos reflectem – é definido como “l’ensemble des unités codées de la langue, caractérisées par une forme phonologique, une catégorie grammaticale et au moins une signification acquise par le locuteur”⁹⁷ (2000: 4), o segundo

⁹⁶ Numa outra formulação, a autora, que admite poder usar quer o termo léxico, quer vocabulário, embora deixe claro que **não são sinónimos**, diz: “On admet, conventionnellement, que le lexique d’une langue est la totalité des mots et termes qui peuvent être employés dans cette langue; il reste en toute rigueur quasi-impossible à évaluer si l’on prétend y faire entrer les mots de toutes les régions, de tous les milieux sociaux, de toutes les spécialités, sans oublier les néologismes et les archaïsmes. Un vocabulaire est la portion du lexique employé habituellement pour tel on locuteur, par tel auteur dans oeuvre, ar les spécialistes de telle spécialité”. (2002: 22)

⁹⁷ A definição das “unités codées de langue”, tal como os autores fazem questão de tornar claro, corresponde à acepção corrente de **palavra** e como tal a usam.

designa a actualização do léxico num texto ou conjunto de textos. Contextualizadas, as unidades de léxico “supportent les différentes marques flexionnelles, temporelles... Elles acquièrent une signification non plus standard, mais actualisée dans l'énonciation” (*id., ibid.*). Portanto, e mais uma vez, voltamos a encontrar a concepção do léxico como abstracção feita a partir do(s) vocabulário(s), único meio de acesso àquele. Enquanto entidade supra vocabulários, digamos, o léxico, no dizer dos autores “neutralise, par exemple, les variations de sens repérables pour un même mot dans les différents énoncés où il apparait” (*id., ibid.*)⁹⁸.

Não se pode, todavia, deixar de fazer referência a J. Pruvost que, no tocante à distinção que aqui se discute, e reflectindo sobre o tema central deste trabalho – o ensino e a aprendizagem do vocabulário -, observa, a justo título, que

Rappeler que le lexique est constitué d'un ensemble d'unités lexicales virtuelles, dont le nombre est impossible à delimitier, et que ces dernières s'actualisent dans le discours pour former des vocabulaires plus facilement dénombrables, n'a guère d'intérêt si l'on ne précise pas que le lexique et les vocabulaires qui le constituent ne se présentent pas comme un «sac de mots» selon la formule de Z. Harris (1999: 396).

Daí o seu enfoque no carácter organizado de um e dos outros, mesmo quando alerta para o facto de a sua estruturação interna ser muito complexa, podendo mesmo tornar desencorajadora a tarefa de descrever explicitamente todas as redes semânticas, morfológicas, morfossemânticas que o atravessam, apesar de, como sublinha, as grandes linhas de articulação que o estruturam nos serem, ainda que confusamente, perceptíveis. “Le lexique est une entité insaisissable”, cuja recensão exaustiva se torna impossível, diz Pruvost. (*id., ibid.*)

Igual insistência no tópico do carácter organizado do conjunto de palavras de uma língua encontra-se em Lehmann e Martin-Berthet (*op. cit.*) que definem o léxico (a oposição léxico/vocabulário não tem lugar nas autoras, como *supra* se deixou dito) como uma estrutura de estruturas duplamente organizada nos planos semântico e formal, em cada um dos quais se estabelecem relações entre as unidades lexicais. Relações de forma, como é óbvio, no segundo caso; relações de sentido, no primeiro, as quais estruturam o léxico no plano paradigmático (relações de hierarquia e de inclusão, de equivalência e de oposição).

⁹⁸ Logo, as palavras são, em *langue*, monossémicas e, conseqüentemente, a polissemia é apenas uma questão da *parole*. Como outros autores *supra* citados, David, Paveau et Petit, banalizam o fenómeno.

Uma outra voz, a de Lewis (2000), a realçar a organização do léxico, o seu carácter estruturado (e estruturável, em termos de didactização) pode ainda ser convocada. Lewis afirma que as palavras não ocorrem ao acaso mas sim segundo padrões de regularidade e generalidade de grau variável, observando-se em redor de cada palavra uma profunda organização⁹⁹.

Grande parte dos autores referenciados sublinha a impossibilidade da recensão exhaustiva do léxico de qualquer língua em virtude da sua extraordinária dimensão potenciada ainda pelo carácter não finito que o distingue. Esta é, pois, outra questão e é ela que leva Rey-Debove a declarar que o léxico “n’est, à vrai dire, jamais maîtrisé dans son entier, même par les personnes plus cultivés” (*op. cit.*:251). Além disso, e ao contrário de Pruvost e de Lehmann e Marthin Berthet que põem em evidência a organização do léxico, destaca o seu carácter heterogéneo, lembrando que esta heterogeneidade está longe de poder ser vista como marginal, visto que ela está no centro da “intersection des idéolectes dont parle Hockett” (*ibid.*: 212). O léxico é, diz a autora, dando eco assim à voz de Bloomfield¹⁰⁰, a soma das irregularidades de uma língua e, embora admita que nele se manifestem regularidades várias, insiste em diferentes passagens, em sublinhar o seu carácter não homogéneo e a existência de zonas desigualmente estruturadas.

Também Picoche reconhece a mesma dificuldade ou impossibilidade de se inventariarem todas as palavras que constituem o léxico de uma língua dada, uma vez que “le nombre de ces mots, tout en étant fini, ce qui est la condition même de son utilisation, est sujet à des enrichements et à des appauvrissements, donc illimité” (*op. cit.*: 46).

Em termos idênticos se pronunciou também Bogaards, como *supra* ficou dito, fazendo referência ao impossível estabelecimento da dimensão exacta do léxico de uma qualquer língua, cuja extensão impede o seu domínio integral.

É evidente que a extensão do léxico, a impossível inventariação de todas as suas unidades, a sua heterogeneidade e (aparente) irregularidade são os principais factores explicativos do pouco relevo pedagógico-didáctico a que tem sido votado o desenvolvimento da competência lexical. Porém, a dificuldade genuína em captar a

⁹⁹ Tradução minha das palavras do autor: “Words do not occur in random ways, but in patterns which exhibit varyin degrees of regularity and generalisation. Around each word there is (...) a meaningfull organization” (2000: 167). Observação que é feita no âmbito do ensino das colocações.

¹⁰⁰ “The lexicon is really an appendix of the grammar, a list of basic irregularities” Bloomfield, *Language* (1933, 16.6) *apud* Rey-Debove (id: 193).

organização do léxico pode não reflectir forçosamente uma natureza intrinsecamente caótica. O léxico não é uma imensa e heteróclita nomenclatura, um *catalogus mundi* (embora mantenha uma inegável relação com o real¹⁰¹); o léxico não é uma vasta soma de irregularidades: há regras, regularidades que muito provavelmente não foram ainda iluminadas, permanecendo, por isso, incompletamente conhecido o funcionamento do sistema lexical. Mas tal dever-se-á, porventura, ao facto de não se terem ainda processado senão descrições parciais do sistema. Esse é o entendimento de F. Cusin-Berche (2000:100), mas a sua extensão, a sua capacidade recursiva que lhe confere uma natureza não finita e o carácter imotivado que lhe é, em grande parte, inerente, não são, efectivamente, factores que impedem que alguma vez possa ser feita discriminação total do sistema?

Face a tudo quanto ficou dito, resta ainda regressar à pergunta inicial, sobre qual o objecto de estudo (ensina-se – e aprende-se - o léxico ou o vocabulário?) e tentar chegar a algumas conclusões(ões).

Apesar de uma certa tradição no uso do termo vocabulário entre aqueles que abordaram o tema¹⁰², outra surge que opta pelo termo léxico¹⁰³, dando-se conta, assim, porventura, da necessidade de se superar a clivagem léxico/vocabulário. A distinção entre as duas noções, pertinente ao nível da lexicologia, pode bem revelar-se operatória no quadro de uma planificação de actividades lexicais conducentes ao desenvolvimento da competência lexical. Justamente por se pretender desenvolver essa competência, desenvolvimento que não pode ser entendido, como simples acumulação de palavras, como alguma concepção mais tradicionalista parece ainda, mais do que defender, praticar, o estudo da componente lexical não deve negligenciar as duas dimensões, sob pena de se

¹⁰¹ Revejam-se as palavras de Picoche: “Les mots véhicules nécessaires des concepts, sont les instruments qui permettent aux hommes de prendre une connaissance claire de l’univers [...], et par conséquent d’y vivre et d’agir sur lui. Cet aspect des choses, moins souvent mis en lumière que la fonction de communication, est cependant plus fondamentale la communication supposant connaissance et pensée” (*op. cit.*:31). Ou estas outras de Kleiber: “Que faut-il faire du réel en linguistique? [...], si l’on accepte que parler c’est dire quelque chose, le quelque chose en question, que l’on ne peut éviter, nous pousse à répondre positivement: oui, le réel est partie prenante dans le commerce linguistique, puisque c’est sur lui que s’exerce notre dire” (1999:15). Ou ainda estas, de D. Leeman, ao comentar a concepção que habitualmente se tem do léxico: “ordinairement en effet, il apparaît comme le domaine de la langue qui se prête le mieux à l’évidence d’une corrélation avec le monde, tel que nous le percevons ou concevons: les mots désignent des réalités (êtres, événements, qualités)...” (*op. cit.*: 43).

¹⁰² Por exemplo, os aqui citados: Picoche: *Didactique du vocabulaire français*; Bogaards: *Le vocabulaire dans l’apprentissage des langues étrangères*; Tréville e Duquette: *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*.

¹⁰³ Vejam-se os também citados: Lehmann: “Le vertige de l’infini ou la difficulté de didactiser le lexique”; Petit: “Didactique du lexique: état d’une confusion”; Reboul-Touré: “L’enseignement du lexique au collège : des textes officiels aux manuels scolaires”.

amputar o ensino e a aprendizagem de uma das vertentes dos seus objectivos. Não pode pretender-se, apenas, que os alunos conheçam/interpretem/usem eficazmente as palavras (muitas palavras) em diversos e diversificados contexto(s), isto é, não basta ensinar e aprender o(s) vocabulário(s). Correr-se-á o risco, para o qual alerta Cusin-Berche (*id.*, *ibid.*) de habituar os alunos a aquisições mecânicas, fastidiosas e intermináveis e a memorizações maquinais. Logo, o estudo do vocabulário, da palavra contextualizada, em discurso(s)¹⁰⁴, pode e deve ser complementado com o da(s) palavra(s) enquanto entidade(s) de língua, isto é, enquanto elemento(s) de um sistema, elemento(s) estruturado(s), funcionando num todo igualmente estruturado. O aluno deverá ser levado a compreender e a apropriar-se dos mecanismos da língua – morfossintácticos, semânticos – que o habilitem a interpretar e/ou forjar palavras novas, conforme as regras do sistema, ou dito de outro modo, e em palavras de Pruvost, a “se sentir maître d’un outillage rendu performant“ (1999: 417). Esses mecanismos, que são, por natureza, inconscientes, só se tornarão plenamente operacionais, como também sublinha Pruvost (*id.*, *ibid.*), quando, uma vez explicitados, possam passar a ser usados reflectidamente.

Daí que, embora se conheça e reconheça a pertinência da distinção dos dois conceitos, se tenha optado por seguir neste trabalho a linha dos que, superando a clivagem, usam indistintamente um ou outro dos termos: não se ensina ou aprende o léxico sem se ensinar ou aprender o vocabulário, tal como não se deve aprender ou ensinar o vocabulário sem se aprender ou ensinar o léxico.

1.2. Conhecimento do sistema / conhecimento da(s) norma(s)

Para tornar consistente a aprendizagem destas duas dimensões – conhecimento do sistema e do(s) vocabulário(s) – fará sentido perspectivar o conhecimento explícito da(s) norma(s) no sentido que lhe dá Coseriu na célebre distinção tripartida: sistema, norma e fala. Com efeito, sendo a actividade linguística (a fala, o discurso), fundamentalmente, re-criação, ela só é legítima/ legitimada dentro dos limites das coordenadas impostas pela(s) norma(s), seleccionadas nas possibilidades oferecidas pelo sistema.

¹⁰⁴ O que implica necessariamente o desenvolvimento da competência discursiva entendida não apenas no sentido mais estrito de conhecimento das regras de uso de séries lexicais em termos de coesão e coerência discursiva – mas também em sentido mais lato, de conhecimento das regras dos discursos enquanto usos/matriz socialmente pré-definidos.

Transpondo estes pressupostos para o quadro do ensino e aprendizagem do vocabulário, quando o que se pretende é desenvolver a competência lexical entendida como componente essencial da competência “langagière”¹⁰⁵, afigura-se fundamental dotar o aluno de uma consciência sociolinguística (como foi já mencionado) que o habilite a reconhecer e usar, em função de parâmetros socioculturais, a norma padrão (subjectiva/normativa/ prescritiva) e a(s) norma(s) (objectiva(s))¹⁰⁶ (diastráticas, diatópicas e diafásicas) com adequação.

A competência sociolinguística lexical não comporta apenas aspectos linguísticos: integra igualmente o conhecimento dos factores sociais que desencadeiam, prescrevem, detêm ou alteram o cumprimento das regras do sistema e nem sempre o aluno tem consciência de todos os matizes de uso e respectivas normas de “bons” usos das palavras em situações diversificadas. No que em particular respeita a variação diafásica ou “estilística”, deverá ter claras as normas que regem os contextos comunicativos pré-fixados em que podem ocorrer os vários registos, do mais coloquial e espontâneo ao mais formal. Sendo o léxico o conjunto das unidades virtuais e o nível linguístico em que mais óbvia se faz sentir a relação com a sociedade, a realização dessas unidades está também condicionada pela norma, isto é, pelo sistema de realizações tradicionais de imposições sociais e culturais. Logo, o léxico está sujeito a à variação; não/só o nível fonológico e o sintáctico podem variar com o registo de língua: o vocabulário tende, igualmente, a ser mais ou menos cuidado consoante o registo mais ou menos formal da situação.

A heterogeneidade social da população escolar justifica que a vertente sociolinguística não deva ser descurada. Não com intuítos discriminatórios, não para condenar, embora seja clara, mesmo por parte dos alunos, a consciência da valoração social inerente à variação diastrática que conduz à estigmatização dos usos dos estratos mais baixos. Por isso mesmo, é fundamental fazer reconhecer as diferenças entre normas e fazer aprender as regras a usar consoante a situação, de modo a tornar adequadas e socialmente legitimadas as opções lexicais.

¹⁰⁵ Cf. item 2.1. deste capítulo.

¹⁰⁶ Coseriu: “Aclaramos, además, que no se trata de la *norma* en el sentido corriente, establecida o impuesta según criterios de corrección y de valoración subjectiva de lo expresado, si no de la norma objectivamente comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística, y no aquella según la cual se reconoce que «hablamos bien» o de manera ejemplar, en la misma comunidad” (1978:90). Cf. También A. Rey (1972).

1.3. A unidade de base no ensino e na aprendizagem do vocabulário

Encarar o ensino e a aprendizagem do léxico de forma explícita e sistemática requer, para além de todos os aspectos já abordados, uma perspectiva clara sobre a unidade básica a instituir como objecto desse processo. Daí que não obstante se deva reconhecer que a lexicologia não tem propriamente uma vocação didáctica, é a ela que tem de se voltar a recorrer e é dela que se espera obter respostas que iluminarão percursos a fazer e dados que constituirão os pré-requisitos teóricos que darão corpo às opções a tomar na didáctica do léxico.

Uma antiga tradição atribui à palavra o estatuto de unidade central do léxico, mas a problematização da própria noção em si cedo revela como ela está longe de ser, em linguística e em lexicologia, um dado incontestável¹⁰⁷ ou um termo consensual. De tal modo que Bogaards, embora tornando claro que não nega a existência ou a importância da palavra enquanto unidade linguística, se refere a ela nestes termos: “il n'existent pas seulement des arguments sémantiques, mais aussi des raisons grammaticales por détailler cet élément capricieux et somme toute cache-problèmes qu'est le mot”¹⁰⁸ (*op. cit.*: 18-19). E no plano didáctico, como bem lembra:

¹⁰⁷ Recorde-se: a definição do que se entende como palavra depende do ponto de vista adoptado e dos critérios de identificação e delimitação utilizados. Numa perspectiva tradicional, a palavra é uma unidade linguística constituída por um fonema ou sequência de fonemas, passível de ser transcrita graficamente e isolada por espaços em branco. Se a estes critérios se adicionarem os de ordem morfossintáctica e semântica, acrescentar-se-á ainda que, para que um elemento linguístico possa ser entendido como palavra, ele deve manter a sua forma, totalmente ou em parte (formas flexionadas da palavra) qualquer que seja o emprego sintáctico, deve denotar um objecto, uma acção ou estado, uma qualidade... (Cf. Dubois 2002:312) e estar associado a um sentido. Alguns problemas se levantam a esta definição. Assim, a unidade de escrita, a palavra gráfica, não coincide necessariamente com a palavra fonológica, isto é, com os constituintes prosódicos indivisíveis ao nível da produção e caracterizados por um acento principal; a palavra morfossintáctica (a variante flexional de uma mesma unidade) pode não coincidir com a palavra gráfica (palavras graficamente simples são, muitas vezes morfologicamente complexas). Para além de que uma mesma palavra pode ter vários sentidos...

¹⁰⁸ Recorde-se também a voz de Greimas (1989:58): “On sait, depuis les années 1930, qu'il n'existe aucune définition satisfaisante du mot [...] le mot reste comme le noyau mythique de la linguistique. Unité graphique de calcul pour la statistique et le traitement automatique des textes, le mot-lexème, en tant que sémantisme, n'est ni isomorphe ni coextensif avec elle [...]. Tout se passe comme si, sur un fond de cette toile faite de réseaux invisibles qu'est la 'langue', apparaissaient à la surface, sous forme de 'mots', des noeuds, des abcès de fixation engendrés par l'usage, c'est à dire par l'histoire incarnée dans des communautés ethno-culturelles, un plan lexématique, du langage, produit d'un bricolage incessant, d'innovations métaphoriques, de locutions figées, de stéréotypes, de mots et de bons mots”. Defendendo que o estudo da língua, da sua estrutura, só pode fazer-se contornando a palavra, definindo unidades acima e abaixo dela, continua afirmando: “Mais le mot ressurgit – et pose de nouveaux problèmes au sémioticien – dans le discours figuratif: littérature, poétique ou sacré, lorsqu'il s'agit de “dire l'indicible” – ou lire l'illisible-, lorsqu'une pensée naissante, fragile, évanescence cherche à s'accrocher à des brindilles que sont parfois des mots –figures ou à explorer leur épaisseur, un peu de fraîcheur avec certains, un feu d'artifice pour d'autres. Sur l'horizon du sens, la dignité du mot se trouve alors restituée.” (*id. ibid.*) Longa, a citação, e sem comentários: que mais se poderia dizer sobre o incerto estatuto da palavra?

le concept de mot en tant qu'entité lexico-sémantique est sujet à caution. La plupart des mots étant polysémiques, il est clair que la tâche de l'apprenant dans le domaine du vocabulaire ne se mesure pas en nombres de mots, mais doit être décrite en termes d'autres éléments lexicaux, qui seront en nombre bien plus élevé. Il semble donc nécessaire d'aller à la recherche d'une autre entité lexicale (*id., ibid.*)¹⁰⁹.

Acresce ainda, por outro lado, que a existência de vários outros termos concorrentes para designar a unidade elementar – palavra, mas também unidade lexical, lexema, lexia, vocábulo, termo,... – parece não favorecer a clarificação nem facilitar as coisas, pois, se por vezes é possível encontrá-los coocorrendo como equivalentes sinonímicos (palavra ou unidade lexical¹¹⁰, unidade lexical ou lexema...), nem sempre tal se verifica, correspondendo cada denominação a diferentes noções. Isso mesmo pode ser comprovado a partir do cotejo de algumas das concepções/definições que foram sendo propostas no âmbito de diferentes perspectivas linguísticas.

Pela imprecisão, ambiguidade e falta de rigor científico que lhe estão associados, decorrentes em parte do facto de se tratar de um termo oriundo da língua comum, em parte da polissemia das acepções¹¹¹ de que, em linguística mesmo, ele se reveste, o termo **palavra** foi preterido em favor dos já *supra* referidos, tidos como mais rigorosos e científicos.

Ora, lexema, denominação típica da unidade de base do léxico, no quadro da oposição léxico/vocabulário já comentada, é uma noção operatória em lexicologia, mas acaba por se revelar não totalmente desprovida de ambiguidade, pois, segundo as teorias, tanto pode ser assimilada a morfema lexical¹¹² como à de unidade de nível superior ao

¹⁰⁹ Da sua proposta de uma outra entidade lexical para assumir o estatuto de unidade de base da aprendizagem do vocabulário se falará adiante.

¹¹⁰ Exemplo da identificação total entre os dois termos é a definição inaugural de Lehman e Berthet (*op. cit.*:1): “Le mot est l'unité lexicale. L'identité d'un mot est constituée de trois éléments: une forme, un sens et une catégorie grammaticale”. As dificuldades que tal definição acarreta são, em seguida, passadas em revista pelas autoras.

¹¹¹ Registem-se alguns: palavra em oposição a termo; palavra como unidade gráfica em oposição à unidade funcional (lexia, sintema, sinapse...). Mas também palavra como actualização do lexema ou opondo-se a vocábulo (v. Picoche 1992: 23); e, ainda, palavra como unidade fundamental e memorizável, termo tradicional que designa as unidades (simples ou complexas) de que as línguas são constituídas tal como o falante comum tem consciência.

¹¹² Se, no quadro da linguística estrutural, se remontar às concepções/definições de lexema, de, por, exemplo, Lyons (1970), Pottier (1974) e Martinet (1976), poderão ser encontradas diferenças e proximidades, ainda que algumas noções recebam outras denominações. Martinet propõe o termo monema para qualquer unidade significativa mínima, sugerindo depois a distinção das unidades gramaticais, designadas como morfemas, das unidades lexicais – os lexemas. O lexema é, então, definido como constituído por um só monema. Para Pottier, lexema é o “élément d'une des classes de catégorèmes (niveau du morphème), appartenant à un ensemble non-fini, et ouvert” (p. 236) e opõe-se a gramema. O morfema é a unidade significativa mínima, o

morfema. Como exemplo deste último caso, cite-se M. F. Mortureux (1997: 17), que define lexema: “le lexème, signe à valeur denominative, a deux faces, le *signifiant* et le *signifié*, comme on le sait”¹¹³, opondo-o a vocábulo, actualização daquele no discurso. Sendo assim, e recorrendo às palavras de Cusin-Berche na apreciação desta definição: “Lorsqu’on présente le lexème dans son rapport au vocable [...] on lui donne le statut d’unité denominative” por isso, “l’unité de signification, ainsi delimité serait donc supérieure à celle envisagée précédemment (par Martinet et J. Picoche) dans la mesure où le morphème lexical comme le mot, sont susceptibles de n’en représenter qu’une composante” (1999:17). Depois, o traço de virtualidade que o opõe ao vocábulo, conferido-lhe um carácter abstracto, dá-lhe um estatuto específico e particularizante, logo, impeditivo de designar uma qualquer unidade em qualquer tipo de contexto. Nitidamente, lexema não pode designar a unidade lexical em discurso. Do ponto de vista didáctico, por outro lado, a noção não parece revelar-se operatória.

Mas mesmo o termo unidade lexical não está isento da ambiguidade que advém da(s) noção(ões) que designa – diferentes, segundo as perspectivas – e torna igualmente o seu uso polissémico. De substituto sinonímico de palavra e de lexema ou da assimilação a signo linguístico, o termo unidade lexical passou a denominar, em vários autores, noções específicas que não deveriam confundir-se nem com a de palavra nem com a de lexema. Por exemplo, Kleiber (1984), cuja defesa de uma semântica referencialista é conhecida (e foi já *supra* referida¹¹⁴) atribui o estatuto de unidade lexical a qualquer sequência que mantenha uma relação estável e recorrente com um elemento do real e que implique aprendizagem e memorização. Trata-se de uma concepção que exclui as unidades cuja significação possa ser apreendida da decomposição do significante, mas que, ao invés, integra todas aqueles casos de unidades complexas, unidades multiléxicas que se comportam como uma única unidade e cuja interpretação não decorre da “soma” dos significados das partes. São sequências não analisáveis, portanto, que devem ser aprendidas e memorizadas como um todo.

Entendida assim, a noção de unidade lexical assemelha-se à de lexia composta, de Pottier: “La lexie composée est le résultat d’une intégration sémantique, qui se manifeste

signo mínimo indecomponível, logo, o equivalente a monema em Martinet. Já Lyons fala do lexema como unidade virtual do léxico que opõe a palavra, e entende esta como actualização daquele no discurso.

¹¹³ É óbvia a semelhança com a definição do signo em Saussure mesmo se, *a contrário* do mestre, Mortureux vê o significado como um conjunto de traços referenciais como se infere das suas palavras, quando, falando da análise sémica, diz que as palavras se referem às coisas.

¹¹⁴ Confrontar capítulo I.

formellement [...]. Le lien peut être très étroit entre un lexème et un gramème, pour former un lexème secondaire [...]. Toute séquence peut s'intégrer et former un nouveau lexème" (1974: 266). Está próxima, também, da de *lexia complexa*: "séquence en voie de lexicalisation" (*id.*, *ibid.*). *Lexia*, define-a este autor como "l'unité lexicale mémorisée" (*id.*: 265), unidade funcional, constituída a partir da palavra, memorizada como um todo em competência, que nasce de um hábito associativo que um lento processo de lexicalização transforma em integração semântica impossível de analisar, comportando-se a sequência como uma só unidade lexical¹¹⁵. Embora a descrição das duas classes de *lexias* pareça não funcionar claramente em termos distintivos (dado que, ao que pode inferir-se dos exemplos apresentados, ela parece repousar apenas na questão formal – ortográfica – da presença, ou não, do hífen, sendo que no essencial, ambas as classes pressupõem um elevado grau de coesão morfossintática e semântica), o termo *lexia complexa* tem-se generalizado, como lembra Costa (2001: 115-116), tendo-se tornado "um genérico extremamente produtivo e operacional, na medida em que é frequentemente empregue para designar toda e qualquer sequência discursiva fixa, independentemente da descrição linguística a que é sujeita"¹¹⁶.

O mesmo termo unidade lexical é usado por Bogaards (*op. cit.*), mas desta feita atribuído a uma noção totalmente diferente das anteriores. O autor adota, neste particular, a perspectiva de D. A. Cruse (1986), que cita, para descrever deste modo o termo em causa: união de uma forma lexical e de um sentido único. Esta é uma definição com alguns pressupostos que devem desde logo ser esclarecidos: em primeiro lugar, a unidade lexical é uma unidade mínima; além disso ela deve ser, *pelo menos*, um constituinte semântico (isto é, uma forma lexical com um valor semântico identificável) e finalmente ela deve ser, também, *pelo menos*, uma palavra.

¹¹⁵ A noção de *lexia* foi introduzida por Pottier em 1967. O autor distingue-a de morfema, unidade mínima de significação, e de palavra, que define como unidade mínima construída. Concebe-a como elemento de base da estruturação sintática, que se caracteriza por ser uma unidade que se realiza como unidade de comportamento significativo em discurso. Em 1989, Pottier opõe, assim, **palavra** a **lexia**: "**Mot**: unité construite de langue, selon une typologie morphologique définie, existant généralement librement, et fréquemment dotée de liaisons originales avec d'autres mots. **Lexie**: unité mémorisée de langue, base du choix de l'émetteur et de la compréhension du récepteur, formée d'un ou plusieurs mots, dont la combinatoire est susceptible de variations" (*ibid.*: 12). Logo, para Pottier, sendo uma sequência de morfemas regulada pelas normas da língua, a palavra pode, mesmo assim, ter existência livre pois algumas sequências de palavras estão já lexicalizadas e como tal têm de ser utilizadas em discurso. É nessas sequências (de um a vários elementos), que como verdadeiras unidades integram a competência lexical dos falantes, pois como tal foram inscritas no seu léxico mental, que repousa o processo de comunicação, nas suas vertentes produtiva e receptiva.

¹¹⁶ Costa, que aborda a questão de ponto de vista da Terminologia, para determinar as fronteiras das expressões nominais complexas, admite alguma insuficiência distintiva às definições de Pottier, mas reconhece também que o autor "teve o mérito de apontar para a existência de sequências fixas que se

Esta noção distingue-se, assim, claramente, tanto de morfema como de palavra: ao contrário de morfema, que, embora possa ter um valor semântico identificável, pode não ser uma palavra, mas apenas um seu componente, a unidade lexical é sempre, pelo menos, uma palavra. Por outro lado, a descrição feita não exclui a hipótese (antes a postula) de que tal unidade possa ser constituída por mais de uma palavra: a única condição é que tenha apenas um sentido, que esse sentido não seja passível de ser interpretado a partir do conhecimento que se possa ter de cada uma das palavras que a constituem, mas que permaneça o mesmo independentemente do contexto em que ocorrer.

Vistas as coisas deste modo, a novidade desta abordagem está na dissociação entre unidade lexical e palavra, o que implica que só em caso de monossemia se poderá verificar coincidência entre ambas as noções. Ao invés, nas palavras polissémicas - as mais frequentes, como se sabe - haverá tantas unidades lexicais¹¹⁶ quantas forem as acepções ou sentidos particulares da palavra e, nesse sentido é o conjunto das unidades lexicais que forma a palavra¹¹⁷.

As noções/definições revisitadas relevam da lexicologia, excepção feita a Bogaards que se situa no cruzamento de ambas as disciplinas: a lexicologia e a didáctica do vocabulário¹¹⁸. A noção de unidade lexical que perfilha, não obstante reconhecer que não resolve todos os problemas léxico-semânticos no que toca a aprendizagem do vocabulário, parece-lhe adequada enquanto unidade central desse processo, uma vez que cada unidade lexical a aprender e memorizar pode revelar-se como mais uma dificuldade a ser ultrapassada pelo(s) aluno(s).

Face à variedade de definições, termos e noções por eles recobertas, e tendo em conta o domínio em que se integram os objectivos deste trabalho, a opção tomada vai em grande parte no sentido, que também Picoche, entre outros, propõe, de preferir os termos mais correntes e usuais em vez de outros, forjados e, por essa mesma razão, não aceites por todos ou usados para designar noções diferentes. Assim, prefere-se usar a palavra **palavra** na sua acepção mais corrente e intuitiva, em referência às unidades codificadas da língua,

distinguem das sequências compostas" (*id.*, *ibid.*) tanto mais que os testes de determinação das lexias que Pottier propõe são diferentes daqueles que permitem identificar os compostos da gramática tradicional.

¹¹⁶ Bogaards lembra que I. Mel'čuk opta por *lexema* para designar a noção de unidade lexical, chamando vocábulo à palavra. Como se vê a ambiguidade dos termos é real.

¹¹⁷ Já agora, registre-se que esta noção de unidade lexical que Bogaards retoma de Cruse é coincidente com a de semema de Rastier.

caracterizadas por uma forma, uma categoria gramatical e pelo menos um significado adquirido pelo locutor (David, Paveau e Petit, 2000:4). Unidade lexical emprega-se como equivalente sinonímico e ambos os termos designam a unidade do léxico a erigir como unidade central da didáctica do léxico. Convém, todavia, deixar claro que esta unidade tem de ser encarada como uma unidade linguística de funcionamento e de sentido, o que significa que deverá abranger também as sequências sintácticas integradas no léxico que, independentemente da sua estrutura mais ou menos complexa, ocorrem em discurso como unidades com uma forma estável e um significado convencional igualmente estável e que como tal se inscrevem na memória dos locutores.

2. Ensinar e aprender o vocabulário

2.1. A Competência Lexical

Vários estudos realizados por especialistas na área (entre os quais, por exemplo, o de Fayol, 1992) têm evidenciado uma estreita correlação entre a extensão e a qualidade do conhecimento lexical detido pelo falante e o desempenho que dele se pode esperar em actividades de compreensão/ interpretação daquilo que lê¹¹⁹. E do mesmo modo tal correlação tem de ser postulada em actividades de produção verbal: a produção de um texto tem de passar sempre, obviamente, pela fase de linearização da totalidade de significação e essa linearização, que é regulada pelos esquemas formais da língua, implica a adequada gestão das marcas linguísticas, entre as quais se conta o vocabulário.

O conhecimento lexical intervém, pois, na fase do reconhecimento das palavras, quer para as interpretar quer para as usar. Logo, a qualidade da competência lexical do

¹¹⁸ Convém lembrar que o autor se situa na área da didáctica das línguas estrangeiras. Porém, muitas das reflexões e propostas são igualmente válidas como referências para o ensino e a aprendizagem da língua materna.

¹¹⁹ O pressuposto desta mesma correlação está subjacente a uma experiência referida por Bogaards (*op. cit.*: 120) levada a cabo por B. Laufer (1988, 1992). O objectivo consistia em estabelecer o “niveau-seuil” de conhecimentos lexicais necessário à compreensão de textos autênticos. Embora a experiência tenha decorrido no âmbito da língua estrangeira (e as conclusões possam contestar-se, como faz Bogaards) faz-se-lhe referência pela relação que supõe existir entre o saber lexical e a capacidade de leitura. Mas a relação pode igualmente ser perspectivada no sentido inverso: a influência que a prática regular da leitura tem sobre o aumento da bagagem lexical. E aqui, também, estudos provam que o léxico se pode desenvolver incidentalmente pela leitura. J. David (*op. cit.*: 38) explica assim *L’effêt Matthieu* (K. E. Stanovitch, 1986): quanto mais o aluno lê e mais aumenta o seu léxico, melhor compreende os textos, o que desenvolve ainda mais as suas capacidades lexicais e assim sucessivamente.

locutor condicionará inevitavelmente o seu desempenho linguístico receptivo e produtivo.

A justo título declara Vigner:

savoir nommer les éléments du monde, exprimer ses sensations, pouvoir juger des êtres et des choses sont des composantes essentielles de la compétence de communication. Et c'est au lexique qu'il revient de cristalliser et d'incarner dans le discours ce qui ne serait autrement qu'un amalgame confus d'impressions et de sentiments.” (1989: 134-135).

Componente essencial de uma competência “langagière” global, a competência lexical tem sempre de ser perspectivada no seu duplo aspecto de conhecimento passivo ou receptivo/ interpretativo e conhecimento activo ou produtivo. Mesmo ressalvando que nem todo o vocabulário tem de, necessariamente, passar do conhecimento receptivo ao produtivo, poder-se-á considerar que o primeiro constitui um primeiro grau ou nível de competência lexical, exigindo o segundo um grau de mestria tal que torne o falante capaz de fazer opções lexicais adequadas aos contextos, às situações e objectivos de comunicação.

Assume-se aqui a concepção de competência lexical, na linha de Tréville et Duquette (1996), como um todo complexo integrado por várias componentes, a saber: a linguística, a discursiva, a referencial, a sociocultural e a estratégica¹²⁰. A primeira, a componente linguística, compreende o conhecimento que o locutor deve possuir das formas fonológicas/ grafémicas das unidades lexicais da sua língua; das suas estruturas bem como do(s) seu(s) respectivo(s) sentido(s) – virtual(ais), isto é, não contextualizado(s), e contextuais-; dos seus comportamentos morfossintácticos e contextos de uso privilegiados. A segunda componente diz respeito a um outro nível – o do discurso – e supõe, por isso, o conhecimento das combinações das palavras com as séries lexicais que com elas estabelecem relações lógico-semânticas. Dito de outro modo, a componente discursiva implica o conhecimento das regras do discurso, de modo a serem devidamente asseguradas as indispensáveis relações de co-ocorrência, de coesão e de coerência inerentes a todos os produtos verbais de dimensão superior à palavra. Quanto à componente referencial, por sua vez, comporta um tipo de conhecimento de outra natureza: o dos “domínios de

¹²⁰ A noção de competência lexical deriva, obviamente, da de competência comunicativa de Hymes. Todavia, o modelo proposto pelas autoras filia-se mais directamente, como afirmam, na descrição teórica dessa competência proposta por Sophie Moirand (1982). É desta descrição que é devedora a sua definição de competência lexical, mas, às componentes descritas por Moirand, juntam Tréville e Duquette a componente estratégica. Não pode deixar de se fazer aqui referência à coincidência quase integral entre os termos em que é descrita a concepção aqui expressa e a de competência de comunicação definida (e instituída) no Programa de Língua Portuguesa de 2001/2002 (Formação Geral) dos Cursos Gerais e Tecnológicos para os 10.º, 11.º e 12.º anos. Aí se diz que a competência de comunicação compreende a competência linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica (Cf. p. 8).

experiência e dos objectos do mundo e das suas relações”. É com base neste conhecimento, como lembram as autoras, que o locutor pode, por exemplo, antecipar as sequências lexicais que correspondem a estereótipos de comportamentos que partilha com outros locutores. Com efeito, o universo de conhecimentos exteriores à língua, o saber acerca do mundo que o locutor e interlocutor têm em comum (e que constitui aquilo que Pottier designa como “o anterior da mensagem”, em permanente disponibilidade à espera de ser actualizado (1992: 20)), intervém como elemento de sentido quer no pólo da recepção, quer no da produção, funcionando como fonte de informação explícita e implícita. A componente sociocultural, como decorre da sua designação, é constituída pelo conhecimento do valor “estilístico” das palavras, isto é, do registo em que se integram, da sua carga cultural, bem como das suas respectivas condições de uso em função dos parâmetros que definem cada situação de comunicação concreta. Finalmente, a componente estratégica implica a capacidade de manipular as palavras no interior da suas redes associativas e revela-se, fundamentalmente, sempre que se torna necessário clarificar ou resolver um qualquer problema de comunicação, ou contornar um eventual deficiente conhecimento de algumas palavras, através de processos de inferência a partir de índices contextuais, na vertente receptiva/ interpretativa e de formulações aproximadas, paráfrases ou definições, na vertente produtiva.

Assim definida, torna-se de imediato evidente como é importante que se torne um objectivo muito claro do ensino de qualquer língua o desenvolvimento da competência lexical e compreende-se que este desenvolvimento nunca poderá ser sinónimo de um mero aumento quantitativo da bagagem lexical do aluno. Como sustentam as autoras que se passam a citar:

connaître un mot ce n'est pas être capable d'en donner une définition ni même de pouvoir le situer dans son microsysteme de relations paradigmaticques (synonymie, antonymie, etc.). C'est aussi connaître les propriétés distributionnelles des mots du point de vue des leur combinatoire sémantique, syntaxique, discursive et savoir qu'il existe un nombre considérable de mots qui mobilisent toujours, ou presque toujours, d'autres mots qui les complètent¹²¹ (*ibid.*: 15).

E, nesse sentido, afirmam ainda que “une approche lexicale permettrait d'explorer la langue dans toute sa profondeur, dans ses aspects pragmatiques aussi bien que

¹²¹ Alusão às colocações, problema fulcral no ensino da língua estrangeira. Se bem que alguns casos ele possa perfiar-se no ensino da língua materna, não se lhe dedicará atenção particular.

linguistiques”(ibid.: 99). Com efeito, como componente essencial da competência “langagière”, o desenvolvimento da competência lexical implica o domínio de todas as regras que condicionam o emprego da(s) palavra(s) em situação, desde as de natureza estritamente linguística às de natureza sócio-cultural ou pragmática.

2.1.1. Competência lexical e Carga Cultural Partilhada

Esta perspectiva pode ainda ser completada por uma outra visão mais “cultural” do ensino do vocabulário de que Galisson é a voz principal. Como recorda em *De la langue à la culture par les mots*: “pour accéder à la culture, quelle qu’elle soit, le meilleur truchement est le language, parce qu’il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures” (1991: 118).

Veículo, porque através dela se dá conta de todos os valores culturais da comunidade ; a linguagem testemunha afinidades e cumplicidades que se desenvolvem na e estruturam a mesma comunidade funcionando, assim, como referencial identitário.

Mas a linguagem é também produto da cultura, visto que, para ser um veículo fiel dessa cultura que nela se manifesta, tem de evoluir e adaptar-se e, simultaneamente é produtora, pois, através dos discursos, pela comunicação, as atitudes e representações colectivas se constroem e/ou se alteram. Como lembra Galisson, estando a língua, enquanto prática social e produto sócio-histórico, impregnada de cultura, é nas palavras que essa impregnação se faz mais sentir: “les mots, en tant que réceptacles préconstruits (...) sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s’y déposent, finissent par y adhérer et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes” (ibid.: 119).

O léxico de qualquer língua está pois impregnado de cultura e no seu interior algumas palavras em particular, porventura as mais correntes, tornam-se veículos do que Galisson designa como cultura partilhada¹²². Embora a posição de Galisson se inscreva no quadro do ensino do FLE e da cultura partilhada pelos falantes/alunos autóctones, mas desconhecida dos falantes não nativos (que, por isso, experimentam dificuldades no

¹²² Estas palavras como que passam a ter uma espécie de valor acrescentado – uma carga cultural partilhada, nas palavras de Galisson, – que se adiciona ao seu significado “normal” – perfeitamente descodificado pelos

domínio comunicativo da língua), ela pode ser considerada igualmente pertinente no que respeita o processo de ensino aprendizagens da(s) LM(s), nomeadamente quando insuficiências/deficiências de conhecimento linguístico e cultural se fazem sentir com mais premência. A heterogeneidade (e a multiculturalidade)¹²³ são características da comunidade escolar actual e esse facto desaconselha que este aspecto seja descurado no ensino do português.

É evidente que a compreensão de muitas palavras e expressões estão carregadas de implícitos culturais que são determinantes na inter-compreensão mesmo dos locutores nativos. Por maioria de razão, quando se trata de locutores não nativos aprendendo a língua do país que os acolhe como lembra Pruvost “Une culture spécifique, mobilisée et actualisée dans les mots d’une langue, imprègne ainsi fortement la communication d’un discours second dont le rôle est souvent décisif” (1999: 403-404).

Mas também no que a grande parte da população escolar nativa diz respeito, a “pobreza” lexical, que tanto se condena nas suas produções e que interfere igualmente na sua capacidade de compreender, resulta igualmente de um empobrecimento cultural e lexicultural, que se repercute inevitavelmente no seu sucesso (ou insucesso) escolar em geral. A “pobreza” lexical de que aqui se fala não se circunscreve, obviamente, ao domínio de um reduzido número de itens lexicais; para além dessa realidade comprovada, há, com efeito, a registar o imperfeito domínio de todos os sentidos e valores que se vão agregando às palavras com as consequentes implicações que tal realidade tem ao nível da comunicação e do conhecimento. Assim se tornam obscuras algumas referências, se desvirtuam sentidos, se apagam implícitos...

A noção de Carga Cultural Partilhada (CCP, abreviadamente), que começou por ser entendida por Galisson como uma cultura transversal, espécie de denominador comum cultural a todas as classes sociais, foi revista e descrita em termos diferentes, compreendida que foi a sua diferenciação geográfica, sociocultural e etária. Essa diferenciação acaba por impedir a “cumplicidade” que daria acesso total à CCP por parte de todos os falantes. Constituindo o seu domínio “une marque discrète mais essentielle d’appartenance au

falantes autóctones, porque é adquirida na e pela prática comunicativa quotidiana como elemento de identificação colectiva.

¹²³ Nesse sentido, o Decreto-Lei 6/2001 determina que sejam desenvolvidas actividades curriculares específicas do português língua segunda, de modo a acautelar o desenvolvimento das competências constantes no CNEB. Mas a partir de certo nível, dito superior, estes alunos passam a integrar turmas ‘normais’, confrontando-se com este problema.

groupe” (Galisson, *op.cit.*: 133) e funcionando como elemento facilitador da compreensão recíproca, muito escapará, mesmo ao locutor nativo, se não for capaz de reconhecer a carga cultural das palavras da sua língua. E o vínculo de pertença ao grupo pode não se revelar tão consistente como devia. Por isso, como não ter também a componente lexicultural em consideração no ensino do vocabulário? Para, assim, de algum modo se evitar que os alunos se vão tornando um pouco estrangeiros na sua própria língua.

Em suma, a competência lexical do aluno ganhará se no seu desenvolvimento todas as vertentes ou componentes forem equacionadas e trabalhadas em actividades de recepção e produção linguísticas.

2.2. O Léxico Mental: estrutura e acesso

A competência lexical, na sua componente linguística, é um conhecimento com carácter aberto, em evolução constante no tempo, na medida em que o locutor vai sendo confrontado, ao longo da sua vida, com palavras novas que vão aumentar o volume do seu stock lexical disponível em número de itens conhecidos e reconhecidos, mesmo que esse aumento quantitativo nem sempre tenha correspondência qualitativa, isto é, nem sempre signifique um efectivo domínio das respectivas significações e usos.

Este stock lexical, habitualmente referido como *léxico mental*, termo oriundo da área da Psicologia Cognitiva para designar aquilo que poderá ser descrito como uma espécie de base de dados lexical, ou dicionário mental, vai armazenando, na memória do falante, sob a forma de representações, e de modo altamente estruturado uma massa de informações extensa e variada que se supõe contemplar conhecimentos de ordem fonológica, sintáctica, semântica e ortográfica¹²⁴. Esta base de dados, insista-se, tem a particularidade de se encontrar em permanente actualização.

Ao contrário do conhecimento sintáctico, sistema fechado que se adquire e se domina num determinado período (curto) de tempo, o conhecimento lexical - manifestação visível do conhecimento semântico – desenvolve-se em correlação com o desenvolvimento (fisiológico, psicológico, cultural, social) do próprio falante (que pela sua natureza, é, em

¹²⁴ Na definição que é dada por Ungerer e Schmid (1996) o léxico mental é constituído pelo conjunto das categorias cognitivas – produto do processo mental de classificação – ou conceitos mentais convencionalizados e armazenados no cérebro.

permanência, sujeito de novas experiências, novos conhecimentos, novas aprendizagens), mas também em correlação com as transformações culturais, científicas e tecnológicas que se sucedem, agora mais do que nunca, a grande ritmo.

Assim, palavras novas vão integrando o léxico mental do locutor; palavras já conhecidas, tantas vezes imperfeitamente, são enriquecidas por um conhecimento mais profundo dos seus usos e significações. Aliás, a Hipótese de Traços Semânticos de E. Clark (1973b) defende justamente essa ideia no tocante à aquisição do léxico pela criança: o significado das unidades lexicais vai mudando, tornando-se mais consistente ao longo do processo de aquisição e acarretando, em consequência, a modificação do conhecimento semântico em geral. Segundo este autor, o conhecimento das palavras vai sendo aumentado/enriquecido por um acréscimo de traços semânticos num percurso que vai dos mais genéricos aos mais específicos. A mesma visão subjaz a um dos conceitos operatórios propostos por Pruvost – “le concept à croissance évolutive” – para fundamentação de uma metodologia de ensino do vocabulário que seja eficaz e adequada ao modo como se vai sabendo que se processam as aprendizagens, mesmo no adulto, desde o primeiro encontro com uma palavra desconhecida até ao momento em que espontaneamente se use. Diz o autor que “l’usage pertinent d’un mot, sémantiquement et surtout syntaxiquement, soit l’object de quelques tâtonnements que l’on corrigera vite n’est que tout naturel” (*op. cit.*: 410).

Mas também pode acontecer que palavras conhecidas sejam ‘abatidas’ ao stock lexical mental por falta de uso ou que, mesmo se não forem totalmente eliminadas, transitem para o domínio do vocabulário passivo, onde poderão, eventualmente, numa qualquer situação, voltar a ser activadas. Daqui se depreende, desde já, que a organização do léxico mental releva em grande parte da história pessoal do locutor o que torna mais difícil a sua representação.

Algumas experiências levadas a cabo na área da Psicolinguística e das Ciências Cognitivas em geral têm permitido compreender melhor o modo como se processa a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em geral e, daí, o modo como a memória organiza de forma estruturada os dados que lhe vão chegando e os articula com o que já armazenou, bem como os processos que tornam possível o acesso e a selecção rápidos e eficazes aos elementos requeridos numa dada situação concreta de compreensão ou de produção. E, no entanto, convém lembrar que se estima em cerca de 35.000 a 40.000 o

número de palavras detido, em termos de conhecimento activo, por um locutor médio¹²⁵. Se a estes dados se adicionar ainda o número de palavras pronunciado por minuto (entre 150 a 300, consoante a velocidade de elocução) torna-se evidente a complexidade da tarefa de extracção de um entre milhares de elementos, a executar num brevíssimo lapso de tempo (milésimas de segundo) tarefa que se processa, todavia, com bastante facilidade e elevado grau de sucesso como atesta a relativamente reduzida taxa de erros que se regista no desempenho de qualquer falante. Estas são evidências poderosas para que se possa admitir, com naturalidade, a existência de princípios complexos de armazenamento mental, que facilitam o acesso ao léxico, bem como de processos de extracção dos dados adequados de uma grande agilidade e eficácia.

2.2.1. A estrutura

Ao nível da organização do léxico mental, alguns estudos¹²⁶ sucintamente referenciados por Bogaards, (*op. cit.*) e aqui recapitulados de forma ainda mais breve, demonstram que os elementos integrantes do léxico mental se organizam na memória, estabelecendo entre si relações de dois tipos: relações intrínsecas e associativas. As primeiras, ditas também categoriais, relevam dos próprios itens lexicais e, por isso, assentam em informações de carácter linguístico, entre as quais se destacam as de natureza semântica: são relações de proximidade de sentido (sinonímia ou parassinonímia) ou de oposição (antonímia); mas também relações hierárquicas de inclusão/especialização (hiponímia) ou de generalização (hiperonímia).

Por outro lado, estabelecem-se também relações de tipo morfológico que, não deixando de ser, em última análise, relações de sentido, resultam de processos de derivação e de composição que criam elos entre palavras cognatas e palavras compostas; e, finalmente, as relações fonológicas que são sustentadas pela identidade de fonemas ou grupos de fonemas em posição inicial ou final que, ao ocorrerem em palavras diferentes, desenvolvem entre elas um dado tipo de relação.

As relações associativas, por sua vez, decorrem da frequência com que determinadas palavras tendem a co-ocorrer num mesmo contexto o que acaba por implicar

¹²⁵ Outros estimam esse número entre 40.000 a 60.000 (Cf. Castro, S. L. e Gomes, I., 2000).

a instituição entre elas de um elo semântico que se inscreve na memória do locutor. Neste caso, a relação semântica não é de tipo puramente linguístico: releva da experiência e é da ordem do conhecimento enciclopédico. A frequência de co-ocorrência tem como efeito que a activação de um dos elementos traga por, arrastamento, o(s) outro(s), criando-se, assim, uma cadeia de associações.

Uma experiência¹²⁷ descrita por Bogaards parece confirmar que o critério semântico sobreleva os restantes na estruturação do léxico mental¹²⁸ (o que explica que este seja designado também como memória semântica), conclusão corroborada por Le Ny (1989), que afirma ser a organização semântica relativamente independente da fonológica e grafémica, podendo mesmo sobrepor-se a ela. Também Aitchison (1994) afirma o primado do sentido: o estudo de lapsos e associações levou-a a descrever a organização léxico mental em termos de uma vasta rede de conceitos, expressos não pelas palavras, enquanto unidades formais, mas pelos seus sentidos respectivos.

Contudo, outros estudos apontam para conclusões algo diferentes: P. Zesiger (1995), partindo de situações de produção escrita – ao contrário de Le Ny que se baseou na compreensão¹²⁹ – e tomando em consideração dados da neuropsicologia cognitiva, demonstra haver inter-dependência entre os processos fonológicos e grafémicos e, em consequência, uma organização semântico-lexical homogénea para dar conta da produção, mas também da compreensão das palavras tanto a nível oral como escrito.

¹²⁶ Cf., neste particular, W. J. M. Levelt (1989), *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge (Mass) The MIT Press.

¹²⁷ Trata-se da experiência conduzida por Freedman e Loftus, em 1971, citada por Gains e Redman (1986: 88) que Bogaards, por sua vez cita também (*ibid.*: 71). A experiência consistiu no seguinte teste: solicitados a dar o nome de frutos começando pela letra **P**, assim como palavras começando pela letra **P** que fossem frutos, a resposta dos inquiridos foi mais rápida à primeira solicitação do que à segunda.

¹²⁸ De outra área, a da Neuropsicologia das capacidades da leitura e da escrita, cujo objectivo é compreender as inter-relações entre estas e a função neural (os processos neurobiológicos implicados na leitura e na escrita, do que já se conhece, modificam radicalmente o funcionamento do cérebro) vem, também, pela voz de Castro-Caldas (2001), a afirmação de que algumas experiências realizadas no âmbito da Psicologia Cognitiva, em indivíduos sem lesões cerebrais permitem concluir que os conceitos se agrupam por afinidades semânticas. Assim, quando se trata de aceder à informação, o processo encontra-se facilitado se os dados estiverem semanticamente relacionados. Castro-Caldas faz também referência a experiências que demonstram que, consoante as respectivas classes gramaticais, as palavras são processadas semanticamente por operadores diferentes, citando a este respeito estudos de Warrington e Mearthy (1984) e de Damásio *et al.* (1996). Registe-se ainda que as experiências conduzidas por Reis e Castro-Caldas (1997) demonstram, curiosamente, que, na análise, por exemplo, de pseudo-palavras, são os analfabetos que mais recorrem ao referencial semântico em detrimento dos processos de análise fonológica, enquanto os letrados usam vias alternativas (fonológica, semântica, grafémica).

¹²⁹ Recorde-se que as pesquisas de Le Ny tinham como finalidade a descrição do acesso ao léxico na leitura, no âmbito da discussão sobre a preponderância do fonológico ou do grafémico na construção da significação. Discussão que pressupõe e admite a hipótese de constituição de dois léxicos constituídos por duas vias eventualmente independentes: a fonológica e a grafémica.

Singleton, por sua vez, (1994), estudando a questão de outro ponto de vista (o da aprendizagem da língua estrangeira) chega a conclusões que poderão, eventualmente, reforçar o que diz respeito à língua materna: a nova palavra só se inscreve numa rede de relações semânticas num estágio avançado da aprendizagem, isto é, quando o domínio dos usos e significações já está assegurado; na fase inicial ou intermédia de familiarização com a palavra será sobre a forma fonológica que o processo de memorização assenta¹³⁰. Donde se é levado a concluir que a constituição e estruturação do léxico mental poderá não se processar sempre da mesma forma e que, além disso, a descrição de tais mecanismos, pela sua própria natureza, enfrentará sempre dificuldades.

Em todo o caso, vale a pena regressar a Bogaards e lembrar que a recapitulação que faz de algumas das principais experiências e respectivas conclusões, apesar de tudo, lançam alguma luz sobre o modo como se organizam as várias relações entre os elementos que constituem o léxico mental. A principal conclusão a extrair é a de que “les matériaux léxicaux se présentent dans des structures ultra-légères qui s’adaptent avec une souplesse et une flexibilité incroyables aux nécessités contextuelles du discours” (*ib.*: 71-72). Conclusão assente nas posições de Aitchison que usa uma curiosa imagem para se referir às múltiplas redes lexicais em que se organizam essas relações, designando-as como “teia de aranha verbal”¹³¹. Experiências várias demonstram a flexibilidade dos princípios estruturadores destas redes que não são nem fixas nem hierarquizadas; os princípios que lhes subjazem, não obstante a sofisticação que se lhes adivinha, deverão reger-se por uma idêntica flexibilidade.

Para uma compreensão mais clara destes princípios organizativos a já *supra* referida teoria do protótipo deu um óbvio contributo com a sua proposta nova de categorização. Recorde-se, abreviadamente, o que esta teoria vem defender: no universo das categorias de conceptualização, não existem linhas de demarcação claras e bem definidas; a nível cognitivo, e também a nível linguístico, há categorias que estão longe de poderem

¹³⁰ E, com efeito, se se analisar o que acontece quando se evoca intencionalmente uma palavra com a qual já nos deparámos até mais do que uma vez, mas que ainda não dominamos completamente, é normal que seja o significante (a forma) a surgir quando activado, permanecendo o significado “nebuloso”, fugidio ou mesmo inacessível. Prova de que ainda não ocupou o seu lugar na estrutura de relações que abriria caminho ao acesso pleno, ou, dito de outro modo, a sua integração no nível semântico ainda não se fez. Mas, por outro lado, também é verdade que é possível ter a palavra “debaixo da língua” e não ser capaz de aceder a ela, isto é, à sua forma fonológica (estando activo o conceito que ela representa) recorrendo o locutor a uma definição, um sinónimo, uma paráfrase,

¹³¹ Di-lo deste modo: “So how are they [the words] related to one another? Perhaps we should imagine them as linked together in a gigantic multi-dimensional cobweb, in which item is attached to scores of others.” (*op. cit.*: 82)

assemelhar-se às do mundo natural (biológico). Enquanto estas são fixas, aquelas são de uma grande maleabilidade; o mundo dos conceitos não se caracteriza por uma organização estrita em campos rigorosamente delimitados: as fronteiras são fluidas e vagas. Além disso, cada um dos elementos de uma categoria, só por integrá-la, não é, automaticamente, o seu elemento representativo em termos absolutos: pode sê-lo em grau maior ou menor consoante a distância a que se encontrar de um exemplar prototípico central. Só a extrema maleabilidade semântica destas categorias conceptuais explica que as associações de uma palavra flutuem condicionadas pelos contextos em que ocorrem: uma mesma palavra transita de uma categoria a outra comprovando que as linhas de demarcação são fluidas e transponíveis¹³².

Mas outras questões se poderão colocar quanto à organização do léxico mental, quando o processamento e memorização operam sobre unidades maiores do que a palavra (simples) ou sobre unidades polissémicas. Como o léxico de qualquer língua não integra apenas palavras simples, (aliás, a substancial proporção do léxico "construído" relativamente ao léxico simples demonstra a particular atenção que tem sempre de se lhe dispensar), interessará saber como lidará a memória com as palavras complexas e mesmo com as expressões ditas idiomáticas no que respeita ao seu processamento e armazenamento. Os resultados decorrentes de algumas experiências realizadas, apontam para que o tratamento seja idêntico ao dado às palavras simples. Uma e outras são armazenadas na memória como unidades de pleno direito como tal se organizam, igualmente, em teias de aranha verbais, segundo princípios semânticos, decorrendo o processo dentro dos mesmos limites de tempo.

Não pode, todavia, deixar de se fazer referência às teses de Aitchison (*op. cit.*) como às de W. J. Meijs (1975) sobre as palavras complexas. O primeiro admite a existência de uma memória auxiliar e de uma unidade de apoio (uma "boîte à outils lexicaux", para usar a imagem de Bogaards); uma e outra tornam possível não apenas o armazenamento das formas analisáveis das palavras complexas (a memória auxiliar) como também o conjunto de regras que permite analisar e formar outras palavras (a tal "boîte à outils lexicaux"), embora possa acontecer também que as palavras complexas sejam memorizadas sem

¹³² O exemplo de que Aitchison se serve para o demonstrar, e que se reproduz, é o da palavra *lua* que evoca habitualmente numa série de outras igualmente designativas de astros, como: *estrela, noite, sol*. Se, no entanto a mesma palavra *lua* surgir noutra contexto, por exemplo, numa série em que surgissem *elefante, baleia, estádio...*, a evocação tenderá a ser a de uma palavra como *grande*. Conclui, por isso, que "If a words associations can be changed so easily by context, then it possibly wrong to assume that we can exer lay down fixed and detailed path ways linking words in the mental lexicon" (*op. cit.*: 83)

análise, isto é, sem recurso à memória auxiliar ou às ferramentas auxiliares. Meijs, por seu lado, explica o processo de outra forma: existirão dois tipos de léxico mental, o léxico de itens – concebido como o conjunto finito de todas as formas simples e complexas registadas na memória – e o léxico de tipos, conjunto não finito constituído por todas as palavras complexas virtualmente possíveis que o locutor pode, a qualquer momento, formar e/ou analisar.

Outra é a questão das palavras polissémicas: a de saber como são tratados, a nível cognitivo, os vários sentidos tanto no que toca ao seu processo de armazenamento na memória como quanto ao acesso ao sentido requerido num contexto particular. E a este respeito, pode-se colocar a hipótese de que as unidades polissémicas têm várias entradas na memória (as equivalentes aos vários sentidos conhecidos) e que a recuperação da acepção desejada obrigará a percorrê-los a todos, seleccionando-se entre eles aquele que se adequa à situação. Esta é a tese sustentada por Jastrzembsky e Stanners (1975) e também por Simpson (1984). Mas também pode supor-se que só um sentido é memorizado: o mais geral e mais corrente, ou o sentido nuclear (categoria de nível superior e abstracto) a partir do qual se inferiria o requerido pelo contexto. Esta explicação enquadra-se perfeitamente nas teorias que explicam a polissemia como “derivação” de **um** sentido base, sentido esquemático superior, ou caso especial de categorização prototípica. Ao contrário de Jastrzembsky e Stanners e de Simpson, Miller (1978) postula que não são memorizados todos os sentidos contextuais possíveis, mas apenas um (ou dois) dos considerados nucleares, ou quando muito um número reduzido de sentidos comuns às várias acepções contextuais.

Não se conhecendo, ao que se julga saber, evidências que comprovem irrefutavelmente uma ou outra das hipóteses, permanece a questão. Mas aceitar uma ou outra não deixará de ter implicações no modo de conceber o ensino das unidades polissémicas. A exposição das conclusões extraídas de algumas das experiências sobre o tema, em particular as passadas em revista por Bogaards, aqui retomadas em grande parte pela pertinência de que poderão revestir-se no quadro programação da aprendizagem e do ensino do vocabulário, culmina, no autor, com a afirmação do carácter modular do léxico mental. Tudo leva a supor, declara, que vários módulos especializados contenham informações de tipo linguístico (informações morfológicas, sintácticas, ortográficas),

módulos¹³³ que se encontram em interacção, criando interfaces com outros sistemas cognitivos garantindo a permuta de informações de outra natureza, nomeadamente a de tipo enciclopédico. Aliás, afirma que “bien des informations sont enregistrées à plus d’un seul “endroit” et sont donc disponibles dans plusieurs parties du lexique. C’est, entre autres, grâce à ce “gaspillage” si typique de la nature (Cf. Le Ny 1979: 117), que nous sommes capables de nous servir de notre langue avec l’aisance qu’on sait” (*id.*: 74-75).

2.2.2. O acesso

O modo como o locutor acede ao seu léxico mental e, num lapso de tempo reduzidíssimo, extrai da imensa massa de dados armazenados, com elevado grau de correcção, apenas o item pertinente, suscitou, naturalmente, o interesse de vários pesquisadores. De entre as várias propostas de modelos explicativos de como se processará a associação entre a percepção da entrada lexical e as representações contidas no léxico mental, serão aqui evocadas apenas algumas.

Fazendo-se, uma vez mais apelo a Bogaards recordem-se as seguintes: a teoria das cohortes (Marslen-Wilson, 1984, 1987; Marslen-Wilson e Weslh, 1978; Marslen-Wilson e Tyler, 1980)¹³⁴; o modelo da difusão (Dell, 1986) e do tratamento paralelo (Rumelhart e McClelland, 1986). Deve-se, todavia, fazer a ressalva de que as referidas teorias analisaram apenas os processos de percepção e compreensão a partir da oralidade.

O primeiro destes modelos fundamenta a explicação do modo de acesso ao léxico mental na interacção entre um processamento *bottom-up* (isto é, de tipo ascendente, que vai dos níveis mais concretos, ou de baixo de nível – as informações fonológicas fornecidas pela percepção – aos níveis mais abstractos, os conteúdos semânticos armazenados na memória) e um processamento *top-down*, de orientação descendente, o que significa partir de informações semânticas – o mais alto nível – para as de baixo nível. Segundo os autores, a rapidez do processo de acesso explicar-se-ia pelo modo como se desenrola. À percepção dos fonemas iniciais da palavra, desencadear-se-ia o processamento da informação

¹³³ Esta perspectiva modular encontra-se na concepção inatista da teoria de aquisição da linguagem de Chomsky e também na teoria de Pinker. Contudo as mais recentes investigações parecem não confirmar o carácter modular da componente semântica que é, aliás, mais difícil de defender do que o das componentes sintáctica e fonológica. Mas a verdade é que o processo de aquisição e desenvolvimento da componente semântica continua ainda imperfeitamente conhecido.

¹³⁴ Cf. igualmente Jastrzembshi 1981; Garman 1990.

fonológica, seleccionando-se todas as palavras disponíveis no stock mental iniciadas pelo mesmo fonema ou grupos de fonemas. A palavra seria reconhecida a partir do seu “ponto de unicidade”, isto é, quando os fonemas identificados permitissem eliminar todos os candidatos lexicais tornando-a única possível; a interpretação do contexto sintáctico poderá, se fornecer dados relevantes, restringir a busca, limitando, em consequência, o tempo de processamento. Além disso, o grau de frequência e de polissemia da palavra bem como o contexto (discursivo e situacional) funcionariam como factores de aceleração do reconhecimento e de garantia de êxito da busca. Mas a teoria da(s) coorte(s), como alerta Bogaards, não explica tudo o que se passa no domínio do processamento compreensivo do léxico e que resultados experimentais comprovam¹³⁵, nomeadamente, no tocante ao papel do contexto que, em lugar de funcionar imediatamente direccionando o acesso num dado sentido, pode intervir após ele se ter processado, determinando, só então, a escolha adequada. Uma experiência levada a cabo por D. A. Swinney (1979), e recordada pelo autor, aponta para que, no caso de palavras polissémicas, todas as acepções possíveis sejam, num primeiro momento, passadas em revista, ainda que por breve lapso de tempo, retendo-se depois apenas aquela que convém ao contexto.

Mas Le Ny explica o acesso ao(s) sentido(s) da unidade polissémica de um outro modo: considerada a palavra polissémica em abstracto, isto é, não actualizada num qualquer contexto discursivo, uma das acepções é sempre dominante relativamente às restantes; este facto, como sublinha o autor, é demonstrável empiricamente por ser esse o sentido evocado preferencialmente pelo(s) interlocutor(es), e também por ser esse o mais frequentemente – ou exclusivamente – activado em contexto. Defende, por isso, que “... tout ce passe comme si le processeur humain essayait d’abord d’utiliser l’une des acceptions stockées en mémoire, puis, en cas d’échec et seulement alors, essayait la seconde” (*op. cit.*: 150).

Os outros dois modelos – o da difusão e o do tratamento paralelo – defendem, basicamente, que o acesso se faz não pela busca de informação pertinente armazenada na memória, mas pela activação de redes de conexões estruturadas na memória, cuja força relativa vai sendo desenvolvida pelo enriquecimento das redes lexicais, enriquecimento proporcionado pela experiência do locutor. O acesso ao léxico mental far-se-ia, segundo

¹³⁵ Não explica, por exemplo, que seja possível reconhecer palavras sem ter acesso aos seus primeiros fonemas; não toma em conta que nem sempre se acede imediatamente a uma palavra após a audição do(s) último(s) fonema(s): por vezes ela só é recuperada depois de se ter acedido a mais uma ou duas palavras.

estes modelos, pela activação de um dos elementos de uma rede lexical dada¹³⁶, a qual seria, em consequência, pré-activada, fazendo surgir outros elementos associados num mesmo esquema; mas o primeiro elemento activado condicionaria e limitaria a activação dos restantes, diminuindo a quantidade de informação necessária e reduzindo o tempo despendido. Estudos e experiências realizados – entre as quais os de Taylor e Taylor e os do próprio Le Ny - comprovam mesmo que os esquemas textuais ou discursivos agilizam as operações de acesso e até “tendent aussi à nous faire voir ce qui n’est pas là et à nous cacher des éléments de la réalité” (Bogaards, *op. cit.*: 78).

São evidentes as expectativas criadas pelo conhecimento da relação privilegiada que se estabelece entre palavras associadas a esquemas textuais, situacionais ou estilos particulares: activar uma é desencadear previsivelmente a activação de outra(s), prova de que elas se organizam em redes lexicais que se articulam com outras: as tais teias verbais flexíveis de que Aitchison fala.

Não pode, além disso, esquecer-se que os psicolinguistas reconhecem, na generalidade, estar o tratamento da informação lexical intimamente ligado ao contexto. Para lá da informação proveniente da entrada sensorial, outras, contextuais, oriundas de conhecimentos sintácticos, semânticos, pragmáticos têm, no reconhecimento das palavras, um papel fundamental.

Mas o processo é complexo e encontra-se ainda incompletamente conhecido. Faz, por isso, sentido continuar a repetir com Aitchison:

Finding a word in the mental lexicon can be envisaged as following a path through this complex network, with some network links being stronger than others. For well-known common words, the paths are well worn, and it is easy to travel fast. But for words used only occasionally, the paths are narrow and dimly lit. Meanwhile, new tunnels are perpetually being dug. (1994: 226).

E se, a nível da compreensão, o modo como se acede ao léxico armazenado na memória do locutor está ainda imperfeitamente conhecido, sabe-se ainda menos sobre vertente da produção: é mais difícil aceder às regras que controlam o seu funcionamento e compreender o processo que vai da fase inicial (pré-verbal) de conceptualização, correspondente a uma intenção de comunicar, ainda não estruturada, até à transformação

¹³⁶ Cf. Também I. Taylor e M. Taylor (1990) *Psycholinguistics. Learning and using language*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall.

dessa intenção num produto final, numa forma concreta. Batoréo (2000), que faz uma rápida incursão pelo assunto, lembra algumas das “anomalias” que dificultam a compreensão desse processo e que não são mais do que a presença, no produto final, de algumas das marcas características da fala espontânea, durante a qual o locutor elabora e reelabora a mensagem, seja no que respeita a forma seja quanto ao conteúdo, transmitindo ao outro não um produto acabado, mas o próprio processo. Na mensagem transmitida inscrevem-se e emergem os traços que manifestam o modo como se desenrola a actividade de produção: hesitações e pausas, avanços e retrocessos, correcções, substituições e repetições, *lapsus linguae*... São, no entanto, estas “anomalias” ou erros que acabam por abrir caminho à compreensão do processo, desde a tal etapa inicial de conceptualização da mensagem pré-verbal, em conformidade com a intenção do locutor, até à sua tradução verbal em fala explícita. Diz ainda Batoréo que “o erro de produção equivale, de facto, à má aplicação de regras linguísticas permitindo testar a validade das próprias teorias nos casos em que as unidades da linguagem sofrem alterações ou são objecto de troca ou de perda” (*id.*: 179).

Não obstante a dificuldade, Levelt (1989) – que tanto Bogaards como Batoréo referem – propõe um modelo explicativo do complexo processo de produção da fala organizado em etapas que vão desde a conceptualização à articulação. Modelo que aqui se esboça a traços breves¹³⁷: Levelt concebe-o como um conjunto de módulos em “comunicação”, desempenhando cada um deles funções específicas de processamento da informação que aí dá entrada para, uma vez tratada, a fazer transitar para o módulo seguinte.

No primeiro dos módulos, o da *conceptualização*, são geradas, em função da intenção comunicativa do locutor, mensagens pré-verbais. Trata-se da etapa inicial do processo que decorre no domínio da cognição, não relevando ainda do linguístico. A etapa seguinte consiste na *codificação gramatical e fonológica* e tem lugar no segundo módulo, o da *formulação*. É aqui que se processa a transformação das mensagens pré-verbais que passarão a estar dotadas de forma lexical e gramatical. É neste módulo e nesta etapa que os itens lexicais adequados à mensagem conceptualizada vão ser evocados, itens cujas propriedades

¹³⁷ Justamente por se tratar apenas de uma recapitulação sumária, entendeu-se não ser pertinente a transcrição da representação gráfica do modelo proposto por Levelt.

determinarão uma organização sintáctica particular¹³⁸, para, num segundo momento, o todo ser codificado fonologicamente. Esta fase que corresponde a uma espécie de linguagem interna vai desembocar num plano fonético, donde transitará ao módulo de *articulação* responsável pela execução desse mesmo plano fonético, culminando, finalmente, na realização da “fala explícita”. Ao último módulo do modelo de Levelt, o sistema de compreensão “langagière”, incumbe a tarefa de estabelecer a ligação da “fala interior” e da “fala explícita” com o módulo de conceptualização. Como se depreende, este módulo funciona como um sistema de auto-controlo que o locutor pode pôr em prática em qualquer momento, mas não é o único: ao longo do processo o locutor pode sempre intervir e introduzir modificações.

A concepção etapista do processamento, evidenciada nesta descrição, não rejeita, antes pelo contrário defende, que os vários módulos podem funcionar em paralelo.

Será, aliás, esta capacidade de processamento simultâneo de partes diferentes da mensagem – que vão sendo armazenados nos diferentes módulos até à fase de execução fonética – que explica a facilidade de produção da fala.

2.3. Conhecimento e uso do vocabulário

O conhecimento mobilizado pelo locutor quando fala (ou escreve) e quando ouve (ou lê), exige-lhe o domínio (adquirido e desenvolvido espontaneamente) de um conjunto de regras gramaticais em número relativamente reduzido e estável; o mesmo não se verifica quando se trata do conhecimento do léxico da língua, conjunto, por definição, extenso, heterogéneo, mutável, em permanente actualização e, por essa razão, nunca dominado na sua totalidade¹³⁹.

¹³⁸ Insista-se que Levelt defende os pressupostos da hipótese lexicalista o que quer dizer que para ele nada na mensagem a transmitir pelo locutor implica à partida qualquer forma sintáctica particular. São os itens lexicais evocados, as suas propriedades, as suas restrições que originam uma determinada estrutura sintáctica.

¹³⁹ Domínio incompleto e instável que estará na base daquilo que Rey-Debove designa como “angoisse lexicale” que se apodera do falante e se prende com o facto de saber que o seu ideolecto não corresponde ao léxico total (*op.cit.*: 198). Haverá sempre palavras totalmente desconhecidas e entre elas e as que o locutor domina “une zone intermédiaire extrêmement graduée, qui va du mot littéraire au argotique qu’il comprend bien mais n’utilise pas pour son compte, au mot technique, dialectal ou désuet qu’il a parfois rencontré ici ou là, dont il devine vaguement le sens, mais que prudemment, il fera mieux de ne pas employer...” (Picoche, 1992 : 47).

Daí que não pareça despidendo fazer aqui, também, uma distinção entre o que é o conhecimento receptivo e conhecimento produtivo das palavras da língua ou, dito de outro modo, entre as noções de vocabulário passivo e vocabulário activo, (distinção correlativa das duas grandes competências, compreensão e produção, em que se desdobra o conhecimento da língua detido pelo falante). Assente-se, desde já, em que entre a extensão de ambos, vocabulário activo e vocabulário passivo, existe uma assimetria irresolúvel, paralela daquela que se regista entre as ditas competências de compreensão e produção. Por outras palavras, o vocabulário passivo, isto é, o número de palavras que o locutor é capaz de compreender mais ou menos precisamente, ultrapassa consideravelmente o vocabulário activo: aquele que não só é capaz de compreender, como efectivamente usar com frequência, espontaneamente, para se exprimir. Não que entre os dois tipos de conhecimento haja propriamente oposição; Levenston (1979: 154), fala de um *continuum* entre o vocabulário compreendido e vocabulário usado, *continuum* feito de diferentes graus de familiaridade com a palavra, por um lado – familiaridade que, se traduz, naturalmente em diferentes graus de precisão e de rigor no conhecimento das palavras – e, por outro lado, dos correspondentes graus de acessibilidade. Ainda segundo o mesmo Levenston, precisão e acessibilidade dependem de factores diversos. A precisão ou rigor são função da riqueza maior ou menor da rede em que uma palavra dada se integra, enquanto a facilidade de acesso está dependente da qualidade da contrastividade das marcas na memória da sua representação mental. Essas marcas serão tanto mais incisivas quanto mais claras forem as fronteiras semânticas da palavra e mais ricas as relações com outras marcas de outras palavras.

A passagem de um conhecimento passivo/receptivo a activo/produtivo não é muito clara, mas será sempre um processo que carece de algum tempo para que as novas palavras se inscrevam na memória, integrando redes já existentes; por outro lado, o factor individual é sempre de ter em conta. A competência lexical dos locutores é pessoal e por isso variável de locutor para locutor: conhecer uma palavra, no sentido de associar perfeitamente forma e significado(s), propriedades e usos, não implica necessariamente que ela faça parte das acepções lexicais do locutor em situação de produção. Além disso, pode-se com bastante facilidade admitir, que algumas palavras necessitarão apenas de serem integradas no acervo lexical que constitui o conhecimento passivo. Assim, por que não perfilhar a posição expressa por Bogaards (*op. cit.*: 164), que invoca a de Van Els *et al.*(1984: 250), de que “la connaissance “intégrale” d’un mot n’implique pas nécessairement son libre emploi créatif”? É por esta razão que não assimila a noção de conhecimento lexical à de

emprego produtivo, posição que se afigura correcta e que pode ser útil em termos didácticos.

Mas também não pode ignorar-se que o vocabulário passivo, que embora não utilizado permanece armazenado na memória, pode sempre ser activado se o locutor for posto perante situações e solicitações que o requeiram, situações e solicitações que, obviamente, podem ser planeadas e operacionalizadas em contexto escolar. Tarefas e exercícios de treino explícito da activação da memória poderão evitar que o vocabulário passivo, considerado relevante em termos de desenvolvimento da competência lexical, se vá perdendo, pois, ao que se sabe da investigação científica, a ligação às redes semânticas que permitiriam a sua activação, tenderá a esbater-se ou mesmo a ser desactivada, se não for exercitada.

Assim, o desenvolvimento da competência lexical não deverá passar apenas pelo aumento do número de palavras novas a conhecer (no sentido de compreender e utilizar, no respeito das regras linguísticas e sociais) mas também pela activação daquelas que correm o risco de virem a ser totalmente esquecidas ou pelo menos de se perderem num limbo com difícil regresso.

2.4. Mecanismos de aprendizagem/ estratégias de ensino

Não basta ensinar o vocabulário (ou qualquer matéria) para que automaticamente a aprendizagem se realize. Por isso, coloca-se a questão: como organizar o ensino de maneira a obter melhores resultados de aprendizagem que, no caso vertente, significa como conseguir aumentar o nível de conhecimento/uso lexical dos alunos?

Faz, pois, sentido referenciar os fenómenos responsáveis pela aprendizagem, fazendo-se uma breve revisão dos resultados a que têm chegado algumas investigações na área das neurociências sobre o funcionamento do cérebro, designadamente, sobre o papel da memória no processamento da informação. A constituição do mecanismo cognitivo responsável por todo o processamento da informação tem sido descrita como um sistema que abrange componentes complexos, correspondendo a cada um deles uma função distinta.

Numa primeira fase, entra em acção o aparelho sensorial que capta a informação do mundo que nos rodeia sob a forma de estímulos físicos. É na componente sensorial que se criam e se começam a organizar códigos cognitivos que passam depois para a memória a curto termo ou memória de trabalho¹⁴⁰, instância de processamento consciente das informações. Este processador central é considerado pelas várias teorias a parte central do mecanismo cognitivo. A memória a longo prazo, dita também memória semântica, é um depósito que armazena tudo quanto sabemos, quer se trate de conhecimento factual quer processual. Aí se preservam todas as marcas da nossa experiência, aí se guardam as palavras, as regras que permitem usá-las, os seus significados... (Cf. Bogaards, 1994 e Batoréo, 2000). Os conhecimentos armazenados na memória sob a forma de conceitos ou unidades de sentido, relacionar-se-ão entre si de forma diversa sob a forma de redes de associações. Todo o processo da memória – sem a qual não há aprendizagem – tem, pois, origem nos estímulos a que estamos expostos (de natureza visual, audiovisual, no contexto de aprendizagem das línguas). Contudo, a imensa massa de informação proveniente desses estímulos é filtrada, excluindo o cérebro toda aquela que é sentida como irrelevante ou desprovida de significado. Mas a relevância da informação recebida depende não da informação em si, mas do significado que lhe é atribuído e este, por sua vez, está dependente do conhecimento anterior já armazenado pelo cérebro que está tanto mais apto a receber informação nova quanto mais lhe for possível reactivar redes neuronais já activadas. Logo, dispor de informação prévia é condição fundamental para o cérebro ser mais receptivo à integração da nova informação. O reconhecimento dessa realidade é importante para a compreensão do processo de aprendizagem.

Na viagem que decorre entre a primeira fase da recepção dos estímulos, forma de processamento ainda inconsciente, até ao processamento consciente e armazenamento na memória, destaca-se a importância do significado, sem o qual a atenção não se fixará. Outro dos factores com maior impacto ainda sobre a atenção é a emoção, pois como a neurociência já demonstrou o cérebro está programado biologicamente não só para prestar mais atenção mas também para reter durante mais tempo a informação com mais força emocional.

As investigações nesta área têm revelado como se organiza e funciona o cérebro, como se processa a informação e também como os mecanismos de armazenamento da

¹⁴⁰ Os investigadores parecem preferir, hoje, a designação de “memória de funcionamento”. Cf. Patrícia Wofle (2004: 86-107)

informação são redes de associações que as experiências vividas vão formando ao longo da existência. Numa palavra, como se processa a aprendizagem.

Numa abordagem cognitivista, entende-se, quanto ao léxico, que a aprendizagem se processa em três etapas sucessivas: uma primeira de armazenamento consciente da(s) palavra(s) nova(s) lidas/ouvidas que terão, numa segunda fase, de ser integradas, pelo estabelecimento de elos associativos, sobretudo de natureza semântica, com outras já fazendo parte do léxico mental do locutor. A nova palavra inscreve-se em redes de relações sintagmáticas, e paradigmáticas, de relações hierárquicas, conceptuais... A integração, dado que supõe relação com conhecimento já detido pelo sujeito, releva da sua história pessoal como facilmente se depreende e já se reiterou, mas não é totalmente subjectiva como não são (totalmente) subjectivos os saberes próprios organizados na sua memória sob a forma de esquemas. Estes esquemas (ou *frames*) estão mobilizáveis sempre que necessário e vão sendo enriquecidos pelas novas experiências do sujeito. Assim, os esquemas a partir dos quais o reconhecimento da palavra se processa são culturalmente determinados:

L'individu n'invente pas librement (toutes) ses convictions sur l'état du ou des mondes, il les construit au travers de pratiques sociales, il les reçoit de son entourage. N'importe quelle société «impose» à ses membres des cadres cognitifs à partir desquels se constitue, au sein d'une communauté, un fond de croyances à peu près stable et établi, constamment investi dans les discours qui y circulent (Charolles, 1978: 29).

Compreender como actuam os mecanismos responsáveis pela aprendizagem do vocabulário é, obviamente, condição primeira de qualquer proposta sistemática de actividades de aprendizagem e, daí, do desenvolvimento da competência lexical. Ora tudo o que foi dito até agora, autoriza a que se conceba a aprendizagem do vocabulário em termos de desenvolvimento de estratégias de armazenamento das palavras na memória (da sua forma fonológica e ortográfica; do(s) seu(s) significado(s) e propriedades que prescrevem e proscreevem organizações sintácticas particulares; do reforço dos elos de diferente natureza que as ligam a outras palavras em redes lexicais) e das suas regras e condições de uso. Mas para que haja aprendizagem efectiva não basta que os conhecimentos sejam integrados estruturadamente na memória; é também fundamental que o sujeito aprenda a aceder rapidamente a esse conhecimento e a usá-lo funcionalmente. A terceira e última etapa do processo de aprendizagem é pois a da automatização da capacidade de recordar/ extrair instantaneamente os conhecimentos adequados, quando são necessários, no decurso de actividades produtivas e receptivas.

Várias teorias têm procurado explicar os mecanismos de aprendizagem e as conclusões a que foram chegando deveriam ter repercussões nas práticas lectivas em geral e portanto também na didáctica do vocabulário, levando ao desenho de estratégias e organização de actividades mais ajustadas à forma como a aprendizagem se realiza.

Entre essas teorias refira-se, por exemplo, a teoria dos “níveis de processamento”,¹⁴¹ segundo a qual o tratamento da informação inscreve, na memória semântica, uma espécie de marca ou impressão que será tanto mais rica, profunda e perdurável quanto mais profundo (por isso, deve implicar o sentido e não apenas a forma), elaborado (tarefas difíceis deixam marcas mais profundas do que as fáceis) ou extenso for o nível de processamento. Do mesmo modo, a riqueza, o grau de detalhe e precisão das marcas deixadas na memória condicionam o acesso à informação: quanto mais elevada for a qualidade dessas marcas mais facilmente serão reencontradas, reutilizadas e até mesmo reforçadas. Esta foi, aliás, uma das conclusões a que outros trabalhos conduziram¹⁴², após verificação experimental: a activação da significação de uma palavra em contexto enriquece ou activa a sua representação mental.

Os factores apontados como determinantes no reforço das impressões registadas na memória são vários e alguns merecem ser enumerados para uma melhor compreensão da questão da aprendizagem do vocabulário. Insista-se, em primeiro lugar, na importância de um processamento que incida principalmente no sentido, pois todas as experiências coincidem em demonstrar que o conteúdo semântico tem uma importância preponderante na aprendizagem. Aliás tudo leva a crer que a palavra se inscreva apenas parcialmente na memória, enquanto não estiver integrada no nível semântico. Lakof (1987) é invocado por Bogaards para sublinhar que “l’esprit humain fonctionne avec des catégories significatives, avec des symboles ayant un contenu sémantique, et non pas avec des signaux dépourvus de sens” (*op. cit.*: 93), o que as investigações mais recentes só vêm confirmar.

Por outro lado, também está demonstrado não ser o carácter intencional da aprendizagem que conduz, necessariamente, a melhores resultados, mas sim a implicação pessoal em tarefas tidas como significativas. Por isso, não se pode negar nem negligenciar o papel desempenhado, no processo de desenvolvimento da competência lexical, pela

¹⁴¹ Cf. F. I. M. Craik, R. S., Lockhart, (1972) Levels of processing: “A framework for memory research” *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11; F. I. M. Craik, E. Tulving, (1975) “Depth of processing and retention of words in episodic memory”, *Journal of Experimental Psychology: General* 104 e Baddeley (1986) *Working memory*, Oxford: Clarendon Press.

aprendizagem indirecta, isto é, aquela que, embora de forma assistemática, por exemplo, durante actividades de leitura (ou de escrita, ou de audição de usos de outros locutores) pode igualmente contribuir para aprofundar as marcas na memória e assim alargar os conhecimentos lexicais, desde que o aluno nisso esteja interessado. Conjuguar as duas abordagens – a indirecta e a sistemática – será, porventura, uma boa estratégia de ensino.

No que se pode assentar em definitivo é que a aprendizagem do vocabulário, entendida como constituição de teias verbais e/ou enriquecimento das já existentes, com base em vários tipos de associações, feita de forma directa e complementada, eventualmente, de modo indirecto, é um processo muito individualizado e gradual em que “chaque locuteur construit, au cours de son histoire personnelle et avec ses accents individuels, le lexique qui lui convient, avec les connotations et les images qui sont propres à chaque individu et au contexte socioculturel où il vit” (*ibid.*: 97). Logo, serão sempre esperar diferenças individuais que poderão mesmo revelar-se substanciais, mas que não deverão ser desmotivadoras da acção didáctica do professor.

Do ponto de vista do ensino do vocabulário parece evidente que o que hoje sabe sobre a aprendizagem deverá ser tido em conta no sentido de tornar eficazes as actividades propostas: os vários factores de aprendizagem – significado, atenção, emoção deverão ser estimulados de modo a favorecer a memorização/ integração das palavras em redes associativas; os conhecimentos anteriores deverão ser activados para que as associações se tornem significativas. Sem perder de vista que ensinar o vocabulário implica não apenas ensinar as palavras (palavras novas; novas significações da mesma palavra; outras palavras para exprimir conceitos conhecidos), mas também ensinar a aprendê-las, como defende Galisson, isto é, levar o aluno a habituar-se a usar formas diferentes de chegar ao conhecimento do significado de palavras não conhecidas ou incompletamente conhecidas, como a inferência, a interpretação dos índices contextuais, a análise das partes de palavras construídas, a consulta de dicionários... É também fundamental aprender e ensinar factos sobre as palavras como, por exemplo, perceber que os sentidos mudam e como mudam; conhecer os mecanismos que presidem ao uso figurado tal como aqueles que permitem reconhecer e manipular as relações semânticas entre as palavras¹⁴³. Um programa que tenha

¹⁴² Raaijmakers, J.C.W., Shiffrin, R.M. (1981). “Search of associative memory”, *Psychological Review* 88.

¹⁴³ Graves (1987), em tradução de Bogaards (*op. cit.*: 162-163), define três objectivos para o alargamento dos conhecimentos lexicais em língua materna (aprender as palavras; aprender a aprender as palavras; aprender factos sobre as palavras) e propõe tarefas adequadas a cada um. É esta a fonte do que aqui se afirma e regista por se estimar tratar-se de uma abordagem de grande pertinência.

em conta todos estes aspectos pode parecer exigente, mas afirmar-se viável se o objectivo for sem hesitações, desenvolver a competência lexical e com ela a competência “langagière” global.

Capítulo III – Recursos didáctico-pedagógicos de ensino e de aprendizagem

1. Os instrumentos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa

O Anteprojecto de Proposta de Lei de regulamentação da política de manuais, do XVII Governo Institucional define, no Artº 3, os conceitos de “Programa”, “Recurso didáctico-pedagógico”, “Manual Escolar”, “Manual do Aluno e “Guia do Professor”.

Recurso didáctico-pedagógico é entendido no documento como “todo e qualquer recurso de apoio à acção do professor e à realização de aprendizagens dos alunos, podendo ser concebido com fins educativos ou não, disponibilizados em qualquer suporte”. Entre aqueles que explicitamente são concebidos com fins educativos encontram-se os manuais escolares, os manuais dos alunos e os guias do professor.

É estreita a relação entre os suportes de ensino e de aprendizagem e os documentos oficiais. As aprendizagens que têm lugar em contexto escolar são, como é evidente, definidas e reguladas superiormente, ao nível da política educativa, e vertidas num conjunto de textos onde são traçadas finalidades ou metas, afirmações de princípios que estabelecem as linhas directivas do sistema educativo, e também de objectivos gerais de ensino e específicos de cada disciplina e ano ou ciclo de estudo. Complementarmente são ainda sugeridos processos de operacionalização, formas de avaliação e até de gestão temporal.

A disciplina de Língua Portuguesa, não obstante as suas maiores complexidade e especificidade – características que lhe advêm, por um lado, do facto de o seu objecto de ensino e de aprendizagem ser simultaneamente o meio da sua transmissão (Fonseca, 1994; Castro, 1995) e, por outro, da transversalidade que lhe confere a função veicular de todas as outras aprendizagens – encarada apenas na dimensão de saber escolarizável e escolarizado, é uma matéria como as outras, enquadrada e regulada, como as outras, pelos textos normativos oficiais. São eles que definem finalidades, objectivos e competências, que seleccionam e caucionam os conteúdos relativos ao saber sobre a língua a ensinar e a aprender; são eles que apontam/sugerem, como para as outras, as experiências educativas/actividades tidas como mais eficazes/adequadas para transmitir e garantir, aos sujeitos da aprendizagem, a apropriação desses conhecimentos e, em última instância, um efectivo domínio da língua, suportado pelo pleno desenvolvimento das várias competências

definidas. São também eles que fornecem indicações sobre avaliação, sugerindo modalidades e instrumentos adequados ao objecto a analisar.

Entre os textos institucionais e as práticas instituídas na aula, o manual escolar¹⁴⁴ (de qualquer disciplina e, como tal, também o de Português) perfila-se como o mais imediato instrumento de descodificação e retransmissão das orientações oficiais “uma vez que constitui o mediador que factualmente e de forma mais cómoda e/ ou – mais acessível, se ‘tem à mão’ ” (Azevedo 1999:91). Afirma-se, assim, como fundamento e recurso configurador das práticas pedagógicas, na medida em que propõe um corpo de saberes, decorrente de uma selecção operada nos textos oficiais, mas também uma certa maneira de os transmitir e adquirir, isto é, um certo modo de construir o conhecimento. No caso vertente, o conhecimento escolar válido sobre o Português: saberes linguísticos, literários, histórico e teórico-literários.

Acresce ainda que, relativamente ao ensino do Português, para além do manual em sentido estrito, isto é, o livro de textos/trechos antologados, de concepção mais ‘tradicional’, o Livro de Leitura, ou de estrutura mais ou menos compósita, conforme hoje se apresentam, outros instrumentos pedagógicos assumem um papel relevante no ensino e aprendizagem da língua, destacando-se entre eles a(s) gramática(s) e o(s) dicionário(s) escolar(es); inevitável se torna por isso, tomá-los em consideração, e por maioria de razão, quando o tema a tratar é o ensino do vocabulário e o correlativo desenvolvimento da competência lexical. Cada qual, à medida da sua natureza e configuração particulares, funciona como instrumento básico de trabalho e suporte de conhecimento para alunos e professores.

Convirá, contudo, sublinhar desde já que a relação que estes auxiliares do processo de ensino e de aprendizagem instituem com os textos programáticos é diferente como é diferente a sua natureza. No que tange os manuais e gramáticas escolares, reconhece-se a relação de mediação, própria da função retransmissora que é a sua, mas quanto aos dicionários, mesmo se se tratar de verdadeiros dicionários de aprendizagem, ela assume

¹⁴⁴ Os manuais de que aqui se fala são aqueles que, na expressão de A. Choppin “sont définis par l’intention explicite (titre, préface, niveau, public) ou manifeste (présentation, structure interne) de l’auteur ou de l’éditeur. Leur caractère scolaire, défini *a priori*, est donc indépendant de leur usage effectif” (1992 :14). Trata-se, pois, como assinala o autor, de “utilitaires de la classe”, textos concebidos “dans l’intention, plus ou moins explicite [...] de servir de support écrit à l’enseignement d’une discipline au sein d’une institution scolaire [...]”. Por essa razão, “Le manuel présente alors à l’élève le contenu [d’un] programme selon une progression clairement définie et sous la forme de leçons ou de séquences. Ces ouvrages sont toujours conçus pour un usage à la fois collectif (en classe sous la direction de l’enseignant) et individuel (à la maison) ”. (*op. cit.*:16).

características completamente diferentes. Não se listam, propriamente, nos programas de língua materna, os itens que constituirão o corpo de saberes lexicais, legitimado pela escola, nem se aponta a extensão do vocabulário a fazer adquirir que o dicionário escolar mediará e retransmitirá no contexto escola. O carácter normativo e regulador do dicionário exerce-se de outra forma, a um nível diferente e exterior à instituição escolar. Mas não deixa de exercer-se. Enquanto manuais e gramáticas asseguram, claramente, uma função legitimadora do que ensinar e de como ensiná-lo, no espaço da aula, o dicionário pode mais facilmente ultrapassar o espaço estrito do ensino institucional, situando-se a sua acção ao nível da norma linguística tanto pelo registo e/ou omissão de vocábulos e/ou construções, quanto pela informação de tipo diassistemático que, com frequência, contemplam.

De cada um destes instrumentos auxiliares da prática pedagógica – manuais, gramáticas e dicionários – se traçará uma panorâmica geral: estatutos e funções respectivas, organização interna, evolução sofrida ao longo do tempo e mudanças funcionais dela decorrentes. Deste modo, ter-se-á uma visão mais completa das particulares configurações de cada um o que permitirá compreender melhor os seus respectivos funcionamento e contributo na transmissão e aquisição dos conteúdos programáticos respeitantes ao léxico do português.

2. Os textos programáticos

Pelo que *supra* ficou dito, compreende-se que qualquer olhar sobre os manuais e gramáticas escolares não pode dispensar-se de uma leitura e análise dos textos programáticos, porque, reitera-se, são eles que, objectivamente, dão corpo às orientações gerais oficiais da política educativa¹⁴⁵, constituindo-se como quadros de regulação¹⁴⁶ da

¹⁴⁵ Recorde-se a definição de “Programa” presente no Anteprojecto de Proposta de Lei: “...entende-se por “Programa”, o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar definidoras de um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário” (p. 7)

¹⁴⁶ A função reguladora é explicitamente declarada no *Programa de Língua Portuguesa*, constituindo essa declaração uma espécie de *incipit*, pois ocorre na primeira linha do ponto 2, intitulado “Apresentação do Programa”, o lugar que ocupa confere-lhe ainda maior relevo: “Este programa pretende ser um **instrumento regulador** [sublinhado meu] do ensino – aprendizagem da língua portuguesa nas componentes *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*, instituídas como competências nucleares desta disciplina”. Também os programas anteriores (os aprovados pelo Despacho nº 124/ME/91 de 31 de Julho) se apresentavam como **instrumentos reguladores** do processo de ensino-aprendizagem, embora ao lugar da declaração não tenha sido dado o mesmo destaque. Os Programas de Português (A e B) (PP A, B, de agora em diante) para o Ensino Secundário fazem essa declaração já quase no final do ponto 1 –

acção pedagógica; regulação concretizada na definição de finalidades, competências e objectivos, na selecção de conteúdos a transmitir e a adquirir, e também na apresentação de sugestões/ orientações metodológicas como *supra* se deixou já dito.

Ao conjunto de disposições gerais já existente veio somar-se, mais recentemente, aos actuais textos oficiais e de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei 6/2001, a indicação das competências¹⁴⁷ (gerais/ específicas) referentes aos níveis de ensino a que os programas se destinam.

Relativamente ao Ensino Básico, é no documento enquadrador, intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (CNEB doravante), que se estabelece o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos deste grau de ensino. Dado tratar-se da escolaridade obrigatória, o documento acautela ainda a definição de um perfil de aluno à saída do ensino básico, perfil que corresponde às competências específicas, as quais, por sua vez, dizem respeito a cada disciplina em particular ou área disciplinar. Para além das competências, são ainda explicitadas as experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos que a frequentam, pois entende-se que só assim se cumprirá o desígnio fundamental do ensino obrigatório: permitir que **todos** os alunos desenvolvam de forma integrada capacidades e atitudes que porão em prática em diferentes situações, mais ou menos, familiares.

No que tange o ensino secundário, na ausência de um documento enquadrador similar, o item 2.3. da “Apresentação” do *Programa de Língua Portuguesa, 10.º, 11.º e 12.º anos*,

“Enquadramento dos Programas do Ensino Secundário na Reforma Curricular”: “Informados pelas directrizes expostas, os programas apresentam-se como **instrumentos reguladores** do processo de ensino aprendizagem” (1997:8). *A Organização Curricular e Programas* (OCP) para o 3º ciclo do Ensino Básico di-lo também já no final da “Introdução”: “Procurando corresponder aos propósitos enunciados, não como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como **instrumentos reguladores** do processo ensino-aprendizagem” (1991:10). Por outro lado, afirma-se também o seu **carácter prescritivo** – “os programas são documentos **prescritivos**” (OCP: 10), “Os programas assumem um carácter **prescritivo**” (PP A, B: 8) - aspecto ausente nos actuais. Omissão que, no entanto, não significa ausência de “carácter prescritivo”.

¹⁴⁷ O termo competência não é unívoco e os textos oficiais são disso prova. No *Currículo Nacional de Ensino Básico*, a noção é entendida especificamente como “saber *em acção* ou *em uso* [sublinhado dos autores], agregando conhecimentos, capacidades e atitudes. O objectivo é “promover o desenvolvimento integrado de capacidade e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas mais familiares ou menos familiares ao aluno”. Por outras palavras, a noção de competência aqui “diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situação, nomeadamente situações problemáticas” (2002: 9). No *Programa de Língua Portuguesa, 10º, 11º e 12º Anos, Cursos Gerais e Tecnológicos. Formação Geral* o termo competência não é usado exactamente neste sentido, mais lato, mas sim num sentido mais específico: fala-se de competência de comunicação e de competência estratégica.

Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos, Formação Geral (PLP, CGTC daqui por diante) define as competências a desenvolver ao longo deste grau de ensino.

É, portanto, este o conjunto de directrizes normativas, expresso nos textos programáticos oficiais, que regula e legitima os conhecimentos/ competências a adquirir e/ou a desenvolver, sob a forma de conteúdos a ministrar e actividades/ estratégias a implementar em cada ciclo e ano de escolaridade. Ao mesmo tempo que o faz, manifesta, mais explicitamente umas vezes do que outras, concepções pedagógicas sobre o processo de ensino e de aprendizagem que se tornam patentes, por exemplo, nos processos de operacionalização e nas experiências educativas que nos mesmos textos se propõem.

Visando, em última análise, a boa consecução dos grandes objectivos educacionais, é, todavia, evidente que as propostas oficiais espelham sempre uma dada concepção pedagógica dominante num dado momento, perfilhada pelos autores dos programas oficiais que dela se fazem eco. Um olhar em diacronia – que aqui não se faz por não caber nos propósitos deste trabalho – demonstrá-lo-ia à evidência¹⁴⁸.

A natureza reguladora dos programas exerce-se, pois, também na indicação de percursos, processos de operacionalização, estratégias, actividades, formas de avaliação que, em grau mais ou menos significativo, acabam por condicionar a acção pedagógica. Pese embora poder admitir-se nem ter sido essa a intenção dominante dos autores. As sugestões apresentadas, a maior parte das vezes mais exemplificativas do que absolutamente

¹⁴⁸ Só a título de exemplo, veja-se o que é dito na Introdução da OCP: “Mas o aspecto mais inovador do programa situa-se no projecto pedagógico global que [...] contempla uma pedagogia de desenvolvimento integrado, em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear e em que o domínio de aptidões e capacidades sobreleva e simultaneamente condiciona a aquisição de conhecimentos. Deste modo, também se pretendem ver reformuladas a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais” (1991: 9). Compare-se com o que diz o CNEB, também na Introdução: “A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e atitudes favoráveis às aprendizagens”. Entre um e outro texto medeiaram dez anos. Algumas das diferenças que neles se observam, nomeadamente uma maior preocupação com a “cultura geral” e a aquisição de conhecimentos suportada no desenvolvimento da capacidade de compreender, interpretar e resolver problemas, o enfoque no desenvolvimento de competências e não um ensino centrado nos objectivos deixam perceber algumas mudanças de perspectiva no paradigma educacional. Mais claro ainda se torna quando, nos textos dos programas de Português do Ensino Secundário relativos a 91, se alude explicitamente à perspectiva cognitivista que deve orientar a avaliação, referência totalmente rasurada nos novos programas em vigor.

vinculativas, acabam sempre, no entanto, por introduzir um factor de restrição¹⁴⁹ dos espaços de liberdade e imaginação que os textos programáticos, também oferecem ao docente¹⁵⁰.

Ressalve-se, no entanto, que a função de regulação poderá nem sempre se revelar de forma determinante. Convoque-se mais uma vez Castro para lembrar que a pretensão de regulação, inscrita nos textos programáticos pode ser

invalidada pela forma que, num dado momento histórico, assumem as relações entre os níveis de recontextualização e de reprodução do discurso pedagógico; pode acontecer que no contexto de transmissão, por razões endógenas e/ ou exógenas ao sistema educativo, mesmo no plano dos conteúdos, se proceda, por expansão ou redução, reorganização daquilo que é proposto pelos textos programáticos (Castro:72-73).

E, na verdade factores endógenos e exógenos acabam sempre por ter um peso considerável na forma como é concretizada a sua função reguladora. O protagonismo do manual leva hoje com frequência à subalternização dos textos programáticos. O manual acaba por substituir o programa.

Por outro lado, releve-se ainda o facto de os conteúdos programáticos resultarem de uma dupla selecção que se traduzirá numa dupla regulação. Na impossibilidade de todos serem objecto de transmissão e aquisição, são escolhidos apenas alguns no contexto geral do(s) domínio(s) científico(s) de referência respeitantes à(s) área(s) disciplinar(es) em causa: para o Português, a Linguística, a Literatura, a História da Literatura, a Teoria Literária... Uma vez escolhidos, estão legitimados e determinam o que ensinar (factos, conceitos, dados, autores...). Além disso, fazem-se igualmente opções no que tange a(s)

¹⁴⁹ Efeito restritivo em duas dimensões: porque limita, em parte, a acção e as opções do agente que os porá em prática e porque poderá favorecer uma certa inércia do professor que se acomodará a esses limites sem procurar alargar horizontes de conhecimento ou experimentar outras práticas, porventura até mais adequadas aos contextos em que actua.

¹⁵⁰ A considerável quota de liberdade de acção, se não se apresenta instituída explicitamente no discurso dos textos oficiais, é inferível a partir do uso de certos vocábulos. A título de exemplo refira-se o título do item 2.5. “**Sugestões** Metodológicas” [sublinhado meu] no *PLP*, CGCT. Da palavra escolhida, “sugestões”, pode sempre depreender-se que não se pretende impor com carácter prescritivo o que ali se sugere; pelo contrário, parece querer significar um estímulo à capacidade de o professor criar actividades/ estratégias adequadas às competências a desenvolver. Não obstante, a nível do discurso, o verbo modal dever, as expressões modalizadoras é necessário, torna-se imperativo pontuam maioritariamente as sugestões. Mas o carácter geral das mesmas deixa ampla margem de manobra ao professor, citado por três vezes explicitamente: “cabe ao **professor** criar estratégias que orientem o aluno” (PLP: 19) “deverá o **professor** propor estratégias / actividades” (id. 20) e “Cabe ao **professor** gerir as respostas individuais à leitura” (id. 23). Também o CNEB, que se constitui como “referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores” (id. 3) insiste em que “O trabalho de interpretação e concretização destas orientações cabe aos **professores**” (CNEB: 10).

abordagem(ns) teóricas¹⁵¹ que os conceptualizam, incluindo e excluindo, com o mesmo gesto, outras que a instituição não legitimará. Este facto é particularmente visível nos conteúdos linguísticos. Só muito recentemente os programas começam a acolher conceitos provenientes de áreas da linguística tradicionalmente afastados dos programas dos Ensino Básico e Secundário: estão neste caso os conceitos/ noções, por exemplo, do domínio da Semântica Frásica, da Linguística Textual ou da Pragmática¹⁵².

No campo literário é também visível a mudança de perspectiva que levou a preferir alguns autores em detrimento de outros que foram sendo banidos do *corpus* de leitura obrigatória.

Esta função reguladora dos textos programáticos explica a fortíssima relação com os manuais escolares sejam eles as antologias de autores/ textos, sejam as gramáticas escolares. Os programas das disciplinas são quadros de referência para a elaboração dos manuais e, simultaneamente, constituem critério de avaliação da qualidade/ fiabilidade dos conteúdos apresentados, factor de ponderação importante na escolha de um de eles entre a significativa quantidade que as editoras disponibilizam no mercado. É por isso que, de modo meramente implícito algumas vezes, de forma declarada e ostensivamente publicitada na capa, outras vezes, os autores dos manuais declaram a sua conformidade aos programas das respectivas disciplinas¹⁵³, como se fosse possível não o estarem.

Daí que, no contexto deste trabalho, a análise dos manuais seja precedida da dos programas da disciplina de Português, no sentido de se observar qual o relevo que aí se atribui ao ensino e aprendizagem do léxico, não apenas em termos dos conceitos seleccionados, mas também das abordagens teóricas de que relevam e ainda no que toca às sugestões que eventualmente sejam apresentadas para o seu tratamento pedagógico-didáctico. Pretende-se, em seguida, procurar estabelecer a medida da adequação entre o que

¹⁵¹ Mesmo que não se reclamem ostensivamente de uma ou de outra corrente, as referências bibliográficas denunciam a(s) filiação(ões) teóricas dos autores dos programas. Mas também a apresentação do corpo de saberes, o relevo e/ ou apagamento de alguns aspectos, conceitos e suas definições, e metalinguagem (ns) usadas falam das opções teóricas subjacentes.

¹⁵² O PLP, CGCT - é disso exemplo, ao incluir no Funcionamento da língua conteúdos do domínio da Pragmática, designadamente conceitos e noções da Teoria dos Actos de Fala; e da Linguística textual: coesão e coerência mecanismos de estruturação textual, tipologias textuais, processos interpretativos inferenciais; da Semântica Frásica: modalidade, referência deíctica,... A Bibliografia, por seu lado inclui nomes como os de Adam, Bronckart, Maingueneau, Moirand e também os de Pinto de Lima, Mateus *et al.*, Faria, I. H. *et al.*, Peres, entre outros. Destes só os de Adam, Maingueneau e Moirand já constavam das referências bibliográficas do PP A, B.

¹⁵³ No caso das gramáticas escolares, várias delas ostentam a informação de que estão de acordo com a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário.

os textos oficiais estipulam e os saberes e actividades operacionalizadoras apresentados nos manuais, no que em particular respeita os fenómenos linguísticos da sinonímia, da polissemia e da homonímia enquanto instrumentos ao serviço do enriquecimento da competência lexical.

3. Os Manuais Escolares

3.1. As antologias de textos: estatuto e funções

Os manuais escolares acompanham trajetórias didácticas, fomentam ódios de estimação, despertam amores que perduram para sempre, antecipam destinos, apontam percursos, multidireccionados, substituem professores, alongam-se em explicações, valorizam originalidades, arquivam compilações, engendram complicações, enervam ou alegam os alunos, que os enchem de sublinhados ou os riscam furiosamente, pintam-nos de várias cores, amarrotam-nos, despedaçam-nos, esmagam-nos contra os outros materiais que carregam na mochila. Enfim, estimam-nos mal ou bem, mas não se separam deles.
Brito, 1999.

Apesar do aparecimento de outros tipos de instrumentos auxiliares de aprendizagem, tornados possíveis pelas novas tecnologias e pela informática, instrumentos porventura mais apelativos para as novas gerações que a eles recorrem com facilidade e frequência como fonte de informação e referência, a verdade é que o manual, como a prática e a observação da sua proliferação demonstram, resiste e continua a desempenhar um papel central no processo de ensino e de aprendizagem em contexto escolar.

Objecto de críticas várias ao longo do tempo, os manuais escolares são hoje, eventualmente mais do que nunca, um poderoso instrumento¹⁵⁴ auxiliar da actividade

¹⁵⁴ Poderoso a vários títulos, entre os quais se contam os interesses comerciais das editoras, como se sabe. Largo tempo não regulamentada a vigência dos manuais, o reconhecimento da importância de uma política do manual escolar, para além de estar consignada na lei (o já referenciado Decreto-Lei nº369/90 de 26 de Novembro), explica que ela tenha sido explicitamente inscrita no programa eleitoral de pelo menos um dos partidos políticos (Eleições legislativas de Fevereiro 2005) e tenha sido considerada, pelo Ministério da Educação, a promoção de um sistema de troca gratuita de manuais escolares com o apoio da Confap e a expectativa cautelosa dos editores. Mais recentemente ainda, a proposta de lei, apresentada pela tutela, de avaliação e certificação, por comissões de avaliação, de manuais escolares dos ensinos básico e secundário e, consequentemente, regulação da sua adopção, suscitou fortes reacções nomeadamente no sector da edição e da venda, mas também por parte de outros sectores, por razões de outra índole. Apontam os primeiros a natureza potencialmente censória e atentatória da liberdade de expressão, os segundos vêem na proposta uma menorização da capacidade de avaliação dos professores nas escolas. A intenção declarada do Ministério da Educação é assegurar a qualidade dos manuais no que tange a sua adequação ao currículo e programas vigentes, rigor científico e qualidade pedagógica. Garantidos estes requisitos, as escolas continuarão a poder

docente¹⁵⁵ e, por isso, objecto didáctico incontornável, quando se pretende auscultar o modo como se estrutura e organiza o processo de transmissão e aquisição de conhecimentos.

Entre as críticas dirigidas ao manual conta-se, por exemplo, a falha na função de mediação e de referência por insuficiente fiabilidade científica nos conteúdos apresentados. Falta de rigor que tanto pode ser consequência da dificuldade/ incapacidade de transformação dos saberes teórico-científicos em objecto de ensino, o mesmo é dizer, em saber escolar, como resultar de imprecisões/ distorções científicas por simplificação ou erros de assimilação de alguns dos itens programáticos, em particular quando se trata de novos conceitos. Reprova-se, também, algumas vezes, a inadequação pedagógica ou a nível do discurso ou das actividades propostas.

No que tange a acção – perniciosa – do manual sobre os seus directos utilizadores, professores e alunos, convoquem-se as palavras de Verdelham-Bourgade que, não deixando de sublinhar a avaliação positiva que dele fazem muitos autores, enaltecendo as virtudes informativas e formativas do livro escolar, comenta em termos clínicos as críticas que outros lhe dirigem (“accusé à la fois de provoquer **sclérose** de l’enseignement et **scoliose** de l’élève” (2002:7) [sublinhados meus]), termos que traduzem de modo muito significativo os malefícios que o manual pode, de facto, comportar: estagnação do ensino, deformação da aprendizagem.

Pela positiva ou pela negativa, as posições tradicionalmente assumidas face ao manual espelham, afinal, a importância que lhe é reconhecida como instrumento de escolarização; lugar de recontextualização de saberes; modelo e reflexo de concepções científicas e pedagógicas; suporte e veículo de transmissão e aquisição de conhecimentos, mas também de valores culturais, ideológicos...

seleccionar os que melhor se adaptarem às suas circunstâncias concretas, mas obviamente só poderão fazê-lo entre os que tiverem obtido certificação de qualidade. Logo, não parece de facto vislumbrar-se qualquer intuito de regresso ao livro único, e talvez assim se obvie a alguns problemas científicos várias vezes detectados e denunciados em manuais das várias áreas disciplinares. Instrumentos usados tantas vezes acriticamente, porventura com maior frequência do que seria admissível, erigido por alguns em “livro único” e único suporte da prática lectiva, transformados por outros em substitutos do programa ou em fonte exclusiva de conhecimento, com as consequências – insuficiências e/ou deficiências – que daí podem resultar.¹⁵⁵ Praticamente as mesmas considerações podem ser transpostas para o universo dos alunos que obrigatoriamente os usam sem que, neste caso as culpas lhes possam ser assacadas, confrontados que são com um objecto de grande complexidade sem preparação que lhes permita utilizar bem as suas diversas potencialidades, nem informação que os acautele quanto a eventuais erros científicos ou perspectivas redutoras sobre os conceitos a adquirir.

Aliás, a sua importância está reconhecida na Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 41.º-2) que, entre vários recursos educativos elege os manuais como o primeiro desses recursos. Os diplomas que, posteriormente, regulamentam o manual, mais não fazem do que valorizar o estatuto de privilégio que lhe era já reconhecido.

O Decreto-Lei nº 369/90 de 25 de Novembro define a política de manuais escolares, de acordo com a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo -, e respondendo às exigências da entrada em vigor dos novos planos curriculares definidos pelo Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto. Ainda que o documento salvaguarde “o direito de alunos e professores recorrerem a outras fontes de informação facilitadoras do processo de conhecimento”, o imperativo de definir regras para a circulação do manual (sistema de adopção, critérios de selecção períodos de vigência, regime de preços) demonstra bem a sua importância que, aliás, é classificado, na Portaria 186/91, como “um bem essencial”.

No âmbito do Decreto-Lei *supra* referido, os termos em que é feita a definição de manual apresentada no art. 2º - “entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o **desenvolvimento de capacidades**, para **a mudança de atitudes** e **para a aquisição de conhecimentos** propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”¹⁵⁶ [sublinhados meus] -, oficializa o reconhecimento do seu lugar central no sistema de ensino e de aprendizagem, situando o seu contributo, enquanto recurso educativo a um altíssimo nível de expectativas.

Recentemente, o Anteprojecto de Proposta de Lei do XVII Governo Constitucional de regulamentação do regime de avaliação e adopção de manuais, na “Exposição de Motivos” que lhe estão subjacentes, assume claramente a relevância do manual, apesar da prevalência de uma cultura pedagógica que preconiza a produção e a adaptação dos materiais de ensino de modo a responder à singularidade de cada escola, de cada turma ou mesmo de cada aluno, e do aparecimento mais recente de recursos didácticos complementares em novos suportes” (p.1).

¹⁵⁶ Cf. Com esta outra de F. M. Gérard e X. Roegiers: “Um manual escolar pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. (1998: 19); e também com a posição de Choppin.

Recorda-se também que urge requalificá-lo

enquanto instrumento educativo [...] mas também enquanto recurso cultural essencial para muitas crianças e jovens que a nossa sociedade ainda não conseguiu fazer aceder a outros bens culturais (p. 4).

O mesmo documento define o conceito de manual escolar neste termos:

recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, podendo incluir o manual do aluno e o guia do professor, que visa contribuir para o desenvolvimento de competências gerais e específicas – conhecimentos, capacidades e atitudes – definidas pelos documentos curriculares em vigor para o ensino básico e para o ensino secundário, contendo a informação básica e as experiências de aprendizagem e de avaliação necessárias à promoção das finalidades programáticas de cada disciplina ou área disciplinar (p.8)

definição que reflecte a relevância que reiteradamente lhe é reconhecida.

Destaquem-se, ainda, outras circulares (a 14/97 e nº 7/2000 do DEB) que vão no mesmo sentido, sendo que a última referida sobreleva mesmo o papel que o manual pode desempenhar na “formação cívica e democrática dos alunos” para a qual contribui “através de valores que explícita ou implicitamente veicula”, não deixando de aí se reconhecer igualmente que “enquanto auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem, o manual visa contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos de estudo”.

A dimensão e relevo das funções que lhe são atribuídas não são alheias às alterações por que foi passando. Com o tempo (e, de algum modo também, em virtude do confronto concorrencial imposto pela introdução dos novos suportes didácticos) o manual evoluiu, transformando-se, para dar resposta, antes de tudo, a um novo tipo de exigências e/ou de necessidades derivadas tanto do desejo de inovar e/ou renovar a acção pedagógica, como da progressiva massificação da escola com as correspondentes dificuldades¹⁵⁷ que passaram a verificar-se ao nível do recrutamento de professores, como observa, a justo título, Vieira de Castro (*id*:191).

¹⁵⁷ Dificuldades que subsistem mas que se prendem hoje não tanto com a quantidade mas com a qualidade. Uma (in)formação pouco sólida e a inevitável insegurança gerada tornam muitos professores dependentes em absoluto do manual que lhes oferece segurança e um princípio de coerência (Masseron, 1994) que não sabem nem podem recusar, acabando por assumir os conteúdos apresentados, na sua totalidade, como a verdade científica inquestionável, transformando-se em meros veículos ou ecos desses conhecimentos. (Zabalza, 1992 e Aran, 1996).

A transformação operada, como unanimemente se reconhece e a observação demonstra, foi no sentido de uma maior complexificação do objecto manual, em todas as disciplinas. No que tange ao ensino do Português a tradição do livro de textos, antologia de trechos seleccionados com função exemplar quanto a autores (clássicos) e (bons) usos da língua, coadjuvado pelo compêndio de gramática, vem dando lugar ao manual multifuncional (ou polifónico, para usar a expressão de Choppin, 1999:8) de natureza enciclopédica e estrutura híbrida. Ainda antologia de textos/trechos (predominantemente, mas não exclusivamente) literários, escolhidos segundo as indicações programáticas respeitantes ao *corpus* de leitura obrigatória, mas também fonte documental diversificada (designadamente de contextualização histórica e/ou histórico-literária nos manuais do ensino secundário); caderno de exercícios/ actividades/ propostas de trabalho para transmissão – e apropriação – de conhecimentos, mas também de avaliação desses mesmos conhecimentos; glossário e súpula de conteúdos literários e linguísticos a rever, consolidar e ou a adquirir...

A multifuncionalidade garantida por esta configuração particular confere ao manual, mais do que nunca, um estatuto privilegiado: orientador e regulador da prática docente, suporte de conhecimento para professores e alunos, ele é igualmente instrumento de estruturação das aprendizagens, na medida em que, para além da apresentação condensada e com economia de meios – um só livro, diversas funções –, do conjunto de informações/saberes legitimados e pertinentes, propõe também as actividades consideradas como facilitadoras dessas aprendizagens. Constitui-se, deste modo, como a referência partilhada, no universo escolar, pelos dois intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem¹⁵⁸. Vale, ainda, fazer referência a uma tendência actual que, sob a designação de Manual Integrado, se apresenta no mercado, exclusivamente para utilização do professor. Numa banda lateral, fornecem-se aos docentes as respostas/soluções relativas aos questionários/actividades propostas(!).

O reconhecimento do carácter estruturado do manual e do seu papel na aquisição de saberes e de práticas explica a forte defesa que deles faz H. Huot contra todos os detractores, e inconvenientes que lhe reconhece:

¹⁵⁸ Mas a importância do manual excede os limites do espaço escolar pois é através dele que se estabelece a ponte entre este e o universo familiar como reconheceu Choppin que vê neles “un garant du savoir, symbole de promotion pour les plus déjournés, instrument de contrôle, palliatif aux insuffisances réelles ou supposées du maître, le manuel rassure les familles comme il rassure les élèves (...) Sans les manuels que connaîtraient les parents de ce que leurs enfants font en classe?” (1992: 123).

Il faut des manuels scolaires. En tant qu'instruments d'accès à des savoirs organisés, ou des savoir-faire particuliers, et dont l'appropriation progressive commande la réussite scolaire et l'insertion socio-économique, ces livres spécifiques sont indispensables, et le maître seul, malgré toute sa compétence, ne pourra jamais s'y substituer entièrement (1989:181)¹⁵⁹.

Há que não perder de vista, porém, um outro aspecto relevante, se bem que nem sempre suficientemente relevado: “Um manual escolar é, antes de mais, um livro que aborda **interpretativamente** [sublinhado meu] o programa de determinada disciplina para determinado ano de escolaridade, não só em termos conceptuais como também metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais” (Cabrita, 1999:149). Logo, a dimensão interpretativa do discurso do manual não pode ser ignorada nem negligenciada pelos seus ‘usuários’: desde logo pelos professores, mas também pelos alunos que para tal deveriam ser alertados. Interpretar significa fazer uma leitura pessoal o que implica, inevitavelmente, seleccionar, enfatizando/ privilegiando uns aspectos em detrimento de outros que poderão mesmo chegar a ser omitidos. Na verdade, e como a justo título sublinha Ferraz (1997: 17), o manual não é a transposição literal do programa da disciplina, podendo mesmo ser classificado como “apresentação de um projecto pessoal ao serviço do ensino e da aprendizagem”.

Ora, sabendo-se que o público a que se destinam congrega alunos e professores, esta dimensão interpretativa aconselharia a que os segundos devessem ser, talvez, “o seu primeiro e principal utilizador” (*id. ibid.*), pois dos professores se espera que conheçam os textos programáticos de modo a poderem intervir, se, e quando, for necessária uma re-interpretação das orientações oficiais, para corrigir opções, re-enfatizar, eventualmente, alguns tópicos não valorizados pelo(s) autor(es) do manual, acrescentar outros não contemplados; numa palavra, deles se espera uma intervenção fundamentada, sempre que, após análise, concluírem que o manual não cumpre cabalmente as funções que lhe estão cometidas. Ou mesmo para subverter quando necessário a vertente dogmática que qualquer manual potencialmente contém, enquanto texto normatizador e normalizador que, como declara Castro (1995: 78), “estabelece verdades e (...) espera que elas sejam aceites como tais pela generalidade dos sujeitos aquisidores”.

¹⁵⁹ Não obstante este reconhecimento generalizado, vozes discordantes vão denunciando o que consideram ser a sobrevalorização do manual enquanto recurso educacional. No contexto da polémica gerada pela proposta de lei de avaliação prévia de manuais, J. M. Portocarrero Canavario refere a “dimensão excessiva [conferida] ao seu uso corrente e valia geral no e para o ensino e para as aprendizagens” (*Pontos nos ii*, nº2, 2006), defendendo a criação de incentivos “para tornar viável a adopção de recursos pedagógicos

E, já agora, para conhecer, reconhecer e dar a conhecer, a dimensão ideológica que lhes subjaz. E não apenas a que, habitando os textos oficiais, ecoará inevitavelmente no manual; também a dos próprios autores: a selecção não é neutra, a organização espelha determinadas posições e concepções. Por isso, o manual é também lugar de circulação e veículo de transmissão de valores e crenças ideológicas que se transmitem tanto pelo que se diz e/ou se oculta como pela forma como se diz. Se aquilo que os autores optam por dizer, ou não dizer, não é neutro, também não o são as formas discursivas em que o dizem, nem as metodologias adoptadas. Esta fundamental dimensão do manual exerce-se na escola, onde encontra terreno permeável a influências, mas ultrapassa esse espaço e pode perdurar anos fora: o poder dos manuais afirma-se, assim, mais subtilmente umas vezes do que outras, moldando atitudes, comportamentos¹⁶⁰.

Não cabendo nos objectivos deste trabalho o tratamento desta vertente, não será despidendo, no entanto, fazer-lhe esta breve referência. Até porque o léxico, como ensina Galisson, é o veículo por excelência da cultura e da ideologia. Na carga cultural partilhada de que fala perpassam, explícita ou implicitamente, valores ideológicos, preconceitos... para os quais a escola também deveria alertar.

As razões que foram sendo invocadas dão a medida da relevância de se conhecer o contributo dos manuais de Português para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. E o primeiro passo será verificar de que modo se cumprem neles as funções de informação, estruturação e organização da aprendizagem e do ensino do léxico; que estatuto lhe é atribuído no ensino da língua, que propostas de actividades promotoras de tal desenvolvimento se apresentam e de que concepções (linguísticas, psicolinguísticas, pedagógicas) relevam.

diferenciados do manual em papel”. A verdade, todavia, insista-se, é que a centralidade do manual escolar na estruturação, transmissão e aquisição de conhecimentos se confirma e mantém.

¹⁶⁰ Que melhor exemplo que os manuais (livro único) do período do Estado Novo, sobretudo os destinados ao ensino primário? Neles sem subtilezas se fazia a defesa do regime e dos seus representantes, se

3.2. Gramáticas escolares

3.2.1. A Gramática na aula de Português

Detectar e definir a beleza ou originalidade de um texto estão na razão directa do domínio que um estudante tem da língua-padrão; é verificação conflagrantemente generalizada do abaixamento da competência linguística dos discentes (nos planos da oralidade e da escrita) e a concomitância em que essa degradação está com a estranha ignorância da gramática que a maioria deles revela
Ofélia Paiva Monteiro

Quando se pretende delimitar com rigor o universo de conhecimentos a transmitir e a adquirir na aula de língua materna, a tarefa pode revelar-se mais difícil do que quando se trata de outro tipo de disciplinas. Dificuldade resultante da complexidade das competências envolvidas, mas também da natureza dos saberes implicados no efectivo domínio da língua, que não se circunscrevem, como se sabe, ao estrito âmbito do linguístico.

Contudo, um dos domínios que mais fácil e comumente se associa ao ensino da língua materna, inclusive no seio de uma parte considerável da classe docente¹⁶¹, é o do ensino da gramática. Associação que relevará, em grande parte, das características particulares do discurso gramatical cujo objecto, conjunto finito de unidades regidas por regras também em número finito, e uso de metalinguagem especializada lhe garante, mais do que a qualquer outra área do ensino do português, a imagem de um conteúdo concreto a transmitir e a adquirir, mais facilmente operacionável em termos didáctico-pedagógicos.

apresentavam modelos de educação masculina e feminina, se inculcavam os valores que sustentavam o regime.

¹⁶¹ Esta “parte considerável” situar-se-á, com maior rigor, nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico. A experiência de acompanhamento de estagiários do Ensino Secundário e de alunos da disciplina de Prática Pedagógica dos Cursos de Professores do Ensino do Ensino Básico do 2.º Ciclo permitiu observar que o ensino explícito do funcionamento da língua, em particular dos aspectos morfosintácticos, ocupa um importante espaço na aula de Português. Aliás, os textos a apresentar aos alunos resultam frequentemente de uma selecção feita no manual, em função dos conteúdos gramaticais a fazer adquirir. Os textos são assim, apenas pretexto para a exploração desses conteúdos sem que das actividades propostas se vislumbre qualquer efeito sobre o domínio da língua nas quatro competências nucleares de Compreensão e Expressão Oral, Leitura e Escrita. Exige-se apenas aos alunos um conhecimento mecânico de aspectos formais gramaticais que, autonomamente, poderão nunca chegar a ser postos em prática. Já no ensino secundário tem sido privilegiada a análise/comentário literário, negligenciando-se, neste nível de ensino, o conhecimento reflexivo sobre língua, designadamente nos cursos de índole humanística (literária). Os novos programas poderão vir a inverter esta tendência; pelo menos nos manuais mais recentes já é visível a inclusão de conteúdos/ propostas de actividades do domínio dos saberes linguísticos. Resta saber se as práticas lectivas sofrerão, de facto, alterações significativas. Quanto aos manuais elaborados no respeito das directrizes dos antigos programas, alguns daqueles que se destinavam ao designado Português B reflectiam em parte essa preocupação, como *infra* se dirá.

O relevo que lhe é atribuído como área de conhecimento especializado, no contexto do ensino das línguas tem sido apontado por linguistas como G. Gross (1988) e, noutra âmbito, e entre nós, por Inês Duarte (1993) e Vieira de Castro (1995) – para referir apenas alguns.

Claro que o tema permanece controverso e muitos outros continuam a questionar se o conhecimento e domínio das regras/ regularidades a que se subordinam os vários níveis linguísticos garantirão o efectivo domínio da língua em qualquer desses níveis¹⁶².

Mas Gross, num texto em que analisa as relações entre os estudos linguísticos e o ensino da língua materna (do francês, no caso vertente), afirma, a dado passo, não compreender como poderá a didáctica das línguas deixar de tomar em consideração as regularidades que a gramática põe em evidência, ideia reiterada no final do texto, em que volta a insistir: “On ne voit pas comment elle [a didáctica] pourrait se passer, dès qu’elle a pour objectif d’apprendre une langue, des régularités (donc, des simplifications) mises en évidence par la grammaire“ (1988: 54). Concluindo que são estas regularidades bem como a sua exploração pedagógica que constituem o acto pedagógico.

Duarte (1993: 52) que, em rigor, prefere usar a expressão “conhecimento reflexivo sobre a língua” em vez de gramática, termo que considera susceptível de gerar equívocos, sustenta uma posição próxima. Reconhece que este conhecimento reflexivo pode ter um papel instrumental, fundamental no desenvolvimento do conhecimento prático da língua tanto em termos receptivos como produtivos. Por outro lado, para lá da função instrumental, Duarte defende também que o conhecimento reflexivo sobre a língua possa ser um fim em si mesmo, funcionando ele próprio como o “motor do conhecimento linguístico (*id.*: 55).¹⁶³

A mesma relevância é igualmente destacada por Vieira de Castro que, ao estudar a questão da constituição e transmissão da gramática escolar, declara poder comprovar-se pela leitura dos textos programáticos, a observação dos manuais (...), a análise da teoria e prática do ensino do Português [ser a gramática] a sua componente estruturadora fundamental, em intensão e extensão, sendo um dos assuntos que tradicionalmente mais

¹⁶² Cf. *Por que razão (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti, 1997.

¹⁶³ Cumpre também dizer que Inês Duarte no mesmo texto, insiste que o ensino da gramática só passará a ser funcional quando os próprios professores forem capazes de autonomamente construir os seus materiais de ensino, de treino e consolidação dos conhecimentos académicos. Chega mesmo a questionar a publicação de gramáticas pedagógicas.

consistente e sistematicamente se apresentam como definidores daquela disciplina (1995: IX)¹⁶⁴.

E, com efeito, o conhecimento da nossa realidade escolar demonstra a importância da informação gramatical/linguística no quadro da disciplina de Português, pelo lugar que lhe é concedido e presença constante, ao longo dos tempos, nos textos programáticos, nos manuais, nas práticas pedagógicas¹⁶⁵, para já não falar da valorização de que goza na voz do senso comum.

Convém, porém, reconhecer-se que nem sempre se fala do mesmo, quando se fala de gramática¹⁶⁶, por um lado, e que, por outro, nem a todos os níveis do conhecimento gramatical tem sido dado o mesmo destaque. Aliás, as diferentes concepções de gramática corresponderão diferentes focalizações de um ou de outro desses níveis. Uma visão mais tradicional que, apesar dos avanços em várias áreas da linguística, ainda vai subsistindo em suportes de aprendizagem e nas práticas docentes, continua a privilegiar as componentes morfológica e sintáctica, relegando-se outros domínios, entre os quais a Semântica, a Lexicologia, a Linguística de Texto, a Pragmática para um plano secundário¹⁶⁷.

Disso dá conta o mesmo Vieira de Castro (*id.*: 287-288): a análise levada a cabo sobre um *corpus* constituído por várias gramáticas contemporâneas, permitiu-lhe evidenciar

¹⁶⁴ Convoque-se ainda outra voz que, há cerca de três décadas, para vincar a sua discordância face ao panorama geral, dizia: “O ensino da Gramática tem vindo insistentemente a polarizar as atenções e a constituir como que a magna questão na pedagogia de línguas, mormente na didáctica da língua materna, como se nessa reflexão se jogasse o autêntico e mais profundo sentido e alcance dos momentos de exploração e tratamento da linguagem na aula” (F. I. Fonseca, 1977:87). Tornando claro que rejeita esta excessiva valorização da reflexão gramatical, continua a autora: “Índices desta incorrecta sobrevalorização (que infelizmente ainda perdura) serão a prolongada querela a propósito da adopção da Gramática tradicional ou da Gramática moderna e o estatuto particularmente curioso que detém correntemente o momento da reflexão gramatical na aula de língua: por um lado, ou constitui (com a “análise e interpretação do texto e o ensino do vocabulário”) a actividade de exploração da linguagem, ou, por outro, se apresenta contraditoriamente como o “refúgio” de muitos docentes para preencher a aula ou como a eterna dificuldade e fonte de problemas” (*id.*:88-89). Observações que continuam a fazer algum sentido, como na nota anterior se referiu, designadamente, quando se verifica que o ensino explícito da gramática, e particularmente das suas componentes finitas, é usado para mascarar algumas insuficiências noutras áreas.

¹⁶⁵ E como não lembrar que o conhecimento ou o desconhecimento do saber gramatical, sobretudo dos aspectos morfossintácticos ou puramente ortográficos da língua é para muitos, numa visão que ainda vigora em alguns meios, o único critério de avaliação do domínio da língua e do seu uso? Este é mais um testemunho do peso atribuído a tal saber mesmo para o falante comum.

¹⁶⁶ Problemática que se discutirá infra.

¹⁶⁷ Esta questão ecoa em Galisson e Coste ao referirem a oposição entre o par gramática e vocabulário nestes termos: “A tradição e os programas escolares, como também a maior parte das descrições linguísticas opõem gramática e vocabulário (ou gramática e léxico), sendo então a gramática de uma língua concebida como estudo e a descrição da sua parte mais sistematizada (a dos inventários finitos, por oposição ao estudo dos inventários abertos ou ilimitados do vocabulário) e particularmente dos domínios da morfologia e da sintaxe” (*op. cit.*: 367). Lembrem, porém, que é Chomsky que concebe a relação entre gramática e léxico como de

o fenómeno e estimar, em termos de frequência, a importância relativa das várias áreas disciplinares da linguística. Segundo regista, a informação lexical e semântica apresenta sempre os valores mais baixos, definidos pelo autor como puramente residuais, não obstante frisar que os seus pesos relativos na organização geral dos textos gramaticais subiram face a textos mais antigos¹⁶⁸. Este ganho fica a dever-se à evolução e expansão das referidas disciplinas com a consequente emergência de novos conceitos e incorporação progressiva nos textos programáticos¹⁶⁹ como conteúdos de transmissão e aquisição.

Do que se deixa dito, convirá retomar e fazer ressaltar, em primeiro lugar, a inquestionável importância de que se reveste a gramática na didáctica das línguas, mesmo concedendo-se não ser essa, exclusivamente, a “magna questão”, para usar as palavras de F. I. Fonseca, o que torna a gramática escolar um suporte de aprendizagem de significativa relevância e, em consequência, a institui como objecto de análise incontornável se se pretende, como é o caso, averiguar o tratamento dado a temas da área da lexicologia e da semântica lexical.

Importa clarificar, por outro lado, em que a aceção se toma a palavra gramática em sentido lato e, num sentido mais estrito, o que se entende por gramática escolar, uma vez que foi entre estas que se elegeram aquelas que constituirão o *corpus* a analisar neste trabalho.

Assume-se aqui a noção de gramática enquanto descrição do conhecimento intrínseco que o falante possui da sua língua. Integra, pois, todas as áreas que têm sido reconhecidas como constitutivas do saber que permite ao falante o uso efectivo da sua língua materna. Uma dessas áreas, a do léxico, é uma componente da gramática da língua – ao mesmo título que a sintaxe a morfologia, a fonologia ... – e, por essa razão, igualmente passível de descrição científica que explicita as unidades que o constituem e as regras a que se subordina o seu funcionamento. F. Morturex di-lo deste modo:

La description scientifique des lexèmes aboutit à élaborer le
lexique, considéré comme la partie de la description
linguistique, de la grammaire, consacrée aux unités lexicales ;

inclusão deste naquela. E, com efeitos, uma revisita a *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, 1975, permitirá recordá-lo (Cf. Cap.2, 2.3.3 e Cap. 4, 4.2.).

¹⁶⁸ Os quais integram um segundo *corpus* de análise que permitiram ao autor estabelecer a comparação.

¹⁶⁹ Prova da interacção entre a investigação teórica em linguística e o ensino da língua. Curiosamente, Vieira de Castro conclui que as novas incorporações surgem em primeiro lugar nas gramáticas ou mesmo nas práticas da aula (em grande parte como consequência de abordagens que têm lugar na Universidade) e só depois nos textos programáticos oficiais. O que também demonstra que apesar de tudo se verifica alguma autonomia dos textos gramaticais relativamente às orientações oficiais.

dans le cadre des grammaires génératives récentes, le lexique est une composante de la description d'une langue (de sa grammaire) au même titre que la phonologie et la syntaxe (2004 :17).

Quanto ao conceito de gramática escolar, ele será abordado *infra*, no contexto da definição das relações entre a gramática científica e a gramática pedagógica.

3.2.2. Gramática científica vs gramática pedagógica

Antes mesmo de se entrar na questão das relações entre os dois tipos de gramática (o mesmo é dizer, entre o campo científico da(s) teoria(s) linguística(s) e o campo da sua aplicação prática a contextos de ensino e de aprendizagem), e uma vez que o termo **gramática** é reconhecidamente polissêmico, faça-se aqui uma breve alusão a tal facto, apenas para clarificar em que acepção ou acepções o termo será tomado.

Sem necessidade de remontar à origem da palavra¹⁷⁰, e também sem pretensões de enumeração exaustiva das diferentes acepções¹⁷¹, regista-se simplesmente que o termo tanto pode significar o sistema de regras interiorizado que o falante de uma língua domina de modo implícito (a competência linguística ou gramatical de Chomsky), como pode designar a representação¹⁷² do funcionamento geral da língua, das suas regras e regularidades, feito pelo linguista. Mas também se aplica ao modelo teórico que preside à descrição, tal como à obra gramática que apresenta e difunde a(s) descrição(ões) resultantes das diferentes teorias gramaticais. No que toca a esta última acepção, convém ainda fazer uma distinção

¹⁷⁰ A Teckné Grammatikeé de Dionísio de Trácia, arte da gramática ou ciência das letras, isto é, da sua organização, cuja invenção se apresenta indissociavelmente ligada à escrita e que acabou por lançar as bases para a análise do discurso em partes que séculos depois subsiste.

¹⁷¹ Alguns autores o têm feito, como se sabe. Cf, pois, R. Galisson e D. Coste (1983: 364-368); H. Besse e R. Porquier (1991: 10-12) e J. Dubois et al. (2002: 226).

¹⁷² Descrição ou simulação, na terminologia de Besse e Porquier. Ambas intentam tornar explícito, de forma metódica, o conhecimento implícito do falante. Ambas são elaborações do linguista. Ambas relevam da observação de manifestações da gramática interiorizada e de pressupostos teóricos mais ou menos evidentes, consoante os casos. Por descrição, entendem: "les résultats d'une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories (ce sont les "parties du discours", leurs paradigmes morphologiques et les règles syntaxiques des approches traditionnelles, l'analyse en constituants et les "structures" des approches structurales, par exemple..." (*id.*:16). A simulação é vista como "la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler, le mécanisme d'engendrement des phrases bien formées qu'on postule au sein d'une grammaire interiorisée donnée (c'est surtout les cas des travaux qui suivent l'approche générative et transformationnelle, laquelle prétend rendre compte explicitement de la "compétence" grammaticale du sujet parlant dans une langue donnée) (*id.*: *ib.*). O conhecimento da descrição ou da simulação gramatical releva sempre de uma aprendizagem escolar e, como declaram os autores, "ne constitue une véritable acquisition que chez certains sujets dont la profession concerne directement la langue" (*id.*:17). O mesmo é dizer que os alunos nunca a adquirirão verdadeiramente. E os professores, ou pelo menos, alguns professores, tê-la-ão adquirida?

consoante a descrição apresentada visa ou não um contexto de aprendizagem: serão, em princípio diferentes, não obstante correlações entre ambas, a gramática/descrição linguística e gramática pedagógica.

É neste ponto que fez sentido retomar, pelo interesse que parece revestir, a tipologia apresentada por Germain e Séguin, autores que, para além da gramática científica e da gramática pedagógica, consideram a existência de outros tipos, como sejam, a gramática de ensino, que distinguem da gramática de aprendizagem, e ainda a gramática de referência.

Relativamente à gramática de ensino, e como a designação deixa antever, é entendida como um produto direccionado para o docente que se apresenta sob a forma de propostas, sugestões ou recomendações pedagógicas contidas num programa institucional ou num guia do professor: “Dans ce cas-ci, ce sont les principes de **sélection** et de **progression** [sublinhado meu] grammaticales qui constituent le coeur de la grammaire d’enseignement” (1998:53).

Por sua vez, a gramática de aprendizagem, como se depreende, é definida em termos de produto concreto, materializado numa publicação destinada a ser utilizada pelo aluno. Pode apresentar-se seja integrada num manual de textos, seja sob forma de uma obra independente concebida e organizada para a aprendizagem de noções gramaticais, aprendizagem que se procura facilitar.

Quanto à gramática de referência, os autores vêem-na como uma obra de base, cujo propósito consiste em apresentar a gramática de uma língua dada, podendo assumir uma vertente prescritiva, meramente descritiva ou ambas. Situa-se na convergência da gramática pedagógica com a gramática linguística:

Par son caractère prescriptif on dira que la grammaire de référence fait partie de la grammaire pédagogique; par sa nature exclusivement descriptive elle relève plutôt de la grammaire linguistique bien que les frontières soient parfois assez floues (...) puisqu’une grammaire de référence peut être à la fois prescriptive et descriptive (*ib.*: 53-54).

A distinção entre a gramática linguística e a gramática pedagógica reside pois, fundamentalmente, nos objectivos visados por cada uma. À primeira cabe descrever/simular exhaustivamente o conhecimento interiorizado do falante, a sua competência linguística/gramatical; orienta-se por princípios científicos sem preocupações

de aplicação prática imediata ao ensino das línguas, nem quaisquer pretensões de tipo normativo/prescritivo. A segunda, ao invés, faz uma descrição selectiva dessa competência e organiza, em termos de progressão, a informação linguística, visando essencialmente facilitar a aquisição e/ou desenvolvimento da competência. Contrariamente à primeira tem um carácter normativo e, habitualmente, uma função prescritiva.

Observe-se, entretanto, que, entre os vários tipos de gramática descritos pelos autores, facilmente se descortinam interacções que, mesmo assim, Germain e Séguin fazem questão de sublinhar, evidenciando proximidades várias como sejam as que se estabelecem entre a gramática de aprendizagem (o manual de gramática) e a gramática de ensino, isto é, os conteúdos gramaticais inscritos, por exemplo, nos textos institucionais; ou aqueles que se manifestam entre a gramática de aprendizagem, produto “segundo”, que se alimenta de e se esteia numa gramática de referência ou numa gramática linguística.

A natureza das relações entre a gramática científica e a gramática pedagógica e, em termos mais gerais, entre a linguística, a pedagogia e a didáctica das línguas, tem sido objecto de análise por parte de vários autores entre os quais se podem destacar A. Chervel, R. Vivés, B. Combettes e os já referenciados G. Gross e Vieira de Castro que se revisitarão sumariamente.

Chervel opta por uma outra terminologia e opõe à gramática escolar a gramática especulativa, caracterizando-as deste modo: à primeira, de ordem prática, habitualmente presente em contexto escolar, atribui o autor uma função propedêutica ou mesmo terapêutica ausente na segunda, de natureza teórica, que “s’interroge sur les conditions de validité d’un discours sur la langue” (1981:7) e define/cria o seu objecto: é a própria linguística. Pelo contrário, o objecto da gramática escolar é-lhe imposto do exterior: é a arte de bem escrever e bem falar¹⁷³ o que, desde logo, lhe confere uma índole normativizadora que a linguística não tem. Entre ambas observa-se, todavia, uma permanente interacção, dado que “Les racines épistemologiques de la linguistique ne s’enfoncent pas dans les profondeurs d’une pensée atemporelle et desincarnée”, do mesmo modo que a gramática escolar “s’informe auprès de la réflexion théorique contemporaine laissant percer, dans cet effort de réutilisation des acquis de la science, la marque de l’insatisfaction de ses utilisateurs” (id. :8). Opinião partilhada por Vivès que conclui em termos idênticos:

¹⁷³ E assim se reencontra a *Tecknè Grammatikè* do gramático de Alexandria e se evidencia como o peso da tradição gramatical escolar e o seu desenvolvimento assentam na escrita.

la didactique ne peut se passer d'avoir recours à la linguistique en fonction des concomitances qui existent de fait entre certains objectifs didactiques et la façon dont les sciences du langage décrivent les éléments linguistiques ou langagiers mobilisés par ces objectifs (1988:34).

Independentemente do grau de interacção entre ambas, o carácter tributário¹⁷⁴ da gramática pedagógica face à(s) teoria(s) e descrições linguísticas é inegável e manifesta-se tanto na inclusão progressiva de novos conceitos e outras metalinguagens decorrentes de novas abordagens teóricas e consequentes descrições do fenómeno linguístico, como na persistência da manutenção de princípios, categorias e terminologias da gramática tradicional, ou ainda na tentativa, de conciliar ambas muitas vezes num equilíbrio instável. E, assim, assiste-se frequentemente, nas gramáticas escolares à manifestação daquilo a que Beacco (1987) já considerou o eclectismo necessário em didáctica das línguas em consequência da multiplicidade de referências linguísticas (teoria(s) da enunciação, análise(s) do discurso, gramática(s) textual(ais), sociolinguística, pragmática linguística...) e da necessidade de operar escolhas acertadas, isto é, adequadas pedagogicamente. Da mesma necessidade deste eclectismo empírico se faz eco Vivès, atribuindo à didáctica das línguas a incumbência de o construir de maneira a “permettre de contrôler les choix et les usages en matière de description” (*op. cit.*: 34). Assumido o eclectismo e considerando-o próprio da natureza da acção didáctica, tratar-se-ia de, consciente e reflectidamente, proceder às melhores e mais adequadas escolhas na “panóplia” de áreas e concepções teóricas que se oferecem ao ensino das línguas.

A questão essencial será a de elucidar, na medida do possível, de que modo e em que grau se manifesta a relação entre o campo científico da investigação linguística e o campo pedagógico da sua aplicação prática, em contexto escolar. Dito de outro modo, a questão reside em compreender como se converte uma gramática científica numa gramática pedagógica.

¹⁷⁴ Nem todos partilham esta visão em termos tão absolutos. Por exemplo, Chervel defende que a gramática escolar, enquanto gramática pedagógica, não é uma variante nem uma simplificação dos dados da investigação linguística, mas sim uma corrente gramatical com características próprias e originais moldadas pela sua natureza didáctica (*op. cit.*: 26) Vieira de Castro, que também cita Chervel, confirma, de algum modo, a posição do autor, mas reconhece também o papel que a linguística desempenha na configuração das gramáticas escolares: “Na verdade, o texto gramatical escolar constitui-se sobre princípios, conceitos e factos que, em cada momento, representam a expressão de uma articulação entre a tradição do próprio discurso escolar e as aquisições que os estudos linguísticos vão tornando disponíveis” (*op. cit.*: 94). Uma análise diacrónica das gramáticas escolares, a que Vieira de Castro procedeu, e a observação empírica de manuais e compêndios gramaticais comprovam a justeza desta afirmação. As novas aquisições vão sendo integradas, o discurso tradicional vai permanecendo numa clara demonstração do eclectismo já apontado à gramática pedagógica.

Ora, a primeira evidência que se perfila prende-se com a natureza de ambos os campos que parece prenunciar, à partida, uma impossível harmonização que Gross sintetiza assim: “Le discours scientifique est de nature polémique; cette situation est destabilisante dans la didactique qui exige un minimum de consensus et de stabilité” (1988: 44). Por outro lado, e continuando a citar Gross, “les développements internes d’une discipline donnée sont indépendants des objectifs solaires” (*id.*:45). A vocação da linguística não é necessariamente didáctica¹⁷⁵, tal como a didáctica não deve nem poderia propor apenas uma ilustração directa da(s) teoria(s) até porque, como lembra Bartet, “une bonne description linguistique ne fournit pas *de facto* un bon produit didactique, même si c’en est une condition nécessaire” (1988: 42). O trabalho da didáctica consistirá em “se servir des éclaircissements apportés par [la théorie] pour modifier la pédagogie [...] La didactique est de l’ordre de l’action et doit pouvoir prendre, dans certaines sciences, ce qui lui semble approprié à ses propres fins” (Gross, *op. cit.*: 45).

Por outro lado, nem todas as teorias terão a mesma aplicabilidade pedagógica o que implica ter de seleccionar entre elas no pressuposto de que “il faut se demander si telle ou telle approche théorique, la prise en compte d’un nouveau domaine, risquent d’avoir une influence plus ou moins grande sur le plan pédagogique” (Combettes, 1988: 57), apesar de se reconhecer facilmente também, na esteira do mesmo autor, que praticamente todas as abordagens podem constituir-se como saberes a transmitir e a adquirir em vez da gramática tradicional.

Mas o que interessa, de facto, mais do que substituir “velhos” conceitos por novos conceitos ou nomenclaturas tradicionais por novas “roupagens” metalinguísticas será mudar as práticas pedagógicas e os suportes auxiliares de aprendizagem, tornando-os não só mais consentâneos com o que as novas abordagens vão revelando sobre o funcionamento da língua como também mais eficazes no sentido da promoção do desenvolvimento das competências dos alunos. Da competência prática, ou pragmática, que lhes permita, é bem evidente, adequar as suas produções verbais às situações, interlocutores e intenções comunicativas, mas igualmente da competência formal que

¹⁷⁵ Já para não falar da multiplicidade de áreas pelas quais se distribui a investigação linguística, complementares umas, em oposição outras, o que, por si só demonstra as difíceis e complexas relações entre os dois campos.

garanta a correcção dessas produções em termos de respeito pelas regras do sistema da língua¹⁷⁶.

Seja como for, é evidente que converter os “objectos” linguísticos constituídos pela teoria gramatical em objectos didácticos implicará sempre algum grau de vulgarização científica tão legítima quanto necessária dado que os produtos linguísticos transitarão de um domínio de especialidade para o terreno pedagógico que terá de os adequar aos sujeitos e objectivos de aprendizagem. Adequação que procurará conciliar a correcção da informação linguística produzida pela investigação à “simplificação” que a torne acessível ao novo contexto em que irá circular. Dissertando sobre o tema (não obstante fazê-lo no quadro do ensino do FLE) Fougerouse vinca bem este aspecto:

Il s’agit avant tout de reformuler un savoir adapté aux besoins et aux capacités de l’apprenant de sorte que l’explication proposé ne soit pas plus complexe que le point étudié. Toutefois, la simplification métalinguistique ne doit pas provoquer un simplisme et un manque de rigueur à la fois reducteurs et/ou caricaturaux, conduisant l’apprenant à un impasse (2001: 169).

Em suma, trata-se de evitar algum hermetismo a que um público de não especialistas não deve ser sujeito, pois não colheria daí quaisquer mais-valias, recusando, do mesmo modo, simplificações desvirtuadoras do rigor científico exigível.

Para este processo de transferência de um para outro campo, Vivès propõe o termo de recondicionamento que aplica tanto às transformações – que, aliás, podem até nem ocorrer – operadas nos produtos linguísticos – (novos) domínios, teorias¹⁷⁷ ou descrições

¹⁷⁶ Fazer esta afirmação significa que, contra algumas opiniões, se admite aqui que o conhecimento explícito da gramática e, portanto, o ensino e a aprendizagem dos vários domínios da informação linguística, gramatical, podem contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho linguístico. Mas também se reconhece que não há comprovação científica que suporte indiscutivelmente esta convicção.

¹⁷⁷ O alerta de Vivès para uma certa tendência em transferir apenas alguns elementos da teoria ou mesmo apenas a sua terminologia, o que se pode sempre traduzir no seu desvirtuamento e perda de sentido, permanece válido. A tendência pode ainda hoje ser observada em alguns manuais escolares em que novos domínios e/ou conceitos teóricos ou instrumentos conceptuais (da gramática textual, da sociolinguística da teoria da enunciação, da pragmática) são introduzidos de tal modo que parecem dar razão à crítica que o autor também faz sobre a inconsequência de tal incorporação, parecendo mais uma questão de se mostrarem actualizadas os seus autores do que por efectivo reconhecimento da valia didáctica de tais produtos. A título de exemplo, mencione-se (avançando-se sobre a análise a que se procederá no Capítulo IV, no qual, no entanto não tornarão explícitas estas observações por não terem sido instituídas como objecto de estudo)) a inclusão do conceito de acto de fala e respectiva tipologia nos novos programas e, daí, nos novos manuais concebidos segundo os novos programas sem qualquer recondicionamento. Mais não se faz do que caracterizar cada um, exemplificá-lo, sem que se compreenda qual a funcionalidade de tal conteúdo no que tange o desenvolvimento da competência comunicativa. Aparentemente, pretende-se apenas fazer adquirir um conjunto de definições, um inventário de actos de fala, uma classificação dos mesmos. Não há visivelmente novos “modes d’emploi” que, como diz Vivès, fixem o objectivo das actividades a aplicar aos

linguísticas – como à pedagogização de tais produtos de modo a poderem ser utilizados na sala de aula. As modalidades de condicionamento podem passar pela simplificação¹⁷⁸, redução ou reorientação da significação a que se associam geralmente “de nouveaux” modes d’emploi” qui fixent l’objectif des activités à appliquer aux données linguistiques ou langagières proposées comme “input” de l’apprentissage. (*op. cit.*: 30).

Como *supra* se deixou dito, V. de Castro demonstrou como tem sido e é ainda pouco significativo o lugar que domínio da Lexicologia e da Semântica ocupam nas gramáticas escolares disponíveis para o ensino do Português. Porém, os conceitos de sinonímia, polissemia e homonímia integram tradicionalmente os compêndios, sendo-lhes sempre atribuído, é certo, um espaço residual. Em todo o caso, não deixa de ser importante verificar de que modo os dados linguísticos provenientes da área da semântica lexical são transformados em conteúdos a transmitir e a adquirir: se terão, ou não, sido sujeitos a algum tipo de condicionamento didático, ou se, pelo contrário, têm transitado directamente do campo da linguística para o da gramática escolar; e também se se propõem novos “modes d’emploi” que os tornem aptos a serem utilizados na aula. Numa palavra, interessa saber se as gramáticas escolares, enquanto gramáticas pedagógicas que são, procederam ou não à didactização de tais conteúdos linguísticos.

3.2.3. Os compêndios de gramática

Na esteira de Vieira de Castro, recorde-se então que:

Orientados por princípios pedagógicos, estes textos [as gramáticas escolares] veiculam informação linguística num quadro teórico de transmissão de conhecimentos e de desenvolvimento de capacidades linguísticas; ao fazê-lo, comportam concepções sobre a língua e os seus usos, sobre os modos da sua aquisição e desenvolvimento e também sobre os modelos de descrição linguística” (*op. cit.*: 67).

dados linguísticos propostos como “input” da aprendizagem. Assim, tais listagens e quadros tipológicos transcritos de gramáticas de referência (no caso vertente a Gramática da Língua Portuguesa de M^a Helena M. Mateus *et al.*) não acrescentam nada nem alteram as práticas pedagógicas e, por conseguinte, não se constituem como qualquer benefício para o desenvolvimento da competência pragmática dos alunos.

¹⁷⁸ Mário Perini, ao propor os fundamentos para uma nova descrição do português padrão, isto é, uma nova gramática do português, com maior responsabilidade teórica, mais rigor de raciocínio e mais espírito crítico, refere desde o início a necessidade de alterações inevitáveis na transferência dos dados do domínio da linguística para o da gramática pedagógica. Admite mesmo que “alguma falsificação será inevitável, na forma de simplificações, na forma de soluções inseguras, apresentadas ao lado de soluções bem fundamentadas, na forma sobretudo de uma certa escassez (nunca ausência completa) de argumentação polémica” (1991:9).

São, por isso, textos reguladores da prática pedagógica que seleccionam, constroem e, do mesmo passo, validam pedagogicamente o corpo de saberes linguísticos que veiculam, tanto quanto se constituem como instrumentos de transmissão e aquisição desses saberes.

Dirigidas especialmente (mesmo que não exclusivamente) ao contexto escolar, compreende-se que não apenas invoquem com frequência a sua conformidade aos conteúdos propostos nos textos programáticos institucionais, como se reclamem de particularmente adequadas a determinado(s) ciclo(s) de estudos.

Enquanto manuais, partilham a mesma natureza didáctica e características *supra* apontadas para as antologias de texto. O compêndio de gramática escolar é um instrumento auxiliar da prática pedagógica¹⁷⁹ cuja consulta, aliás, nem exige a mediação do professor¹⁸⁰. Pela orientação pedagógica que, em princípio, os rege e pela configuração que foram adquirindo, como qualquer outro manual têm um papel relevante na estruturação das aprendizagens respeitantes ao funcionamento da língua, podendo – assim se crê – contribuir para que o aluno atinja a mestria linguística.

Tal como o manual também o compêndio de gramática evoluiu e se transformou e não apenas porque foi integrando novas áreas e conteúdos linguísticos, como exige a sua conformidade ao que vão enunciando as orientações programáticas. A regulação dos textos oficiais que sobre os textos gramaticais impende, por um lado; o projecto didáctico-pedagógico que as norteia, por outro, aliados a interesses do mercado editorial que não podem ignorar-se, explicam a configuração das actuais gramáticas escolares: ao corpo de saberes gramaticais propriamente ditos associa-se, por vezes, um conjunto de informações da teoria literária, uns e outros complementados com exercícios de aplicação prática no sentido de facilitar a sua aquisição. Estes exercícios ora surgem integrados no corpo do compêndio ora em cadernos autónomos de propostas de actividades complementares de consolidação.

¹⁷⁹ Ainda que a gramática escolar seja uma gramática de aprendizagem, isto é, um produto configurado na perspectiva da sua utilização pelo aluno, ela é também (infelizmente) a única a que alguns professores recorrem, acabando por alcançar paradoxalmente o estatuto de uma gramática de referência, com os inconvenientes que se adivinham. A experiência tem permitido comprová-lo e, ao mesmo tempo, lutar contra tal hábito mais instalado do que poderia supor-se.

¹⁸⁰ Uma indagação informal junto de alguns docentes e alunos permitiu concluir que nem sempre os alunos são aconselhados a adquirir uma gramática em particular, ficando a escolha ao critério do próprio aluno, do encarregado de educação ou do vendedor, na livraria. A reduzida dimensão da amostra e, conseqüentemente, a escassez dos dados e informalidade da sua apreciação não autorizam, obviamente a generalização.

3.3. Dicionários escolares

*Le dictionnaire est donc, en fait, la mémoire
lexicale d'une communauté où chaque usager
vient contrôler et enrichir son vocabulaire
qu'il soit actif ou passif*
Rey-Debove

Da importância do dicionário, estimada em termos gerais, testemunham entre outras as palavras de Mel'čuk et al. que, sobre o tema, assim se manifestam:

les dictionnaires [...] sont universellement reconnus comme des sources indispensables d'informations sur le lexique de la langue et comme des instruments de travail irremplaçables pour de nombreuses professions langagières (traducteurs, réviseurs, journalistes...) (1995 : 21-22).

À suspensão introduzida pelas reticências dos autores faz sentido juntar outras profissões igualmente “langagières” como é a dos professores em geral e dos de Português em particular. Mas também para os alunos o dicionário é um instrumento de trabalho insubstituível no que tange a busca de informação sobre o léxico e, por extensão, sobre a língua e sobre o mundo¹⁸¹.

3.3.1. Dicionários de “dépannage” e dicionários de aprendizagem

Os termos da distinção entre dicionários de “dépannage” e dicionários de aprendizagem (Galisson) são aqui retomados pela pertinência que se lhes reconhece para a análise dos dicionários seleccionados no corpus deste trabalho.

Com efeito, não obstante poder admitir-se que o dicionário tem sempre, de algum modo, um certo pendor didáctico¹⁸², dificilmente se sustentará que a vocação primeira dos

¹⁸¹ “En plus d'avoir une vocation linguistique, le dictionnaire scolaire est aussi un truchement qui mène à la connaissance du monde et de ses traditions. À la fois vérité sur le monde et sur la langue, il favorise l'accroissement du savoir sur les réalités concrètes et abstraites denotées par les unités lexicales” Cormier *et al.* (2001 :143)

¹⁸² Veja-se a definição de Jean Dubois *et al.*: “Le *dictionnaire* est un ouvrage **didactique** [sublinhado meu] constitué par un ensemble d'articles dont l'entrée constitue un mot; ces articles sont indépendants les uns des autres (malgré les renvois pratiqués) et rangés par ordre alphabétique; son modèle de lecture est la consultation” (2002 : 146). E já agora confronte-se com esta outra de Mel'čuk *et al.* donde está ausente qualquer referência a tal carácter didáctico: “nous appelons dictionnaire de *L* une description du lexique de *L*”

que circulam no mercado e são utilizados em contexto escolar seja a de reais instrumentos auxiliares da aprendizagem efectiva da língua e da sua componente lexical: tratar-se-á mais de instrumentos de “dépannage” do que de dicionários de aprendizagem. Isto é, da sua consulta pretende obter-se uma informação pontual, apenas; uma vez resolvido o problema de descodificação que originou a busca, a resposta encontrada pode nem chegar a ser, e não é a maior parte das vezes, memorizada e integrada no léxico mental.

A elaboração do segundo tipo de dicionários (de aprendizagem) requer uma metodologia própria fundada numa reflexão de natureza não exclusivamente linguística que permita sustentar a selecção bem como a apresentação e organização da informação lexical em critérios efectivamente facilitadores da apreensão, da memorização e da integração do vocabulário aprendido nas estruturas do léxico mental, de modo a poder vir a ser re-utilizado compreensiva e produtivamente.

Uma tarefa desta ordem exigirá, portanto, esforços conjugados da lexicografia, da psicolinguística, da psicologia cognitiva e da didáctica, de maneira a que aquilo que hoje já se conhece sobre o modo como se processa a aquisição/aprendizagem do vocabulário e se organiza o léxico mental, aliado ao reconhecimento de que o ensino se lhe deverá adaptar, se reflectam na elaboração dos dicionários de aprendizagem. Some-se a estes factores a identificação das necessidades e das dificuldades dos públicos de distintas faixas etárias a que se destinam e ter-se-á esboçado o panorama da complexidade da tarefa que incumbe à dicionarística pedagógica.

Galisson define os dois tipos de dicionários deste modo: os primeiros limitam-se a oferecer um conhecimento pronto a usar, enquanto os segundos, ao invés, implicam a construção do conhecimento o que exige, da parte do aluno, um esforço mental de integração e memorização que assenta na mobilização das faculdades cognitivas necessárias à aprendizagem (1997:65)¹⁸³. Por isso, o dicionário de aprendizagem tem de ser o lugar

sous la forme d'énumération (d'une partie relativement importante) de lexies de *L*, dans laquelle chaque lexie est munie d'informations pertinentes” (1995: 19-20). Definições complementares, de algum modo, a segunda, na sua referência às informações pertinentes constantes do artigo correspondente a cada entrada, torna clara a importância que o dicionário tem no conhecimento lexical em sentido amplo. Com efeito, a natureza variada dessas informações – pronúncia, ortografia, dados gramaticais morfológicos e sintácticos, flexão, regimes preposicionais..., lexicais e semânticos relações de sinonímia e/ou antonímia, sentidos figurados), registos de língua – é de extrema valia para o desenvolvimento da competência lexical.

¹⁸³ Cf. a distinção entre ambos os tipos de instrumentos nas palavras do próprio Galisson: “Le trait distinctif des dictionnaires de dépannage est de fragmenter l'information, afin de permettre un décodage rapide ponctuel, non suivi de mémorisation, alors que les dictionnaires d'apprentissage se caractérisent (théoriquement !) par leur manière de regrouper, d'organiser et de structurer l'information, en vue de faciliter son appréhension globale et sa rétention” (ib :60-61).

onde se disponibiliza não apenas informação, mas sobretudo conhecimento e saber: “Bref, un ouvrage ne visant pas à l’érudition mais à la réflexion – dans la mesure où le savoir procède d’une (re)construction personnalisée de la connaissance” (2001)¹⁷⁸.

Este outro conceito de lexicografia pedagógica distingue-se pela selecção criteriosa das unidades a integrar a macroestrutura e pela adequação da microestrutura, tanto a nível conceptual como a nível linguístico, a públicos bem definidos e visando objectivos claros de aprendizagem. A constituição da nomenclatura, a redacção das definições, a indicação das diferentes acepções da palavra, a escolha dos exemplos, as informações de tipo sintagmático, paradigmático, tanto quanto pragmático, têm de assentar em critérios de natureza pedagógica considerados cruciais para a aprendizagem do vocabulário. Trata-se, pois, de uma abordagem lexicográfica que exige, como se depreende, e Pruvost (2001) sublinha, um tipo específico de pesquisa com os seus particulares constrangimentos mas também, e conseqüentemente, com algumas revelações; por outro lado, não se compadece com a tendência tradicionalmente instalada que, por mera redução do formato, da extensão da macroestrutura e, eventualmente, da microestrutura, transforma, em dicionários escolares, dicionários concebidos para um público não escolar e adulto.

A atenção aqui dada à distinção entre dicionários de *dépannage* e de aprendizagem e o relevo que foi dado a estes últimos, cuja vocação tem sido essencialmente facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou línguas de especialidade, quando o âmbito deste trabalho se circunscreve à língua materna, carecerá de alguma justificação.

Com as inevitáveis adaptações a quadros pedagógico-didácticos específicos e os ajustamentos decorrentes, por exemplo, dos diferentes níveis de domínio da língua e da intuição, ou ausência dela, do falante nativo e do falante alófono, não parece despropositado defender que muitas das vantagens reconhecidas aos dicionários concebidos segundo os princípios da lexicografia heurística, no ensino e na aprendizagem das LE, se poderiam estender igualmente ao âmbito da L.M.¹⁷⁹. A “pobreza” vocabular de

¹⁷⁸ A afirmação é produzida no prefácio do *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* (DAFA).

¹⁷⁹ E como não voltar a evocar a nova realidade escolar, complexa, que o fluxo de imigração criou no nosso país? Num mesmo contexto pedagógico, o português pode ter vários estatutos: língua materna de uns, estrangeira de outros, segunda de outros ainda... Por que não criar dicionários unilíngues que procurem atender a estas novas necessidades e responder a um tipo de dificuldades que ultrapassa o desconhecimento do significado da palavra? Segundo o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, no ano lectivo de 2003/ 2004, o panorama da heterogeneidade multicultural e multilinguística das escolas portuguesas era o seguinte: 9.335 alunos pertenciam à etnia cigana; 12.040 eram de origem cabo-verdiana; 13.985, de origem angolana; 9.334, brasileira e 2.795 eram ucranianos. Portanto, cerca de 47 000 alunos

uma considerável parte dos alunos, - ainda que não medida por estudos objectivos que a comprove e cujas causas não serão aqui analisadas – é reconhecida pelos professores, pelo público em geral e pode configurar um entrave sério ao sucesso escolar. Um dicionário concebido no sentido de favorecer a aprendizagem do vocabulário, terá de ser sempre um instrumento didáctico a ter em conta.

Em jeito de remate a este parêntese justificativo, registre-se o facto de a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), no subdomínio “Dicionário” (Domínio da Lexicografia) dar conta da oposição galissoniana já referida, definindo dicionário em termos gerais e, mais especificamente, dicionário de aprendizagem. Enquanto a definição do primeiro o apresenta também como “obra didáctica” - “Obra didáctica constituída por um conjunto de artigos lexicográficos cujas respectivas entradas são ordenadas alfabeticamente e servindo para responder a dúvidas de **significado**, ou de **grafia**, respeitantes ao <vocabulário> de uma língua” [sublinhado meu] (2000: 41) – a do segundo faz emergir claramente as diferenças entre ambos: “<Dicionário> destinado ao **ensino do <vocabulário> da língua geral** ou das línguas especializadas, apresentando uma **forte componente didáctica** baseada sobretudo em **descrições, exemplos, exercícios de língua e imagens de apoio à compreensão**”. [sublinhado meu] (*id.*: 42). Assumindo-se a TLEBS¹⁸⁰ como texto pedagógico e científico que incorpora “as mudanças que vão ocorrendo no campo científico e as alterações que vão tendo lugar no campo pedagógico” (*id.*: 7) e apresentando o documento a chancela do Ministério da Educação (DGES e DGEB), a inclusão do conceito de dicionário de aprendizagem tem de ser lida como um evidente sinal da sua relevância pedagógica no quadro do ensino do vocabulário em língua materna.

Resta saber se os dicionários ditos escolares (básicos, essenciais ou fundamentais) que circulam no mercado, são verdadeiramente dicionários de aprendizagem. Em suma se relevam ou não do conceito de lexicografia heurística, na terminologia de Pruvost, ou pedagógica como preferem quer Bogaards quer Binon e Verlinde.

integrados no sistema educativo português, pelo menos em tese, teriam carências significativas que um dicionário “normal” poderá não ajudar a resolver.

¹⁸⁰ A polémica em torno do documento, que acabou por levar à sua suspensão e revisão, não parece ter atingido o domínio da lexicografia pelo que todas as definições são válidas, sem qualquer espécie de contestação.

3.3.1.1. Convivialidade, inteligibilidade e utilidade dos dicionários escolares

Para além da sua especificidade própria, exige-se também aos dicionários de aprendizagem a conformidade aos parâmetros da convivialidade, inteligibilidade, utilidade, eficácia e eficiência (Bogaards, 1996) que deverão estar presentes nos actos de concepção e elaboração, mas que também poderão ser convocados para aferição da sua qualidade enquanto dicionários pedagógicos.

O primeiro destes parâmetros respeita essencialmente ao acesso à informação; daí que se prenda com a própria constituição da nomenclatura em termos de quantidade¹⁸¹, mas também de qualidade/diversidade. A selecção das unidades a contemplar e correlativa omissão de outras obedecerá a critérios rigorosos e coerentes, sendo, habitualmente, um deles o da frequência¹⁸² das palavras, sem que, no entanto, se possa perder de vista o nível e as necessidades do público-alvo. Além disso, a estrutura dos artigos, quanto à natureza e extensão da informação disponibilizada, deverá ser efectivamente promotora da “convivialidade”.

Ora, esta “convivialidade” pode ser aprendida e fomentada em contexto escolar se forem promovidos hábitos de utilização do dicionário para além da pesquisa pontual do sentido de uma qualquer palavra pouco conhecida. Da consulta orientada, identificado e compreendido o manancial de informações que um bom dicionário de aprendizagem

¹⁸¹ A título de exemplo, refira-se o *Dictionnaire du Français Usuel*, de J. Picoche e J. C. Rolland cuja nomenclatura contempla 442 artigos. Este número é multiplicado, por força da particular concepção de cada artigo, resultando afinal na efectiva inclusão de 15.000 palavras. Dados os objectivos de tal dicionário, os autores consideraram este número adequado pois, como justificam em curiosa imagem: “Une boîte à outils doit être maniable et un atelier ne peut pas posséder toutes les machines de la terre. La misère est paralysante, la pauvreté rend ingénieux, une honnête aisance facilite la vie, la surabondance peut devenir encombrante” (2002: 2). Logo, um justo equilíbrio deverá ser encontrado para que se atinja a “honnête aisance” que os autores defendem. Mesmo que se discorde de que a pobreza desenvolva sempre o engenho, nomeadamente, no que tange a questões de vocabulário...

¹⁸² Entre as várias listas de frequência de palavras existentes para o francês, Picoche e Rolland escolheram o *Dictionnaire de Fréquences du Trésor de la Langue Française* como guia para a constituição do seu dicionário (Cf. Nota anterior) pela importância do *corpus* (90 milhões de ocorrências representando 70.000 palavras). A intenção didáctica que presidiu à elaboração do dicionário em causa, levou os autores a optarem por contemplar sobretudo as palavras de alta frequência, aquelas a que qualquer falante será obrigado a recorrer constantemente: são elas que constituem aquilo a que os autores chamam o núcleo duro do léxico francês. Além disso, normalmente, à maior frequência corresponde também uma grande polissemia. Estes, os seus critérios. Numa primeira análise, parece sensato que qualquer dicionário que se reclame da mesma intencionalidade deva atender ao critério da frequência relativa da ocorrência das palavras. O que não significa, por outro lado, que algumas menos frequentes não sejam muitíssimo importantes; essas, defendem Picoche e Rolland, poderão não fazer parte de um programa de ensino e de aprendizagem do vocabulário: poderão ser adquiridas na situação particular em que o seu conhecimento se revele necessário e indispensável. Mas mesmo essas, é importante também aqui sublinhar, deverão ser tratadas de modo a constituírem verdadeiras aquisições, isto é, sendo objecto de actividades compreensivas e produtivas de tal modo que se

deverá disponibilizar¹⁸³ sobre as palavras e os seus usos, o aluno poderá transitar para a consulta autónoma, finalidade a que, por excelência, visam tais instrumentos de aprendizagem da língua. E, deste modo, o exercício escolar transformar-se-á em convívio habitual, a relação ocasional em reencontros cúmplices e fiéis...

Já no que tange ao segundo parâmetro, a inteligibilidade do dicionário joga-se na clareza e na simplicidade, não isenta de rigor, das definições e da linguagem utilizada. Mas também na pertinência dos exemplos que clarificam construções, restrições, usos, combinatórias de unidades lexicais que o uso fixa e prescreve.

Neste sentido, definições circulares ou reenvios frequentes para outras entradas, tão habituais, e mesmo inevitáveis em alguns casos, nos dicionários não escolares, poderão nem sempre ser favoráveis à dimensão pedagógica-didáctica requerida em instrumentos de aprendizagem do vocabulário. A “promenade dictionnaire” (Alain Rey) exigida para encontrar o significado de uma palavra não constituirá uma actividade muito aliciante para a maior parte dos alunos, correndo mesmo o risco de se tornar factor de desmotivação de futuras consultas. Aliás, tal “promenade”, a que algumas definições obrigam, conduzindo o aluno da forma derivada à derivante e vice-versa, para além de desmotivante, apresenta ainda o risco de acabar por fazer perder o contacto com o contexto em que a palavra surgiu, levando, por isso a escolhas inadequadas. Este é um aspecto não negligenciável para o qual Bogaards (1994) também já alertou. Não obstante, alguns reenvios poderão revelar-se úteis sobretudo em actividades de produção, designadamente ao nível da construção da coesão e progressão textual através dos mecanismos anafóricos de retoma lexical da informação já verbalizada, como, por exemplo, a utilização da sinonímia, da hiperonímia, da hiponímia, mas também a nominalização ou anáfora resumativa.

inscrevam significativamente no léxico mental e que contribuam para a sua re-utilização adequada em contextos novos.

¹⁸³ Recapitule-se: dado estarem a considerar-se dicionários de aprendizagem dirigidos a falantes autóctones, para além da definição, e inevitável representação ortográfica e indicação da classe gramatical, as informações que deveriam constar no artigo seriam: (i) - fonéticas: representando-se a pronúncia, pelo menos, de palavras que suscitem frequentemente dúvidas como é o caso daquelas em que ocorre o grafema <x> ou aquelas outras em que o grafema <o> representa, no plural, a alternância tímbrica [o]/[ɔ] da vogal tónica; ou mesmo aqueles casos em que a representação fonética possa ajudar, por exemplo, na translineação de sequências vocálicas; ou ainda homógrafas do tipo c[ɔ]rte/ c[o]rte, s[e]de/ s[ɛ]de... ; (ii) - morfológicas: apresentando-se, por exemplo, casos irregulares de flexão (número, género, grau, conjugação verbal); (- sintácticas: construções/restrições (valências de nomes, adjetivos, verbos), exemplos dessas construções...; (iii) - semânticas: relações paradigmáticas de sinonímia, antonímia; hiperonímia, hiponímia; família de palavras, campos lexicais/semânticos; polissemia/homonímia; (iv) - remissões ou reenvios pertinentes para aprendizagem; (v) - marcas de uso (diatópico, diastrático, diafásico, diacrónico). O que aqui se enumera decorre do aproveitamento algo livre da listagem de Hausmann e Wiegand [(1989: 341) *apud* H.A. Welker (2000: 4)].

Uma vez assegurada a “convivialidade” pela facilidade de acesso à informação e a inteligibilidade pela facilidade de compreensão da mesma, a utilidade do dicionário será tanto maior quanto mais a sua consulta permitir uma correcta/adequada interpretação ou contextualização das palavras em enunciados próprios. Sendo assim, são condição dessa utilidade, a natureza, quantidade e qualidade da informação contida na descrição lexical e nos modelos propostos pelos exemplos escolhidos pelos autores. Tudo conjugado e estarão garantidas a eficácia e a eficiência sem as quais o dicionário de aprendizagem não cumpriria as funções didáticas que lhe são cometidas.

Da lexicografia pedagógica ou heurística espera-se, pois, a produção de dicionários “originais”, feitos à medida dos seus utilizadores (públicos bem definidos com necessidades/dificuldades próprias) elaborados com o propósito explícito de favorecer a aprendizagem lexical e dentro dos parâmetros enunciados. Também não poderão ser descurados alguns aspectos que, embora de outra ordem, não são de modo nenhum de menor importância: a apresentação gráfica, a legibilidade e a manuseabilidade (facilitada ou não pelo formato) são factores a ter em conta.

O panorama editorial português parece tender para uma alteração da oferta de dicionários escolares relativamente ao que se passava há anos atrás, mesmo que a mudança seja, porventura, mais aparente do que substantiva. Observa-se, de facto, uma diversificação de produtos que se reclamam de escolares e se designam como básicos, essenciais, fundamentais, académicos, consoante a faixa etária a que se dirigem e a opção da editora.

Verificar se a transformação que alguns títulos anunciam se aproxima da abordagem heurística, o mesmo é dizer, se a via escolhida pelos autores/editoras é a da melhoria da informação sobre as palavras de língua e seus usos, se as modificações vão no sentido de os dicionários poderem ser utilizados como instrumentos didáctico ao serviço do desenvolvimento da competência lexical, é uma das tarefas deste trabalho.

3.3.2. O dicionário enquanto objecto cultural e ideológico

Reconhecer o dicionário como instrumento didáctico-pedagógico ao serviço do ensino e aprendizagem do vocabulário obriga a equacioná-lo também na sua dimensão de objecto cultural ideológico e discursivo com as implicações que tal natureza comporta.

Relativamente à dimensão discursiva do dicionário, Mazière recorda que o lexicógrafo, ao inventar um discurso definitório sobre as palavras da língua, está a participar na invenção da própria língua “en la triant, choisissant, arrêtant, jugeant même sans jugement exprimé” (1996:14). Por isso, defende não existirem dicionários de *langue*, pois só a entrada, na abstracção da função autonímica, representada pela imagem gráfica do significante, releva da língua; a redacção do artigo é da ordem do discurso, feita em “langue ordinaire, soumise aux genres établis, aux habitudes du dire, parfois créateur de dire exorbitants, et cependant constitués par et constitutifs de la notion même de langue” (*id. ib.*).

Quanto à dimensão cultural, é bom insistir em que o discurso lexicográfico é um lugar privilegiado para a manifestação da cultura e um espelho das correlações que se entretecem entre o objecto dicionário em si – produto e arquivo¹⁸⁴ desse discurso – a língua que ele descreve, os discursos em geral que circulam na comunidade, e as posições dos seus autores, enquanto sujeitos social histórica e ideologicamente situados.

E, como ensina Rey, a ideologia primeira veiculada pelo dicionário é a que está inscrita na própria língua socialmente julgada como unitária. Com efeito, os dicionários, melhor dizendo, os seus autores, têm a pretensão de descrever um objecto unitário, neutro, quando afinal o que fazem é seleccionar “ce qu’en ont fait les élites et les pouvoirs, écartant comme illégitime la multiplicité des usages, gommant énergiquement la variation sociale” (1995: 114).

Sendo o objecto do discurso lexicográfico o léxico e o objectivo do dicionário a descrição/definição das suas unidades constitutivas, a primeira tarefa do lexicógrafo é a selecção das unidades a integrar a macroestrutura. Ora essa selecção é feita de acordo com uma norma que determina a aceitabilidade de umas e rejeição de outras, norma que está longe de ser ordem estritamente linguística. Os juízos do lexicógrafo conformam-se a um

¹⁸⁴ Arquivo no sentido que lhe é dado por Maingueneau: “*corpus*” inseparável de uma *memória* e de instituições que lhe confirmam a sua autoridade, legitimando-se por seu intermédio” (1997:15).

padrão de natureza sócio-cultural histórica e ideologicamente determinado, manifestando-se não apenas nesta selecção, mas também na redacção dos artigos, hierarquizando usos, condenando uns e prescrevendo outros.

Vale sempre insistir em que a língua, tal como Saussure a descreveu, objecto ideal, sistema de signos unitário e homogéneo, fechado na sua lógica interna é uma construção teórica resultante de uma concepção que pretendeu excluir programaticamente todos os factores sociais, culturais, ideológicos que condicionam a actividade linguística. Exclusão legítima, dados os objectivos e a perspectiva, mas que se traduziu na prática, como se sabe, na dissociação entre a língua, objecto abstracto (*a langue*), e o seu existir concreto (*a parole*). E, no entanto, só neste existir concreto, na actividade linguística, actividade eminentemente social que se constitui no seio de relações sócio-culturais e ideológicas engendradas e reproduzidas pela própria actividade linguística, a *langue* pode ser apreendida. Enquanto instrumento de comunicação entre seres sociais, ela é interacção, produção social e sintoma de comportamentos sociais (Rey; 1997); não é neutra nem “inocente”; não está imune à interferência dos factos sociais; transporta a memória da comunidade, todos os saberes de quem enuncia; está carregada de intencionalidades, veicula posicionamentos ideológicos...

E é no léxico, como reiteradamente ensina Galisson, que dados culturais e ideológicos se inscrevem e através dele circulam. A palavra não vale apenas por si mesma, uma vez que representa e reenvia para uma realidade que lhe é exterior (Buzon, 1979). É na e pela língua que se forjam as representações partilhadas que definem a identidade cultural e nacional dos membros de uma comunidade. No mesmo sentido vão as afirmações de Cormier *et al.* “Une identité culturelle et nationalitaire se fabrique autour d’une mémoire collective et le dictionnaire est l’un de ces hauts lieux qui participe de la mémoire d’un peuple, même si c’est à travers la langue qu’elle se bâtit. Mais cette mémoire est aussi ce qu’on en fait” (*op. cit.*:139). Qualquer dicionário e, logo, também os dicionários escolares, “font partie de cette geste sociale qu’il faut écrire pour forger une mémoire et transmettre à travers elle les valeurs communautaires, une conception particulière du monde et un modèle idéologique idoine” (*id.:ibid.*).

Daí que, enquanto memória “fabricada”, feita de escolhas e de silenciamentos, os dicionários – gerais, enciclopédicos, escolares ou não escolares – estejam longe de poderem ser vistos como meros inventários de unidades lexicais. Enquanto descritores da cultura,

inevitavelmente estereotipada¹⁸⁵, de uma sociedade, onde e para a qual foram produzidos, reflexo dos valores nela dominantes, os dicionários espelham as transformações que vão ocorrendo e se repercutem na língua, em particular no léxico. As transformações históricas e sociais e consequentes reformulações de juízos de valor renovam e enriquecem o léxico pelo aparecimento de novas unidades, sendo também responsáveis pelo apagamento de outras, pela inscrição de novos matizes semânticos nas já existentes, favorecendo a polissemia, num processo sempre aberto. E é por isso que o sentido das palavras não se esgota nas descrições do dicionário por mais completas e finas que sejam, nem aí se esgotam todas as questões que podem ser formuladas sobre a natureza e forma do conhecimento lexical. O sentido das palavras, como a justo título sublinha Krieg, (re)cria-se através das concepções sociais e políticas que as palavras sustentam numa dada língua e num dado universo discurso (2000: 65)¹⁸⁶. E assim, mensagens políticas, ideológicas circulam na comunidade através das palavras e inscrevem-se no discurso lexicográfico. Algumas vezes subliminarmente.¹⁸⁷

¹⁸⁵ No que tange o carácter estereotipado da cultura descrita/inscrita no dicionário, convém recordar as palavras de Girardin: “les lecteurs attendent du dictionnaire un certain type de discours qui leur permet de se reconnaître comme participant à une même culture” (1972:84). Esse é, aliás, um objectivo e um esforço subjacente à prática dicionarística, cuja natureza normalizadora leva à criação de uma imagem homogénea das representações partilhadas pela comunidade que está longe de corresponder à realidade empírica. Ilusão de unidade, ilusão de neutralidade. (Tournier,1992)

¹⁸⁶ No interessante artigo a que aqui se alude, e como o título permite inferir (“La dénomination comme engagement”), Krieg demonstra como as palavras podem ser suportes de argumentos ideológicos: o uso de uma palavra, de uma denominação – no caso vertente “campos de concentração” na Bósnia – ou o seu evitamento, orientam inexoravelmente no sentido de uma dada conclusão, tal como indiciam os valores morais, as posições políticas do locutor... Do mesmo modo, a inclusão ou exclusão de uma palavra no dicionário, a definição, os exemplos têm explícita ou implicitamente a marca de uma dada carga ideológica.

¹⁸⁷ No âmbito do Seminário de Análise do Discurso, do Curso de Mestrado em Linguística foi por mim realizado um trabalho (“O discurso lexicográfico: desvendamento e ocultação da ideologia dominante”) que, apesar da sua reduzida extensão, permitiu tirar algumas ilações interessantes que faz sentido evocar sucintamente aqui. Foram comparados os artigos relativos a algumas unidades lexicais (**colónia, fascismo, nação, operário, república, retornado, socialismo**) em diferentes dicionários de várias épocas (de 1848 a 2001). Pôde observar-se claramente como cultura e ideologia se inscrevem e deixam apreender no discurso lexicográfico. Apenas um exemplo ilustrativo: a palavra **fascismo**, com data de “nascimento” oficial (1921) e evidentes conotações políticas, só é atestada, obviamente, em publicações posteriores a esta data, o que só por si já ilustra a interacção entre o linguístico-discursivo e o histórico-social. Assim, só na 2ª edição do *Dicionário Etimológico Prosódico e Ortográfico da Língua Portuguesa*, de J. T. Silva Bastos de 1928 a palavra consta. O enunciado definitório é, no mínimo, surpreendente: “Governo **quási dictatorial** e parlamentar, na **Itália de hoje (1923-28)** que tem como chefe o **Sr. Mussolini** (do latim *fascēs*)”. [sublinhados meus]. Não só é curiosa a presença do modificador adverbial “quási”, como, sobretudo, a forma de tratamento “Sr Mussolini”, marcador, na nossa língua, da distância hierárquica e que, neste contexto, pode ser lida como manifestação de respeito ou até, porventura, indício de simpatia ideológica. A neutralidade do enunciado cai, assim, por terra. Nos outros dicionários consultados, designadamente no mais recente, o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia de Ciências de Lisboa*, foram escolhidas palavras de cariz axiológico negativo, emergindo da definição a condenação do regime fascista e concomitante defesa da democracia: “**autocracia totalitária**”; “**repressão violenta das oposições**”; “**ditadura de direita**” (desta vez sem presença do modalizador). Mas já no *Dicionário da Língua Portuguesa*, da Porto Editora, de 2001, omite-se qualquer alusão ao carácter ditatorial do fascismo, definindo-se porém o regime como “**totalitarismo das direitas**”.

Na definição/descrição lexicográfica tão desprevenidamente tida pelo falante comum (e, logo, pelo aluno, se para tal não for alertado) como objectiva e neutra, emergem explícita ou implicitamente as marcas culturais, históricas, sociais, ideológicas do momento da produção. E, claro, não apenas a definição, mas também os exemplos, quando os há, são ideologicamente marcados. Nas palavras de Rey “L’exemple est [...] la principale tête de pont des idéologies et en général des jugements de valeur” (1995: 113) visto que melhor do que qualquer outro elemento do discurso lexicográfico “il plonge plus avant dans le sémantique, dans le pragmatique, le social, le culturel” (*id.: ib*).

Por outro lado, também não se pode ignorar o peso dos programas e objectivos das equipas redatoriais os quais, por sua vez, estão condicionados pelas políticas editoriais. A marca de todos estes factores está inscrita e interfere no produto final que é o dicionário.

Insista-se, então: tudo o que respeita a língua está indissociavelmente marcado pelo social. Já Rey, em 1979, o deixava bem claro, sublinhando a função do léxico como expressão na língua da vida e das estruturas sociais duma comunidade o que o torna mais uma das estruturas dessa comunidade.

Como elemento da sua existência e sobrevivência, a norma que os rege – comunidade e léxico – é comum a ambos. Ora esta é uma norma social, construção ideológica de onde emerge um sistema de valores que as classes cultas transformam em discurso avaliativo prescritivo, inscrito no próprio discurso lexicográfico. Discurso que, por sua vez, “produz” dicionários, isto é, objectos empíricos de considerável complexidade que, reitere-se, relevam simultaneamente do linguístico, do sócio-cultural, do ideológico. Mas também do económico, no sentido em que se trata de objectos que circulam num mercado e se dirigem a um público que espera deles que se definam por critérios de utilidade e consultabilidade. Estes factores conjugados repercutem-se obviamente nas práticas dos seus autores e fazem do discurso lexicográfico, por excelência, o lugar da emergência das circunstâncias e concepções dominantes, num dado lugar, num dado momento.

Assim, qualquer que seja o olhar sob o qual se aborde a função do dicionário, o seu carácter inerentemente normativo e prescritivo, próprios de qualquer objecto com uma orientação didáctica, impõe-se imediatamente. E nem é necessário que se assuma declaradamente como tal, pois a normatividade inscreve-se nele de vários modos, desde a selecção lexical - que, como já se viu, se pretende tendencialmente neutra, mas, que, de facto, incide preferencialmente na norma culta, - à omissão de unidades ou usos

socialmente inadmissíveis, passando pela prescrição de usos exemplares ou pela legitimação de novas entradas na língua.

A normatividade passa também pelo prestígio da Instituição que o patrocina ou o produz e mesmo pela adopção de um entre vários. O próprio gesto da escolha e aconselhamento tem já um peso normativo de forte impacto. Por isso, mesmo essa escolha e aconselhamento, ao nível da escola, deverão ser ponderadas com cuidado. Como qualquer outro instrumento de ensino aprendizagem o(s) dicionário(s) deverá(ão) ser objecto de análise prévia à decisão da sua adopção.

3.3.3. Tratamento lexicográfico da sinonímia, da polissemia e da homonímia

O enfoque que neste trabalho se dá aos fenómenos da sinonímia, da polissemia e da homonímia e a forma particularmente significativa como se põe a questão do seu tratamento lexicográfico implicam que lhe seja concedida, neste passo, alguma atenção. Mas antes mesmo da sua análise, convém começar por fazer uma brevíssima incursão pelo tema das estruturas “tradicionais” da definição lexicográfica.

3.3.3.1. A definição lexicográfica

Muito genericamente, pode dizer-se que o enunciado definitório oscila entre a “clássica” paráfrase de tipo aristotélico, intensional – *genus proximum* ou hiperónimo mais *differentia specifica* ou traços diferenciadores – variantes mais ou menos aparentadas como, por exemplo, a paráfrase sinonímica, a definição extensional, enumerativa e as falsas paráfrases não conformes à estrutura lógica habitual. Neste último tipo, alguns autores integram a definição por sinónimos (e também por antónimos), espécie de pseudodefinição em círculo vicioso (Imbs, 1966: 13) que substitui a “verdadeira” definição sempre que o lexicógrafo se depara com dificuldades que não consegue resolver de outro modo. Imbs classifica-a mesmo como o método menos científico possível (id.ib.).

A problemática da definição que aqui não se alonga é antiga e extensa. Contudo, neste particular, parece do mais elementar bom senso afirmar com Picoche (1992: 138-17) que não há receita da boa definição, pois, sendo essencialmente de ordem prática a

finalidade da definição, a melhor será a mais útil, isto é, a que responda com eficácia às necessidades de quem consulta o dicionário. Em suma, o que importa é que ela permita passar do desconhecido ao conhecido; por isso, o lexicógrafo deverá ter em conta a finalidade do seu trabalho (e o público-alvo do dicionário, em última instância) no momento de fazer opções conscientes. Ou optando por definições simples curtas, eventualmente mais cómodas do ponto de vista pedagógico, mas, porventura justificadas para um determinado público-alvo, correndo embora o risco de cair em insuficiências ou simplificações que poderão parecer caricaturais; ou preferindo a fidelidade à complexidade da realidade linguística, decidindo-se por um tipo de definição mais longa e mais complexa. De um ponto de vista pedagógico, a primeira não invalida a segunda: haverá sempre um público discente mais curioso, mais “maduro” linguisticamente ou mais exigente que prefere explicações mais completas e profundas.

3.3.3.2. Sinonímia, polissemia e homonímia nos dicionários

Quanto ao primeiro dos fenómenos – a sinonímia – não estando propriamente nos horizontes deste estudo a análise de dicionários de sinónimos – de cuja eficácia, aliás, se duvida, em virtude da sua forma de organização¹⁸⁸ – importa, no entanto, fazer aqui uma referência sumária aos pontos de vista e modos de abordagem inscritos nos dicionários gerais, sejam ou não de tipo escolar.

A experiência da sua frequência demonstra a existência de dois padrões típicos: a sinonímia como forma de definição de entrada ou, então, como informação microestrutural de carácter paradigmático.

No primeiro caso – a definição por paráfrase sinonímica – o enunciado lexicográfico organiza-se da seguinte maneira: à entrada, ou lema, isto é, ao *definiendum*, segue-se imediatamente um sinónimo como se de um verdadeiro *definens* se tratasse, quando, na realidade, mais não se faz do que indicar um equivalente semântico. O processo, muito comum, só se torna legítimo e pedagogicamente eficaz se se verificarem

¹⁸⁸ Recorde-se: sinónimos apresentados cumulativamente sem exemplificação que os contextualize ou outro qualquer tipo de informação relevante que permita operar escolhas adequadas. Esta forma de apresentação decorrerá de uma concepção algo ingénua de perfeita identidade de sentido entre as várias unidades que não resiste a uma análise semântica mais fina. Cria-se, assim, uma falsa imagem da possibilidade intersubstitutiva dos sinónimos arrolados, mascarando-se a evidência de que a sinonímia total é bem menos frequente do que a parcial ou relativa.

duas condições: o *definens*, já ter sido objecto de definição num outro lugar, remetendo o enunciado para ele, ou se o sinónimo usado como *definens* for mais usual do que o *definiendum*. A verdade é que nem sempre tais desideratos se cumprem e a consulta poderá ser vã.

Relativamente aos dicionários de aprendizagem, escusado será dizer que esta forma de definição ou pseudodefinição acaba por levar inevitavelmente à “promenade dictionnaire” de que fala Rey, designadamente quando o aluno desconhece ou conhece mal o significado proposto como *definiens*. Aos inconvenientes deste passeio de entrada em entrada já se fez alusão: nem se afigura muito motivador da consulta nem clarificador do significado.

O segundo padrão de ocorrência de sinónimos no dicionário geral é aquele que corresponde à integração do fenómeno na microestrutura como um dos tipos de informação, de natureza paradigmática, proporcionada ao consulente. Normalmente, as informações constantes no artigo obedecem a uma ordenação mais ou menos padronizada e, com alguma frequência, o sinónimo (e/ou o antónimo) ocupa o último lugar. Apresentado também neste caso de forma descontextualizada, mais uma vez não fica acautelada a distinção fundamental entre sinonímia total e parcial com os inconvenientes que tal procedimento comporta. Com efeito, não sendo a monosemia a regra, escolher um sinónimo acaba por ser escolher um dos sentidos em detrimento de outros. Para obviar a este problema é normal o arrolamento de mais do que um sinónimo; todavia, o carácter polissémico da maior parte das palavras tem como consequência que os vários sinónimos inventariados não sejam intersubstituíveis entre si, o que aconselharia a que se considerasse sempre a sua integração em enunciados esclarecedores; aspecto tão mais importante quando se pretende usar o dicionário como instrumento de ensino e de aprendizagem do vocabulário.

Já a questão do tratamento lexicográfico da polissemia e da homonímia é de outra natureza e põe-se a outro nível. Exige-se em primeiro lugar uma tomada de posição quanto à diferenciação ou não de ambos os fenómenos. Ora, tal decisão enfrenta desde logo o problema dos critérios distintivos que, como é sabido, nem sempre são satisfatórios e são tudo menos consensuais. Recorde-se que Lyons (1979: 431) considerava a distinção indeterminada e arbitrária, dependendo sobretudo do juízo do lexicógrafo ou de alguma prova histórica da extensão do significado. Daí as discrepâncias de classificação das

palavras como homónimas ou polissémicas observadas em diferentes dicionários. A este óbice, vem somar-se um outro de não menor peso: a opção muitas vezes não depende de critérios linguísticos nem é da responsabilidade do lexicógrafo. São factores de ordem económico-editorial a determiná-la, e contra essa determinação não pode muito o lexicógrafo.

Assim, observam-se nos dicionários tendências divergentes, havendo autores/editores que distinguem os dois fenómenos e outros/outras que o não fazem, decisão que na prática se traduz ou na multiplicação de homónimos ou na sua não autonomização com a consequente economia no produto final. Mesmo entre lexicógrafos, alguns defendem que a distinção só faz sentido em dicionários semasiológicos de tipo etimológico (por exemplo, Haensch, 1982: 467-477) como se a identidade ou não identidade etimológica fosse o único critério distintivo. É justamente a diversidade de critérios, decorrentes de pontos de vista teóricos diferentes que tornam a questão difícil. Se se entender que a qualquer variação distribucional regular corresponderá uma unidade lexical diferente, então a tendência será a de multiplicar os casos de homonímia¹⁸⁹, reduzindo-se drasticamente os casos de polissemia. Se, ao invés, se admitirem como homónimas apenas aquelas palavras em que não seja possível encontrar qualquer sema comum (R. Martin), inverte-se a situação.

Um segundo problema que costuma ser invocado quando se trata da polissemia é o da hierarquização dos sentidos. Sem desconsiderar a sua importância a um nível teórico, parece que, de um ponto de vista prático, e nomeadamente no que tange os dicionários de aprendizagem, a questão fará menos sentido.

Com efeito, tal como a sinonímia, a polissemia e a homonímia são noções que figuram como conteúdos declarativos programas de Língua Portuguesa. Não esteve contudo no espírito dos autores levar tão longe o estudo da polissemia que implicasse a análise dos diversos tipos de relação entre as diversas acepções da palavra polissémica em termos de restrição ou extensão do sentido, de adição ou apagamento de semas, de metáfora ou metonímia (R. Martin) e consequentemente não se coloca o problema da existência de um sentido primeiro que condicionaria a ordem na apresentação lexicográfica

¹⁸⁹ Na dicionarística francesa, o *Dictionnaire du Français Contemporain*, de J. Dubois, R. Lagane, G. Niobey, D. e J. Casalis e H. Meschonnic, é um caso típico de um dicionário absolutamente sincrónico em que se pode observar a tendência para o desdobramento homonímico, assente em princípios criteriosamente definidos (diferentes distribuições; comportamento face à substituição sinonímica ou antonímica; possibilidade de derivação das diferentes acepções). Uma decisão como esta tem consequências imediatas ao nível da macroestrutura uma vez que o número de entradas aumenta.

dos vários sentidos/acepções que a palavra polissémica adquire na sua actualização em discurso. Por isso, é mais importante em termos de ensino e de aprendizagem a coerência de critérios na distinção polissemia/homonímia, pois é dessa distinção que se tratará em contexto escolar. Seria pois francamente útil que os autores explicassem previamente os procedimentos e critérios adoptados, mantendo-se-lhes fiéis ao longo da obra.

3.3.4. O papel do dicionário no desenvolvimento da competência lexical

Pela sua natureza particular de instrumento linguístico de normalização e regulamentação dos usos linguísticos segundo os consensos sociais e, ao mesmo tempo, pelo facto de se tratar de um objecto cultural, repositório e intérprete de conhecimentos extra-linguísticos, não é de mais realçar o papel que o dicionário pode desempenhar na formação dos alunos, qualquer que seja o nível de escolaridade em que se situem¹⁹⁰. Conscientes dessa importância, vários são os autores que têm vindo a reflectir sobre o contributo do dicionário no desenvolvimento e/ou consolidação da competência lexical. Para citar apenas alguns deles, recordem-se os nomes incontornáveis de Rey, Galisson, Rey-Debove, Bogaards, Picoche, Pruvost, entre outros já citados ou que virão a sê-lo no decorrer deste trabalho.

Situando-se muitos dos acima referidos no plano específico do ensino e aprendizagem das LE¹⁹¹, todos, unanimemente, sublinham a relevância do léxico¹⁹² como factor fundamental do domínio de qualquer língua e, conseqüentemente, da sua aprendizagem. Por isso, as várias propostas que têm apresentado vão no sentido de se chegar, de forma consistente e fundamentada, à melhor maneira de tornar o processo de aquisição, de consolidação e/ou desenvolvimento do vocabulário mais profícuo e adequado. Por outras palavras (e, no caso vertente, mais uma vez, recorrendo às de Picoche), todos eles têm tentado encontrar a melhor maneira de fornecer aos alunos o tal “fio de Ariane” que os guie através do labirinto do léxico. Onde, sem pistas válidas, poderão, de facto, enredar-se, desistir ou mesmo perder-se.

¹⁹⁰ Por maioria de razão, quando se inicia a aprendizagem da língua materna, como fazem questão de sublinhar os mesmos Cormier *et al.* Opinião que aqui se partilha inteiramente: “Il est donc impératif que le dictionnaire fasse partie de l'équipement de base de l'écolier qui se lance à la conquête de sa langue maternelle“ (id. : 139-140).

¹⁹¹ Mas não Picoche, cujos trabalhos de lexicologia/ lexicografia, de vocação didáctica, se centram no domínio do F.L.M.

É neste contexto que é importante reconhecer e insistir na relevância do papel do dicionário no domínio e expansão do conhecimento lexical. Em situações de recepção, sempre que o aluno se vê confrontado com problemas de descodificação/interpretação, cuja causa radique no seu próprio défice lexical e que, em última análise, podem comprometer e limitar a sua capacidade de compreensão; mas também em actividades de produção, embora, como é óbvio, estas levantem outro tipo de problemas, decorrentes da natureza diferente do tipo de ajuda de que o aluno carece. Procurar palavras para dar expressão a um sentido, que até pode, por vezes, chegar a apresentar-se algo difuso, não é a mesma coisa que procurar o sentido ou os sentidos de palavras que não se conhecem ou se conhecem mal ou incompletamente. Os percursos diferentes, onomasiológico num caso, semasiológico no outro aconselhariam à elaboração de instrumentos concebidos de forma a poderem responder aos dois tipos de solicitação. Como sublinham Binon e Verlinde (1999: 456-457), se a ordenação alfabética, semasiológica, da nomenclatura convém perfeitamente na consulta do dicionário em actividades de recepção, dado que o aluno dispõe da palavra e pretende conhecer o seu sentido, em actividades de produção que pressupõem um caminho que é exactamente o inverso deste, isto é, ir do sentido à palavra, justificar-se-á a classificação conceptual, onomasiológica da microestrutura¹⁹³.

Transpondo as observações feitas pelos autores referidos, no âmbito das LE, para o plano do ensino e aprendizagem da LM¹⁹⁴, deve reconhecer-se, também, o mesmo lugar

¹⁹² "L'outil par lequel la langue peut parler d'autre chose qu'elle même, de l'univers, des êtres concrets et de notre intériorité psychique" (Picoche, 1994: 5)

¹⁹³ Não pode deixar de frisar-se que o dicionário concebido e elaborado por ambos, de parceria com Van Dyck e Bertels, no quadro específico do FLES de especialidade – o *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* – apresenta uma organização mista, combinando a ordem alfabética da macroestrutura com a ordem temática, onomasiológica, da microestrutura. As palavras que constituem a nomenclatura são agrupadas e tratadas em 135 artigos organizados em torno de famílias de palavras. Em princípio, esta combinação favorecerá a aprendizagem do vocabulário, tornando mais fácil a consulta a partir de um tema que, de outro modo, teria de ser "reconstituído", saltando-se de artigo em artigo. Encontrar a palavra de que se necessita em actividades de produção terá, assim, menos entraves.

¹⁹⁴ Transposição entrevista nas, e autorizada pelas, reflexões de Galisson, no número 116 de ELA, no qual se "confrontam" especialistas nas áreas do ensino do FLE e do FLM. Questionando-se aí sobre a hipótese de poderem verificar-se trocas didácticas entre ambas as disciplinas, considerado o facto de terem não só o mesmo objecto de estudo, mas também públicos e meios análogos, Galisson conclui deste modo: "Dans la mesure où les modes d'accès à la maîtrise des vocabulaires et les types d'outils pour y parvenir sont formellement les mêmes en FLM et en FLE, l'objectif affiché par cette recherche nous paraît réaliste. Il existe en effet deux modes d'accès et deux types d'outils [...]. Le mode *collectif* s'adresse au groupe-classe, transite par un enseignement et débouche, en principe, sur un apprentissage : enseignement et apprentissage mettent en oeuvre des textes, puisés dans des méthodes, des manuels ou choisis parmi les matériaux sociaux disponibles [...] ; par définition, les mots abordés de la sorte (en *discours*) relèvent des *vocabulaires*. Le mode *individuel* [...] met l'apprenant au contact d'un outil qui [...] présente la particularité de n'être consultable avec profit qu'après apprentissage de son maniement. La confrontation directe de l'utilisateur avec le dictionnaire (en *langue* donc) aboutit à l'élaboration de *lexiques*, sauf si les citations et exemples sont systématiquement exploités" (1999 : 389-390).

maior ao léxico da língua e o papel do dicionário como instrumento potencialmente favorecedor da sua aprendizagem. Convenhamos, no entanto, que, também neste domínio, a sua tradicional utilização visa sobretudo a encontrar respostas para problemas pontuais específicos, mais de descodificação rápida do significado de palavras que interferem na compreensão e cujos contextos não se revelam suficientes para o iluminar¹⁹⁵, do que de produção. Raramente o dicionário funcionará como suporte de aquisições específicas e regulares de vocabulário¹⁹⁶. Até porque também não é líquido que a dimensão pedagógico-didáctica caracterize significativamente o acervo que o mercado editorial português põe à disposição da comunidade escolar.

¹⁹⁵ Porventura por não serem tais contextos adequadamente interrogados ou por não serem activados conhecimentos prévios – linguísticos (lexicais/morfológicos) ou extralinguísticos (enciclopédicos) – que poderiam revelar-se importantes na apreensão do significado. Porém, mesmo defendendo-se que as unidades lexicais contêm em si um significado intrínseco, não poderá iludir-se o facto de que entre a palavra (a unidade) e o contexto frásico/ discursivo em que surge actualizada se gera indiscutivelmente uma interacção. Se o(s) contexto(s) condiciona(m) o sentido das unidades lexicais, o inverso também pode ocorrer. Uns e outros estão ligados por complexas relações de determinação recíproca mas não simétrica, como frisa Mahmoudian (1997:12), uma vez que a dimensão da influência entre ambos não é sempre a mesma, como não são idênticas as condições em que tal influência se produz. O que significa que a interrogação do contexto para clarificar o sentido das palavras tem os seus limites, nem sempre permitindo solucionar o problema.

¹⁹⁶ Aliás, o ensino e a aprendizagem sistemática do vocabulário em L.M., e sobretudo equacioná-los em níveis outros que os dos primeiros anos dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, se não parecer ideia obnóxica, pode pelo menos ser vista como redundante e/ou mesmo irrelevante. Assim se explica que as actividades ligadas ao dicionário se centrem preferencialmente, ou exclusivamente, em aprendizagens técnicas indiscutivelmente indispensáveis, mas não suficientes: consulta por ordem alfabética, (re)conhecimento de abreviaturas, ou símbolos... Isto é, a preocupação é mais com a aprendizagem do seu manuseamento correcto do que com a sua utilização como instrumento de aprendizagem do vocabulário. Com efeito, ensinar a usar o dicionário como instrumento de aprendizagem do vocabulário, da sua apreensão estruturada e facilitadora da retenção e posterior re-utilização das palavras em termos receptivos e produtivos, raramente ou nunca se faz. Logo, embora os alunos interiorizem relativamente cedo a ideia de que o dicionário não é uma recolha aleatória de palavras, poderão não chegar a compreender o verdadeiro alcance das potencialidades a explorar. Mesmo não se tratando de dicionários de aprendizagem. Se para tal não forem alertados, os alunos podem nem se aperceber das diferentes relações que as palavras mantêm entre si. Numa palavra, podem não chegar a tomar consciência do carácter estruturado do léxico que a ordem alfabética mascara. Ora o reconhecimento dessas relações poderá ser só por si um factor de facilitação das aprendizagens.

CAPÍTULO IV – Para a análise do tratamento da sinonímia, da polissemia e da homonímia em manuais, gramáticas e dicionários escolares

1. Construção dos *corpora* e critérios de selecção

Para levar a cabo o estudo que aqui é proposto realizar, procedeu-se à constituição dos *corpora* de textos com origem em domínios diferentes, mas que se interseccionam: por um lado, o domínio institucional formado pelos textos programáticos oficiais – em particular os que visam a disciplina de Língua Portuguesa – que desenham o quadro normativo geral e veiculam o discurso pedagógico oficial para a regulação do processo de ensino e aprendizagem; por outro, o universo dos textos auxiliares que o mercado editorial disponibiliza e que funcionam como suportes desse processo. De uns e de outros se esboçou, no capítulo anterior, uma panorâmica geral.

Trata-se de tipos de textos que se inscrevem, cada qual ao seu modo particular, na esfera do discurso pedagógico com implicações óbvias nos conteúdos a transmitir e a adquirir, bem como na forma como decorrerá essa transmissão e aquisição. A pertinência da sua análise para a compreensão do que se passa quanto ao ensino e a aprendizagem dos conteúdos lexicais afigura-se, naturalmente, indesmentível.

Reconheça-se, todavia, desde já, os problemas que se põem à constituição de um *corpus* pertinente, problemas que se prendem em grande parte com a definição dos critérios para a sua delimitação bem como para um recenseamento dos elementos que passarão a integrá-lo.

O estudo a que se procederá irá, então, incidir sobre *corpora* organizados após uma selecção operada sobre os universos respeitantes a ambos os tipos de texto – programas de Português, por um lado manuais, gramáticas e dicionários, por outro – em função de critérios que, no decurso da exposição, se irão explicitando. Trata-se de *corpora* textuais e lexicográficos que não foram informatizados e, por isso, têm um carácter documental.

1.1. O *corpus* de textos programáticos oficiais

Na área dos textos normativos oficiais, foi seleccionada uma amostra que se considerou representativa, tendo em conta os objectivos visados neste trabalho. Esta amostra passa a constituir o *corpus* de textos programáticos a analisar, o qual será identificado como *corpus* P. A sua organização é a que abaixo se apresenta:

Quadro I

CICLO DE ESTUDOS	IDENTIFICAÇÃO	TEXTOS PROGRAMÁTICOS	Data de Aprovação
BÁSICO: 3º CICLO	P1	~ <i>Organização Curricular e Programas</i> , vol. I	1991
	P2	~ <i>Programa de Língua Portuguesa, Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem</i> , vol. II	1991
	P3	~ <i>Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais</i>	2001
SECUN-DÁRIO	P4	~ <i>Português, Organização Curricular e Programas</i>	1991
	P5	~ <i>Programas de Língua Portuguesa, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Formação Geral.</i>	2001/2

Corpus P

A restrição da amostra a estes textos ficou a dever-se, fundamentalmente, a duas ordens de razões. Em primeiro lugar, optou-se por não considerar o 1º e 2º ciclos do ensino básico, retendo-se apenas os programas respeitantes ao 3º ciclo; do ensino secundário tomaram-se em conta os três anos que o constituem: 10º, 11º e 12º. Tal decisão prende-se com o facto de em ambos os casos se tratar da conclusão de um ciclo de estudos: o da educação básica obrigatória¹⁹⁷ e o da formação – não obrigatória – com vista

¹⁹⁷ Sublinha-se o que os textos oficiais determinam quanto aos objectivos e competências a alcançar no final da educação básica. A Lei de Base do Sistema Educativo, no seu art.7º, determina que deve o ensino básico “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, princípio realçado na *Organização Curricular e Programas* para o 3º ciclo do Ensino Básico onde se declara que este ciclo se consubstancia “no quadro de uma formação universal, porque abrangente [...], alargada por se ter estendido a nove anos de escolaridade, e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações” (1991: 13). Definida, em seguida, a escolaridade básica como a etapa “em que se concretiza de forma mais ampla o princípio democrático”, que visa a promoção da “realização individual de todos os cidadãos [...] preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (*id. ibid.*), compreende-se como a esta etapa do processo educativo se deve atribuir um papel nuclear, importância que é evidente nos termos do programa e que se mantém no texto de 2001, o CNEB, que enquadra os programas escolares em vigor. Afirma-se aí que a “*cultura geral* que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento e memorização de termos, factos e procedimentos *básicos*, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução

ao ingresso seja no subsequente patamar de estudos de nível médio/ superior, seja na vida activa. Em qualquer destes momentos terminais, o aluno, completado o ciclo de estudos, pode abandonar definitivamente o ensino institucional se decidir – ou for compelido a – entrar no mercado de trabalho.

Não será, assim, despiciendo procurar saber como foi perspectivado o ensino da língua no que ao léxico tange: se se considerou ou não a importância de apetrechar os alunos com um vocabulário quantitativa e qualitativamente adequado ao nível de escolaridade, às necessidades de expressão pessoal, de interacção e de integração social. Numa palavra, se se cuidou de tornar o aluno competente no uso da língua, em particular no que toca a selecção e utilização apropriadas do léxico, tendo em conta intenções, interlocutores, papéis sociais e situações formais de comunicação.

Procedeu-se depois a uma segunda restrição, que incidiu ainda no âmbito do 3º ciclo do ensino básico, restrição que se traduziu na opção por se considerarem preferencialmente os aspectos relativos ao 9º ano, dado esse ser o ano que culmina todo o processo da escolaridade obrigatória.

1.2. O *corpus* de auxiliares de aprendizagem

No campo dos instrumentos auxiliares de aprendizagem, seleccionou-se uma amostra constituída por manuais *latu sensu* – isto é, livros de texto de estrutura mais ou menos compósita (como é hoje de regra) e compêndios de gramática – e por dicionários escolares, como *supra* se deixou já dito.

1.2.1. Constituição do *corpus* de manuais escolares

Para escolher, de entre o universo vasto que se oferecia, aqueles que, de facto, passaram a integrar o *corpus*, foi adoptado, num primeiro momento, e pelas mesmas razões, exactamente o mesmo critério antes enunciado para a constituição do *corpus* P. Foram

de problemas” (2001: 9). No mesmo texto se afirma que “A formulação de competências por ciclo pretende evidenciar a importância de certas fases do percurso do aluno, **enquanto momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas**” (*id.: ibid.*) [sublinhado meu]. Justifica-se, assim, que o 3º ciclo seja um desses momentos privilegiados, com destaque particular para o 9º ano.

consideradas apenas manuais e compêndios de gramáticas destinados ao 3º ciclo do Básico e ao Ensino Secundário.

Ora, dada a extensão de um *corpus* que contemplasse todos os existentes no mercado e a repercussão que tal extensão teria na análise, tornando-a impraticável, foram feitas restrições, a primeira das quais exclusivamente de ordem quantitativa: o *corpus* compreende um total de quinze manuais distribuídos, não equitativamente, pelo 3º ciclo e pelo Secundário. Relativamente ao primeiro, optou-se por seleccionar apenas dois, sendo os restantes doze destinados ao Secundário¹⁹⁸.

Uma outra restrição levou a que, à semelhança do que se deixou dito para os programas, se incluísem exclusivamente manuais destinados ao 9º ano, ano terminal da escolaridade básica. Quanto ao ensino secundário, a amostra comporta dois manuais por ano de escolaridade – 10º, 11º e 12º anos – e por área de estudos: Português A e Português B, no caso de terem como referência os programas de 1991; Língua Portuguesa – Formação Geral, para os Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – e Literatura, segundo o programa de 2002.

Entre a vasta gama disponível no mercado, seleccionou-se então a amostra que integra o *corpus*, identificado como *corpus* M, que ficou constituído como se pode ver no Quadro II :

¹⁹⁸ Razões de ordem estritamente pessoal – maior afinidade com o ensino secundário ditada pela experiência de maior número de anos de leccionação neste nível de ensino do que no 3º ciclo – não foram alheias a esta tomada de decisão.

Quadro II

Ano Escolaridade	Identificação	Título do Manual	Programa de Referência	Editadora	Data de Publicação
9º ano	M1	<i>Língua Portuguesa 9.º ano</i>	1991	Porto Editora	2000
	M2	<i>Ponto e Vírgula</i>	2001	Texto Editora	2004
10º ano	M3	<i>Contextos Português 10.º B</i>	1991	Texto Editora	1997
	M4	<i>Caminhos – 10.º ano – Português A</i>	1991	Porto Editora	1997
	M5	<i>Novo Ser em Português 10</i>	2001	Areal Editores	2007
	M6	<i>Expressões – Português 10.º ano</i>	2001	Porto Editora	2007
	M7	<i>Aula Viva - Literatura Portuguesa 10.º ano</i>	2001	Porto Editora	2004
11º ano	M8	<i>Plural – Português A</i>	1991	Lisboa Editora	1999 ¹⁹⁹
	M9	<i>Português de Palavra, Português B 11.º ano</i>	1991	Porto Editora	1998
	M10	<i>Entre Margens Português 11.º ano</i>	2002	Porto Editora	2004
	M11	<i>Comunicar</i>	2002	Porto Editora	2004
12º ano	M12	<i>Plural 12 - Português A</i>	1991	Lisboa Editora	2001 ²⁰⁰
	M13	<i>Ser em Português 12 Português A 12.º ano</i>	1991	Porto Editora	1999
	M14	<i>Das Palavras aos Actos – Ens. Sec. 12.º ano</i>	2002	Asa Editora	2005 ²⁰¹
	M15	<i>Abordagens Português 12.º ano</i>	2002	Porto Editora	2005

Corpus M

Como a leitura do quadro deixa antever, e em coerência com a decisão tomada no que toca os textos programáticos, no estudo deste *corpus*, para além da análise de cada um dos manuais seleccionados, será também adoptada uma abordagem contrastiva. Regulados por orientações diferentes e separados por uma década, é crucial confrontá-los no sentido de observar as eventuais alterações introduzidas nos novos manuais quanto ao ensino e aprendizagem do vocabulário com particular destaque para os fenómenos da sinonímia, da polissemia e da homonímia.

A escolha dos títulos que compõem o *corpus* M obedeceu a um critério que se pretendeu, na medida do possível, de alguma exemplaridade: a selecção incidiu essencialmente sobre aqueles que têm contado com alguma tradição de adopção, em anos transactos, nas escolas do 3º ciclo e do ensino secundário da cidade de Faro, aos quais se juntaram, obviamente, alguns dos que foram adoptados, já de acordo com os novos programas, para os anos lectivos de subsequente nas mesmas escolas.

Acresce ainda que, no sentido de dotar a amostra de uma maior representatividade, procurou-se, tanto quanto possível diversificá-la em termos de títulos e autores²⁰².

¹⁹⁹ 1ª Edição 2ª tiragem.

²⁰⁰ 1ª edição 4ª tiragem.

²⁰¹ 2ª edição.

²⁰² Quando um manual é concebido para servir diferentes níveis de ensino, pelos mesmos autores, a metodologia organizativa é a mesma, tal como são os mesmos os pressupostos teóricos subjacentes. Haverá adequação aos conteúdos programáticos determinados e à faixa etária a que se destinam e pouco ou nada

Contudo, algumas repetições tornaram-se inevitáveis, dada a intenção de se privilegiar o primeiro critério. Quando assim aconteceu, e como o Quadro II demonstra, o manual cujo título/autor(es) se repete “diversifica-se” na área de estudo (Português A/ Português B). Neste caso, o objectivo será o de averiguar se os manuais apresentam, de facto, perspectivas e propostas diferenciadas, como seria expectável, dado serem determinados por programas diferentes com objectivos diferentes, visando públicos, também eles, em princípio com interesses e expectativas diferentes.

1.2.2. Constituição do *corpus* de gramáticas escolares

Considerada a tipologia proposta por Germain e Séguin, *supra* citada, as gramáticas que constituem este *corpus* – doravante designado como *corpus* G – incluem-se na categoria das gramáticas pedagógicas, pois visam objectivamente apoiar/facilitar o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento explícito do funcionamento da língua. Pertencem à classe das gramáticas de aprendizagem, uma vez que o público-alvo que pretendem atingir é especificamente constituído pela população escolar.

Este facto tem como consequência que a maioria das gramáticas escolares se declara explicitamente concebida para responder às necessidades dos ciclos de estudos que estruturam o sistema educativo português. Deve-se, contudo, assinalar a menor dependência da gramática escolar²⁰³ face às finalidades traçadas os textos oficiais, como se confirma no quadro *infra*: muitos dos compêndios que fazem parte do *corpus* G, seleccionam o seu público não exclusivamente num ciclo, mas em dois agregados. Temos então gramáticas destinadas aos 2º e 3º ciclos, aos 3º ciclo e Secundário como se documenta no Quadro III.

mais. Sendo assim, basta analisar um deles para se captarem os pressupostos em que assentam e tirarem conclusões sobre as concepções sobre o ensino de vocabulário (e a importância dos fenómenos em causa neste trabalho) que mobilizam. Em atestação do que se afirma, e a título de exemplo, convoquem-se as palavras de abertura do Prefácio de um dos manuais do 12º ano: “Aula Viva chega ao fim do **seu ciclo pedagógico** [sublinhado meu]. O 12º ano é a conclusão do “edifício” que se foi constituindo ao longo de três anos de aprendizagem. Sendo um manual que sempre se caracterizou por **innovar**, não poderia deixar de se oferecer, neste último degrau, um maior empenho nesse sentido. E aí está, igual e diferente, reconhecido de imediato, mas novo em muitos aspectos” (1999: 3).

²⁰³ Sobre esta questão, cf. Vieira de Castro que lhe faz referência (*op. cit.*: 69; 350-351), assinalando como prova da existência de algum grau de autonomia do texto gramatical face aos textos programáticos o facto de

Quadro III

PúblicoAlv o	Identi- ficação	Título da Gramática	Editora	Data de Publicação
2.º/3.º Ciclos	G1	<i>Construindo a Gramática</i>	Areal Editores	1999
3.ºCiclo	G2	<i>Gramática Aplicada da Língua Portuguesa</i>	Porto Editora	2009
Ensino Básico (3.º ciclo) e Secundário	G3	<i>Gramática de Português</i>	Plátano Editora	2000
	G4	<i>Gramática Básica da Língua Portuguesa</i>	Porto Editora	2000
	G5	<i>Da Palavra ao Texto</i>	Edições Asa	1994
	G6	<i>Da Comunicação à Expressão</i>	Lisboa Editora	2001
	G7	<i>Gramática do Português Moderno</i> ²⁰⁴	Plátano Editora	2003
	G8	<i>Saber Português Hoje</i> ²⁰⁵	Didáctica Editora	2005
	G9	<i>Gramática da Língua Portuguesa</i>	Areal Editores	2009

Corpus G

Para a selecção dos títulos que integram o *corpus* G definiram-se alguns critérios que passam a enunciar-se²⁰⁶: em primeiro lugar, preferiram-se gramáticas publicadas por diferentes editoras de modo a que assim ficasse garantida a diversidade de autores, pressupondo-se, à partida, que tal diversidade deverá garantir, por sua vez, distintas abordagens ao tratamento pedagógico dos fenómenos linguísticos visados neste trabalho.

Além disso, procurou-se também que o *corpus* fosse constituído por edições que abarcassem um período que permitisse observar a influência reguladora dos programas de 1991 bem como a das novas orientações de 2001/2002 para os ciclos de estudo em causa

muitas delas não se apresentarem vinculadas a um só ano, mas a ciclos de escolaridade – por vezes a mais do que um em simultâneo, facto que o *corpus* G documenta.

²⁰⁴ Esta gramática é, simultaneamente, uma actualização “segundo as orientações dos especialistas e dando cumprimento aos Programas actuais” – assim declaram as autoras – de uma outra que existia no mercado com o mesmo título e uma re-fundição numa só obra dessa anterior edição com uma outra publicação – a *Gramática de Português* de José M. Castro Pinto, cuja 4ª edição data de 2000, na mesma editora. A fusão foi tornada possível, segundo os autores, com base nas muitas afinidades a apesar de algumas diferenças, e com o objectivo de evitar confusões por parte dos alunos no acto de compra. Sublinhe-se a explicitação feita pelas autoras da influência das “orientações dos especialistas” (Da linguística? Da pedagogia ?...) a comprovar um dos factores aduzido por Vieira de Castro para afirmar a relativa independência das gramáticas escolares face aos textos programáticos: a referência à colaboração de especialistas/ nomes prestigiados da linguística como caução da qualidade do texto.

²⁰⁵ As duas autoras deste manual de gramática colaboraram na publicação de um texto anterior – *Nova Gramática de Português*, de 1995. O actual projecto, actualiza em larga medida o manual anterior, reformula alguns aspectos, mas mantém outros designadamente no que tange algumas definições e exemplos. Não obstante, não se faz, no Prefácio, qualquer menção a este facto.

²⁰⁶ Num primeiro momento, houve a intenção de colher informação sobre os manuais adoptados, gramáticas e dicionários aconselhados, por meio de um inquérito a fazer circular entre os professores de Português das escolas já referenciadas. Uma primeira abordagem, que revelou alguma resistência, sob a forma de algumas entrevistas informais, apenas foram conclusivas quanto aos manuais adoptados. Relativamente às gramáticas e dicionários, as respostas obtidas oscilaram entre o evasivo e o inesperado, como o caso de alguns professores declaramem aconselhar a alguns alunos do 3º ciclo (e alguns afirmaram fazê-lo desde o 7º ano) a *Nova Gramática do português Contemporâneo* de C. Cunha e L. Cintra. O teor das respostas leva a crer que a generalidade destes professores não aconselha uma gramática ou um dicionário concreto. A razão residirá, porventura, no facto de os manuais actuais, pela sua configuração mais complexa, incluírem um apêndice gramatical que apresenta os conteúdos previstos para o ano a que esses manuais se destinam. Adicionalmente

neste trabalho. Daí que os textos gramaticais seleccionados se distribuam por um período cujos limites *a quo* e *ad quem* sejam, respectivamente, 1994, data da publicação de *Da Palavra ao Texto* (identificada como G5) e 2009 data da publicação de *Gramática Aplicada da Língua Portuguesa* e de *Gramática da Língua Portuguesa* (identificadas como G2 e G9).

Por outro lado, sempre que o compêndio escolhido for uma reedição ou reformulação de uma edição anterior, quer esse facto seja declaradamente expresso, quer seja omitido, decidiu-se tomar em consideração as duas “versões” e confrontá-las, de maneira que a poder apurar-se o sentido das alterações introduzidas – se as houver – no tratamento das matérias que aqui particularmente interessam, no que respeita a conceitos/definições de conceitos e/ou exemplos utilizados.

1.2.3. Constituição do *corpus* de dicionários escolares

A distinção entre dicionários de “dépannage”/dicionários de aprendizagem, a que *supra* foi feita referência, acabou por se revelar de pouca produtividade como critério de selecção daqueles que passariam a integrar o *corpus*.

Por isso, a constituição do *corpus* de dicionários escolares – *corpus* D, doravante – foi feita a partir do acervo disponibilizado no mercado editorial tendo por base um primeiro e óbvio critério: optou-se por aqueles que explicitamente ostentassem a designação de dicionários escolares²⁰⁷ ou outra equivalente. Nos vários exemplares seleccionados, observam-se algumas alternativas sinonímicas. Assim, podem encontrar-se as designações de dicionários “académico”, “básico”, “essencial” e “do estudante”.

Tal como ocorrera na formação do *corpus* G, manteve-se a preocupação com a diversificação editorial, admitindo-se também que tal diversificação poderá tornar a amostra mais pertinente em termos de representatividade do que autores e editores entendem ser um dicionário elaborado com o objectivo de responder a necessidades específicas de uso em contexto escolar; isto é, um dicionário que possa desempenhar

comportam também exercícios de aplicação e soluções respectivas, o que os torna particularmente económicos em termos da sua utilização na sala de aula.

²⁰⁷ Vale dizer que alguma informação sobre o público visado pelos dicionários escolares foi colhida junto de livrarias que, de um modo geral, não só vendem como chegam a aconselhar tanto gramáticas como dicionários. Os dados recolhidos junto dessas fontes comprova a afirmação. As mesmas fontes confirmam não ser muito frequente a compra de um dicionário ou de uma gramática por aconselhamento/adopção dos professores ou sugestão da escola.

eficazmente a função de instrumento auxiliar do desenvolvimento da competência lexical dos alunos. Por outro lado, optou-se sempre, como seria previsível, por edições recentes. Não se tratando de instrumentos regulados pelos textos programáticos, não faria qualquer sentido considerar edições mais antigas.

Não se afigurando possível classificá-los por referência a um dado ciclo de estudos em concreto, dado que nenhuma indicação o legitima, não será, todavia, muito arriscado admitir que seleccionam o seu público preferencialmente nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Com efeito, não sendo de excluir a hipótese de que mesmo os alunos do ensino secundário recorram a estes dicionários – até pela maior facilidade de transporte e manuseamento que oferecem –, a partir deste nível de ensino o dicionário de referência passa a ser o *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora²⁰⁸, o qual não integrará, no entanto, o *corpus* D uma vez que não se trata de uma obra a cuja concepção presida o objectivo de uso especificamente escolar.

Da selecção operada resultou o *corpus* de dicionários que se apresenta no Quadro IV:

Quadro IV

Identificação	Título dos Dicionários	Editora	Data
D1	<i>Dicionário Letrinhas/Língua Portuguesa</i>	Ed. Gailivro, S.A.	s/d
D2	<i>Dicionário Língua Portuguesa – Dicionários Académicos</i>	Porto Editora	2003
D3	<i>Dicionário Essencial Língua Portuguesa</i>	Porto Editora	2001
D4	<i>Dicionário de Língua Portuguesa – Escolar</i>	Texto Editora	2003 ²⁰⁹
D5	<i>Dicionário Escolar Básico de Português</i>	Verbo	2001
D6	<i>Dicionário da Língua Portuguesa – Dicionários do Estudante</i>	Ed. Lisboa Fluminense	2003
D7	<i>Michaelis: minidicionário escolar da língua portuguesa</i>	Cia. Melhoramentos de São Paulo	2000

Corpus D

Como se observa no quadro *supra* foram apenas considerados dicionários de papel. Opção questionável na época das novas tecnologias, tanto mais que existem dicionários disponíveis informaticamente. Em todo o caso, a opção não deixa de fazer sentido pois como o mercado editorial comprova, o dicionário de papel continua a ser usado e provavelmente mais do que se supõe: nem todas as escolas estão equipadas de maneira a

²⁰⁸ Convém lembrar que as bibliotecas das escolas disponibilizam aos alunos vários dicionários de Português.

²⁰⁹ 10.^a edição, segunda tiragem.

servirem os alunos²¹⁰; nem todos os alunos têm possibilidade de acesso no domicílio; nem todos os professores usam o computador nas aulas. Logo, o dicionário de papel continua a ter o seu lugar. Por outro lado, muitos dos que estão disponíveis electronicamente são réplicas das edições em papel que existem no mercado. Daí a opção.

Após as considerações *supra* feitas, é conveniente acrescentar que constituição do *corpus* carece ainda de alguma clarificação, designadamente, no que tange a inclusão de dois dicionários da mesma editora (o D2 e o D3), mas também a presença de um dicionário de uma editora brasileira (o D6).

No primeiro caso, pretende-se observar que semelhanças e/ou diferenças podem ser detectadas entre um dicionário dito académico e outro chamado essencial disponibilizados ambos pela mesma editora; no segundo – dado encontrar-se igualmente à venda em Portugal e ter a espadá-lo um título de reconhecido prestígio - , embora sem veleidades de tirar conclusões definitivas, pretende-se examinar se a forma de perspectivar um dicionário escolar em ambos os países é ou não equivalente.

2. Metodologia da Análise

Definido o *corpus* que constituirá o objecto de estudo deste trabalho, importa agora precisar os procedimentos analíticos que serão adoptados, tendo em conta os objectivos visados e as características dos textos que o constituem.

Desde já se diga que, relativamente a todos os materiais recolhidos e organizados nos *corpora*, não obstante se fazerem algumas referências de tipo quantitativo, optou-se por se proceder a um abordagem interpretativa, por se ter considerado ser esta a que melhor se adequava a tais materiais bem como aos objectivos deste trabalho.

²¹⁰ Segundo o último relatório anual da Comissão Europeia sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, publicado a 30 de Março de 2007, Portugal estava em 25º lugar no número de computadores conectados por cada 1000 alunos. O relatório conclui mesmo que, apesar de haver um número de escolas acima da média com ligação em banda larga, o número de computadores disponível para os alunos era ainda baixo, embora o panorama tenha vindo a transformar-se.

2.1. Dos Textos Programáticos

Como *supra* se deixou dito, os textos normativos programáticos, após um enquadramento geral introdutório, enunciam as grandes metas ou finalidades da disciplina, visando-se o ciclo de estudos que tais textos regulam; apontam-se, em seguida, os objectivos gerais nuns casos ou as competências a desenvolver noutros e listam-se os conteúdos que no contexto formal escolar são vinculativos, constituindo o corpo de conhecimentos válidos a transmitir e a adquirir distribuído pelos anos que integram o ciclo de estudos. São ainda definidas linhas gerais de orientação metodológica ou propostos processos de operacionalização das competências, com uma clara função de regulação do modo de transmissão e aquisição. Qualquer destes componentes pode converter-se em objecto de análise, pois em todos é possível surpreender e função reguladora inerente a estes textos o que ajudará a compreender o processo educativo em geral e, em particular o que se espera do ensino da língua materna em ordem à consecução do grande desígnio que é proporcionar a todos o domínio do Português, enquanto meio de expressão e comunicação, de estruturação do pensamento e do conhecimento e também enquanto veículo e arquivo do património cultural.

Estas várias componentes dos textos programáticos estão aptas a revelar as concepções que sustentam as decisões quanto ao conhecimento pedagogicamente válido, o que se traduz, por um lado, na valorização de determinados campos – ora o cânone literário, ora a língua nas suas realizações mais pragmáticas – ou num compromisso entre ambos; por outro lado, na focalização privilegiada de certos níveis de análise e/ou instrumentos conceptuais de descrição dos factos linguísticos e/ou perspectivas teóricas em detrimento de outras e ainda na validação reiterada de dados conteúdos com subvalorização ou omissão de outros.

Daqui decorre, então, que neste trabalho os vários domínios configuradores dos Programas de Português poderão ser considerados como objecto de análise; todavia, será dado particular destaque aos que enunciam os objectivos e as competências essenciais e específicas bem como aos que listam os conteúdos.

Por outro lado, entendeu-se que seria pertinente contrastar as orientações fixadas nos programas de 1991, homologados pelo Despacho n.º 124/ME/91 de 31 de Julho – os que no quadro *supra* são referenciados como P1, P2 e P4 – e as ora vigentes, homologadas, por sua vez, em Setembro de 2001 (o 3.º ciclo), no CNEB, em Maio de 2001 (o 10.º ano) e

Março de 2002 (11º e 12º anos) que entraram em vigor, respectivamente, a partir do ano lectivo de 2001/02 – no 3º ciclo – e 2003/04 – no secundário; estes últimos são identificados no mesmo quadro como P3 e P5.

Pretende-se, deste modo, averiguar se as houve e quais foram as alterações introduzidas nos novos textos normativos no que tange os conteúdos lexicais e as propostas metodológicas de abordagem; em suma, procura-se saber de que modo os conhecimentos disponibilizados pelo campo científico dos estudos linguísticos na área do léxico e da semântica se constituíram ou não como objecto de aquisição e transmissão. Dito isto, importa descer ao particular e verificar como se concretizam estas grandes linhas gerais nos textos programáticos que constituem a amostra.

2.2. Dos manuais, das gramáticas e dos dicionários escolares

Relativamente aos instrumentos auxiliares de aprendizagem, optou-se por esclarecer e delimitar com mais precisão os domínios sobre os quais incidirá a análise tal como os aspectos a privilegiar, nos itens respeitantes a cada um, como adiante se poderá observar.

Em todo o caso, do que empiricamente se conhece sobre a configuração dos actuais manuais escolares, pode já adiantar-se que análise incidirá, num primeiro momento, em todos os textos não nucleares que os integram para despiste dos que não interessam ao tema deste trabalho. Deste primeiro momento não se dará conta neste texto. Feita a selecção, proceder-se-á a uma análise circunstanciada desses materiais.

Põe-se como hipótese forte que a matéria com interesse para o presente estudo se encontrará sobretudo nas rubricas com intenção didáctica e pedagógica: linhas de orientação de leitura, questionários interpretativos, exercícios sobre o funcionamento da língua, fichas de trabalho e/ou informativas, explicação de vocabulário...

Quanto às gramáticas, considerando a linha orientadora deste trabalho, a análise centrar-se-á nos capítulos ou subcapítulos em que os autores integraram os fenómenos da sinonímia, polissemia e homonímia (definições; exemplificações).

Finalmente, nos dicionários, macroestrutura, microestrutura e textos externos serão objecto de estudo, dentro dos limites, previamente estabelecidos e no lugar próprio explicitados, que a extensão de tais materiais impõe e que adiante se anunciarão.

3. Análise e Comentário do *corpus P*

3.1. Descrição da organização dos textos programáticos do 3º Ciclo

Os textos programáticos que regulam o processo de ensino e de aprendizagem no 3º Ciclo de ensino Básico pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho, apresentam-se organizados em dois volumes.

O primeiro, intitulado *Organização Curricular e Programas* (abreviadamente OCP, a partir de agora e correspondendo a P1 no *corpus*), exactamente como o título permite antecipar, faz anteceder os programas das várias áreas disciplinares de um enquadramento geral. Aí se apresentam os objectivos e se faz a descrição da organização curricular do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) e também se explicitam os pressupostos pedagógicos que lhe estão subjacentes, clarificando-se o conjunto de princípios e orientações gerais que deverão enquadrar, na perspectiva dos seus autores, o processo educativo. Imediatamente a seguir, dá-se conta do esquema geral a que se subordina a organização dos programas, identificando-se os componentes que os constituem e esclarecendo-se a que visa cada um deles. A saber: as **finalidades** – que estabelecem as metas educativas, entendidas como “referenciais de valor, informados pelo cruzamento de duas ordens de princípios, uma de carácter epistemológico, outra do âmbito da filosofia da educação” (1991: 42) –; os **objectivos gerais** – com uma função orientadora mais imediata e que definem as capacidades a adquirir pelos alunos, no final do ciclo de estudos respectivo e no âmbito de cada área disciplinar específica; os **conteúdos** – onde se listam os conhecimentos nucleares a fazer adquirir, seleccionados em função dos objectivos e também “das exigências epistemológicas da área do conhecimento” e “estruturados num esquema (...) de relativa generalidade” (*id.*: 43); as **orientações metodológicas** “que prescrevem a utilização de estratégias e a organização de actividades” (*id.*: *ib.*) entendidas como fundamentais para a concretização dos objectivos e finalidades e, finalmente, a **avaliação** onde são apontadas “d direcções, meios e instrumentos específicos para a sua concretização” (*id.*: 44). Feita a clarificação destes aspectos de enquadramento geral, seguem-se as propostas programáticas

relativas a cada uma das disciplinas que integram os planos curriculares deste ciclo de escolaridade. O *Programa de Língua Portuguesa* (PLP, doravante) é o primeiro a ser apresentado e, naturalmente, obedece ao esquema geral definido.

O segundo volume, *Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem* (POE-A, daqui em diante e identificado como P2 no *corpus*) vem complementar o primeiro e visa fundamentalmente a classe docente. Estes planos de organização foram concebidos com o intuito de auxiliarem o desenvolvimento do currículo e pretendem reforçar a “função orientadora que deve incumbir aos textos programáticos” (*ib.*; 44). Por isso, este volume II retoma, integrando-os nos domínios Ouvir/Falar, Ler e Escrever os objectivos e os conteúdos nucleares, que aqui perdem o carácter genérico e abstracto, tornando-se mais específicos. São indicados processos de operacionalização, isto é, conjuntos de operações e de actividades que actualizam os conteúdos propostos, fornecendo-se também um conjunto de indicações metodológicas para apoiar o professor. Estas indicações começam por contemplar aspectos de ordem geral para, em seguida, se passar aos aspectos específicos da didáctica da disciplina, no caso vertente da Língua Portuguesa.

Feita a descrição dos documentos, clarifique-se, então, que, do primeiro volume se analisará apenas a parte respeitante ao Programa de Língua Portuguesa para o 3º Ciclo, em particular o texto introdutório, porque nele se explicitam as opções fundamentais que determinam as propostas programáticas; mas também as finalidades, os objectivos e as orientações metodológicas. A formulação muito genérica dos conteúdos torna esta componente de pouca relevância para a análise pelo que não será considerada.

Relativamente ao segundo, ter-se-ão em conta os conteúdos atinentes aos vários domínios, mas incidir-se-á principalmente nos aspectos respeitantes ao funcionamento da língua, uma vez que o espírito do programa “prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios” (1991: 9).

Em 2001, surgiu o CNEB, designado como P3 no *corpus* P, documento que se assume como um “instrumento essencial no processo de inovação” (2001: 2) e de reorganização curricular do ensino básico. Trata-se de um instrumento de enquadramento e simultaneamente de reformulação dos programas em vigor (os de 1991). Resulta de um

processo de “reflexão participada sobre os currículos”²¹¹, constituindo-se como “referência central para o desenvolvimento do currículo a todos os níveis, no âmbito da entrada em vigor do Decreto-Lei 6/2001”²¹².

O CNEB fixa as competências gerais a alcançar no término da escolaridade básica obrigatória, clarifica os processos de operacionalização transversal a adoptar e prescreve um conjunto de acções a pôr em prática pelos docentes. No quadro específico da Língua Portuguesa, o documento indica ainda o modo como as competências gerais de transversalidade disciplinar devem ser operacionalizadas, explicita o quadro de competências específicas da disciplina assim como os tipos de experiências de aprendizagem fundamentadas para a consecução dos objectivos visados.

Mantendo-se, na generalidade, os conteúdos previstos no programa de 1991 interessará verificar, neste momento, quais as competências nele formuladas para a Língua Portuguesa. Para tal, analisar-se-á o texto da Introdução da parte respeitante à língua materna que aponta as metas do currículo da disciplina. Atendendo à sua transversalidade, importa conhecer também o modo como se encara a operacionalização das competências gerais em Língua Portuguesa.

Serão igualmente objecto de análise as competências específicas enunciadas para o modo oral, o modo escrito e o conhecimento explícito bem como as experiências de aprendizagens propostas.

3.1.1. Organização Curricular e Programas

Na Introdução do PLP são esclarecidas as opções fundamentais que determinam a configuração do mesmo. Entre todas destaque-se, desde logo, a afirmação inicial:

Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação,

²¹¹ Este documento é o resultado final de um processo longo (1996-2001), descrito na “Nota de Apresentação”. Numa das frases desse processo foram elaboradas versões preliminares das competências gerais, transversais e específicas de cada área e disciplina curriculares que circularam como documentos de trabalho. A sua análise e discussão culminou com a publicação deste texto único no qual são definidas as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico bem como as específicas das áreas disciplinares.

²¹² O CNEB previa a sua própria revisão após um período de vigência de três anos e apontando o final do ano lectivo de 2003/2004 como data de conclusão do processo de revisão. No ano lectivo de 2009/2010 nada foi produzido, continuando, pois, a ser este o documento essencial de enquadramento geral do ensino básico.

limita o acesso ao conhecimento, à criação, à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social. Entenda-se que o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (1991: 49).

Claro que se pode dizer desta afirmação que ela releva do óbvio, é perfeitamente consensual e, por isso, algo inócua e irrelevante; em todo o caso, acaba por ser admissível que se assuma em letra de forma, no texto introdutório, a importância vital do domínio da língua materna como condição primordial do desenvolvimento humano em todas as vertentes: individuais – cognitivas, afectivas – culturais, sociais. Relativamente ao enunciado, cumpre dizer que, não se definindo ali o que se entende por “competência linguística”, a restante formulação leva a tornar o conceito numa acepção lata, eventualmente mais próxima da de competência comunicativa, isto é, conhecimento prático dos códigos psicológicos, culturais e sociais que regem e dão sentido ao uso do sistema da língua em situação de comunicação (Hymes, 1972) do que da de competência no plano abstracto do sistema, no sentido chomskyano do termo. Só assim se compreende que os autores considerem que a restrição de tal competência seja factor impeditivo da integral realização da pessoa, visto pôr em causa a capacidade de comunicação tal como o acesso ao conhecimento e à cultura, dificultando o sucesso escolar e, em última análise, inibindo a integração activa na práxis social. Aliás, na sequência, os autores usam o termo língua materna (“o domínio da língua materna”) como equivalente de “competência linguística” antes usado e é nessa acepção que deverá ser entendido.

Quer no que toca as Finalidades, quer no respeito os Objectivos Gerais, o desenvolvimento das capacidades de expressão e de compreensão tanto na modalidade oral como escrita figura como meta fundamental atingir. Dado tratar-se de enunciados de intenções ainda muito gerais, não poderia esperar-se que a competência lexical fosse explicitamente considerada; de facto, não o é. Mas admite-se que está em falência quando se define que se deve “Assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna” (*id.*: 51) de modo a que o aluno seja capaz de “Expressar-se oralmente, de forma desbloqueada e autónoma em função de objectivos diversificados” (*id.*: 53) ou de “Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados” (*id.*: *ib.*) ou ainda de “Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita” (*id.*: 54) ou mesmo de “Apropriar-se pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos” (*id.*: *ib.*).

O que se pretende em última instância, é promover o progressivo desenvolvimento do domínio da língua materna e desse domínio não poderá nunca excluir-se o uso adequado do léxico. E por uso adequado deve entender-se a sua utilização em quantidade, variedade e qualidade (a sempre tão reclamada «riqueza lexical»), isto é, a sua utilização apropriada à modalidade de uso (oral/escrito); à(s) tipologia(s) discursiva(s) (tipos e géneros textuais e suas fórmulas socialmente estabelecidas), às condições concretas da situação comunicativa (registo informal, espontâneo ou práticas normativizadas). O domínio da língua materna nas suas várias vertentes ficará sempre comprometido em maior ou menor grau, se o vocabulário for de reduzida extensão e não se dominarem os vários mecanismos da sua utilização.

No decurso das reflexões sobre as orientações metodológicas cuja intencionalidade é a de fornecer alguns princípios básicos que permitam a “construção efectiva do saber no espaço da aula”, os autores elencam numa série de recursos de apoio à gestão de programas. Entre eles são referidos, como exemplo de materiais auto-correctivos promotores da autonomia do aluno, “especialmente no âmbito da leitura orientada, da escrita lúdica e por modelo e da reflexão sobre o funcionamento da língua” (*id.*: 64), os “jogos de palavras”. Sem que mais nada se acrescente a esta sugestão, parece correcto tomá-la como relevando da preocupação de fazer desenvolver a competência lexical dos alunos. De forma explícita esta é a única referência ao léxico neste documento geral e, como se vê, não chega a ser verdadeiramente esclarecedora.

3.1.2. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem

Como *supra* se deixou dito, deste volume foram seleccionados como objecto particular de análise a área de listagem de conteúdos e a dos processos de operacionalização correspondentes. Dado o facto de os vários domínios – Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da Língua – serem antecedidos de um breve texto preambular, sempre que o mesmo apresentar aspectos relevantes para o estudo que é proposto fazer-se, será tido em conta.

Relativamente ao domínio Ouvir/Falar, ressaltam desde logo as considerações tecidas sobre a comunicação oral de que se destaca a asserção: “Falar é tomar parte num processo condicionado por regras sociais” (1994: 11) a qual remete imediatamente para a

necessidade de diversificar as falas em função do registo adequado ao interlocutor e à situação. A assunção deste princípio tem implicações evidentes no que tange o vocabulário, pois sobre a selecção vocabular impendem factores extra-linguísticos de natureza eminentemente social. De forma coerente, a lista de conteúdos nucleares, previstos, aliás, para os três anos curriculares²¹³, contempla os **registos de língua** e as **formas de tratamento**, acrescidos, no caso do 9º ano, da **propriedade do vocabulário**. A única coisa que desperta alguma estranheza nesta listagem tem a ver com o facto de estes conteúdos figurarem exclusivamente sob o “chapéu” da “Comunicação oral Regulada por Técnicas” como se a “Expressão Verbal em Interacção”, subdividida em duas áreas – “intencionalidade comunicativa” e “adequação comunicativa” – não exigisse igualmente a diferenciação de registos; por outro lado, causa também alguma perplexidade que a referência explícita ao uso do vocabulário adequado seja feita apenas no 9º ano. A preparação dos alunos para o reconhecimento da necessidade de tal adequação é uma tarefa importante e deve ser posta em prática o mais cedo possível para que a competência comunicativa, o sentido pragmático do uso da língua, se desenvolvam eficazmente.

Muitos alunos se revelam ainda incapazes de discernir em que contextos situacionais lhes é permitido, ou não, o uso de vocabulário informal, sobretudo hoje em que se assiste a um progressivo afastamento dos usos de maior formalidade, a vários níveis, incluindo a linguagem. À escola, e à disciplina de Língua Portuguesa em particular, compete tornar possível a apropriação dessas regras.

Os processos de operacionalização propostos no POE-A para actualização do item contudístico “Comunicação Oral regulada por técnicas” indicam precisamente quais as técnicas a exercitar – que vão do diálogo²¹⁴ e da troca de impressões ao jogo dramático, passando pela exposição e pelo debate – salientando-se a importância da experimentação por parte do aluno, no estrito respeito das regras inerentes a cada técnica. A preocupação com a prática efectiva é notória, manifestando-se de forma reiterada em várias partes do POE-A, designadamente naquela que se ocupa dos “Aspectos Específicos da Didáctica da Língua Portuguesa”: “A frequência de práticas de expressão verbal contribui de forma determinante para o desenvolvimento da capacidade de comunicação” (*id.*: 62). E na

²¹³ Não nos esqueçamos de que a concepção em espiral, inspirada em Bruner, presidiu ao desenho curricular; por isso, conteúdos e processos de operacionalização repetem-se e alargam-se progressivamente ao longo dos três anos curriculares.

²¹⁴ Inexplicavelmente, a técnica do diálogo só figura no programa a partir do 8º ano. Não se vislumbra muito bem por que não há-de ser posta em prática logo no 7º ano, até porque a concepção em espiral (cf. nota anterior) do programa o faria supor.

verdade, é pelo treino significativo e frequente que mais facilmente são incorporadas as regras linguísticas e sociais que regulam os diferentes modos de agir pela fala; no entanto, esta evidência é por vezes ignorada, continuando a comunicação pedagógica a fazer-se num só sentido, quando não são mesmo indesejadas e reprimidas as falas dos alunos.

Por sua vez, no domínio Leitura, as palavras iniciais definem o acto de ler como “um processo de obtenção de significados” em que cada leitor interage com o universo textual” (*id.*: 19), o que implica forçosamente interagir com um universo tecido de palavras que terão de ser apreendidas nas suas diversas combinações e relações, auscultadas as suas potencialidades significativas. Só deste modo o leitor estará apto a elaborar o(s) sentido(s) do texto, unívocos ou plurívocos consoante a natureza da informação e a tipologia textual. E, assim, ao nível dos processos de operacionalização atinentes ao Texto Poético, volta a falar-se do léxico, desta vez para se sugerir que a construção de sentidos se faça “a partir do levantamento de campos lexicais” (*id.*: 27). Declarando-se deste modo o poder significativo da presença de determinadas unidades em correlações lexicais cuja interpretação poderá fornecer chaves seguras para a obtenção de significados, afirma-se também com esta sugestão o fundamento lexical do processo interpretativo. Apetece evocar as palavras de Meschonnic²¹⁵ quando diz que se procuramos a palavra, encontramos o texto ou o discurso, mas ao procurarmos o texto ou o discurso não encontramos senão palavras.²¹⁶ E a estas somar as não menos pertinentes de Vigner (1989: 143): “le lexique par son mode de distribution dans le texte constitue un facteur d’identification typologique”.

A consulta de **dicionários**, **prontuários**, **gramáticas**, **enciclopédias**, entre outros “materiais de consulta e de estudo organizados alfabética ou tematicamente” (*id.*: 37) é uma das sugestões avançadas no POE-A como forma de operacionalizar a “leitura para Informação e Estudo”. É óbvio que estas são actividades básicas, mas importantes para o desenvolvimento de aptidões específicas que funcionam como suporte da leitura pragmática ou funcional, instrumento básico da construção do saber e por isso transversal ao currículo. Dificuldades com o “desbravamento” de textos complexos com vocabulário desconhecido, mais elaborado e/ou específico, cuja presença pode chegar a torná-los quase herméticos, poderão ser limadas com o apoio dos materiais indicados, designadamente o

²¹⁵ Cf. Henri Meschonnic (1991). *Des mots et des mondes. Dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures*. Paris, Hatier.

²¹⁶ Já em 1968, H. H. Clark dizia que compreender não é apenas isolar o conteúdo proposicional das orações, pois é necessário também decompor as palavras nos seus átomos de significados, nos seus traços semânticos. Acresce ainda a necessidade de recuperar a informação, armazenada na memória, que seja congruente com a que se procura.

dicionário. Com a vantagem de se estar a promover a capacidade de autonomamente se buscarem respostas para problemas linguísticos concretos seja qual for o tipo de leitura ou o género de texto. Seria, por isso, muito estimável que a prática destas actividades se tornasse corrente quer por proposta do manual adoptado quer por iniciativa do professor.

O vocabulário volta a ser referido no Domínio Escrever como um dos itens a trabalhar no âmbito do Aperfeiçoamento de Texto, conteúdo declarativo contemplado pelo programa, no sentido de gerar hábitos e mecanismos de auto-correcção por parte dos alunos. E, nesse contexto, pretende-se que o aluno seja “conduzido à verificação de que qualquer escrito pode ser objecto de múltiplas (re)formulações” (*id.*: 40). Infe-re-se, portanto, que tanto os produtos da “Escrita Expressiva e Lúdica” quanto os da “Escrita para Apropriação de Modelos” são passíveis dessas reformulações e que essa prática ajudará ao desenvolvimento da competência da escrita. O recurso a **dicionários, gramáticas** e prontuários, como forma de procurar soluções para os problemas linguísticos observados nos textos, volta a ser invocado como um dos processos de operacionalização propostos, se bem que, também mais uma vez, nada se sugira no que respeita a actividades concretas a pôr em prática, de modo a tornar a consulta mais atractiva e profícua. Mas, na verdade, emerge claramente do texto uma concepção que privilegia as aprendizagens sustentadas na reflexão e experimentação linguísticas em detrimento do ensino abstracto de regras.

Por maioria de razão, essa mesma preocupação manifesta-se nos objectivos do Domínio Funcionamento da Língua – Análise e reflexão: “**Descobrir** aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso”/“**Apropriar-se**, pela reflexão e pelo **treino** de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal” [sublinhados meus]. O mesmo se pode ler nas observações preambulares referentes ao citado domínio.

Aí se reitera a necessidade de desenvolvimento da capacidade discursiva, afirmando-se ao mesmo tempo o primado de uma orientação didáctica que privilegie a resolução de problemas linguísticos concretos. A análise e reflexão sobre as falas, a escrita e a leitura são entendidas como exercícios que concorrerão para o desenvolvimento das várias competências, pois só pela experimentação, afirma-se, se poderá “consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas” (*id.*: 48).

Quanto ao relevo do léxico, parece que, a julgar por estas observações iniciais, não lhe foi concedido direito de cidadania. Tem, pois, de se reconhecer a insuficiente valorização do papel do léxico, porventura por se estimar como não muito significativo o contributo das palavras para o conhecimento do sentido do texto.

Regista-se, no entanto, uma referência que, e com alguma boa vontade, se poderia aproximar dessa preocupação. É quando se sublinha a importância de se privilegiar uma metodologia que leve os alunos a experimentar “funcional e ludicamente **várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas**” [sublinhado meu] para que, partindo dos seus próprios “erros e inadequações”, descubram “regularidades e irregularidades da língua”. Mesmo não sendo linear que a preocupação com o desenvolvimento da competência lexical tenha sido, de facto, o fundamento da formulação deste objectivo este é o único enunciado do preâmbulo a admitir uma interpretação tal que os docentes se sentissem alertados para a necessidade de encararem a sério o ensino explícito e sistemático do vocabulário como factor de estimulação, expansão e/ ou consolidação da “expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas” (*id.: ib.*). Nestas “várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas”, caberia o estudo das potencialidades da sinonímia com bastante mais proveito do que propor aos alunos exercícios de mera substituição de palavra(s) pelo(s) seu(s) sinónimo(s) provavelmente inconsequentes do ponto de vista da aprendizagem. Partir dos erros/inadequações em enunciados próprios, orais ou escritos, para descobrir “regularidades e irregularidades da língua” exige tomar em consideração não apenas a dimensão paradigmática, mas também verificar e respeitar as propriedades sintagmáticas, bem como as condições de uso concreto, tipo de texto, registo de língua.

Será apenas na parte do preâmbulo em que são elencadas as “aquisições e aprendizagens em aperfeiçoamento progressivo que exigem treinos regulares” (*id.: ib.*), que se virá a fazer pela primeira vez, referência explícita ao léxico propondo-se que os alunos venham a identificar os vários **processos de enriquecimento** do mesmo. A formulação do enunciado parece indiciar a intenção de dar apenas a conhecer esses processos do ponto de vista do sistema, isto é, como mecanismos de expansão/ enriquecimento do léxico das línguas, e não do ponto de vista do uso, no sentido da experimentação efectiva por parte do aluno. Não é de todo claro que se tenha a intenção de colocar a hipótese de que, na posse desse conhecimento, o aluno o possa vir a pôr em prática ao serviço do desenvolvimento da sua própria competência lexical.

Contudo, os processos e níveis de operacionalização indicados já apontam uma linha orientadora mais experimental. “**Exercitar** processos de enriquecimento do léxico” (*id.*: 54) é o que se propõe e sendo essa a finalidade visada, terão de ser criadas as condições e as oportunidades de experimentação desses processos. Assim, entre o 7º e o 9º anos, segundo a concepção gradualista adotada, propõe-se que o aluno “**experimente**” processos de derivação e composição; “**descubra**” neologismos e o “significado de palavras através da decomposição dos seus elementos (valor semântico de prefixos e de sufixos de origem erudita utilizados em linguagens técnicas)” (*id.*: 54). Os verbos utilizados – **exercitar experimentar, descobrir** –, denunciam a intenção de pôr em prática um programa de manipulação do vocabulário que, levado a sério, poderia traduzir-se numa melhor apropriação das potencialidades da língua e, em consequência, num expressivo desenvolvimento da competência lexical do público deste nível de ensino. As referências ao léxico não se ficam por aqui. Ao longos 7º e 8º anos o POE-A propõe ainda que os alunos sejam levados a “estabelecer relações de forma, de sentido ou de forma e de sentido entre palavras” (*id.*: 55), isto é, a distinguir homónimos de parónimos através da observação do seu funcionamento em contexto, bem como a “verificar significados múltiplos de uma palavra de acordo com o contexto (polissemia)” (*id.*: *ib.*). Não se faz qualquer alusão explícita à distinção entre homonímia e polissemia, mas a questão está lá e não se lhe pode fugir. Os alunos só poderão exercitar a sua capacidade de reconhecer a homonímia, distingui-la da polissemia, comparar formas e/ou sentidos, verificar os vários significados das unidades polissémicas se lhe forem fornecidos instrumentos definitórios com os quais terão de operar.

Estes fenómenos são dados como adquiridos no término do 8º ano, ao que se depreende da sua exclusão no 9º ano, sendo substituídos pela referência a arcaísmos. É de crer que a noção tenha sido incluída um pouco ‘a reboque’ das obras de leitura obrigatória, uma vez que nelas se incluem uma peça de Gil Vicente e algumas estâncias de *Os Lusíadas*. Já não se trata de dotar os alunos de um conhecimento activo de formas lexicais em desuso, mas apenas de os capacitar/cativar para o reconhecimento da sua existência e da sua pertença ao léxico da língua. De algum modo, assim se limarão algumas manifestações de estranheza ou, porventura, até de rejeição.

O ensino e a aprendizagem da sinonímia – tal como o da hiperonímia e da hiponímia – são perspectivados no quadro do aperfeiçoamento da coesão textual. Pretende-se que o aluno verifique, **experimentalmente**, a coesão de textos “pela utilização

de palavras de sentido equivalente, de sentido mais geral ou de sentido mais restrito”, o que seria, só por si, a pôr-se em prática, uma excelente forma de dotar os alunos de melhores meios para produzirem textos coesos, coerentes, adequados e... menos pobres lexicalmente. A tónica na experimentação e treino volta a ser reiterada na parte do programa dedicada aos Aspectos Específicos da Didáctica da Língua Materna, e uma vez mais se insiste na pesquisa em **gramáticas**, **dicionários** ou prontuários como forma de levar o aluno a, autonomamente ou “guiado” por exercícios criados e propostos pelo professor, interiorizar e construir um conhecimento reflectido sobre as regras de funcionamento da língua (*id.*: 67).

3.1.3. Currículo Nacional do Ensino Básico

Entre as competências gerais “necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica” (2001: 15) enunciadas no CNEB (P3 no *corpus*) destaque-se a que se prende directamente com a língua materna: “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio”. (*id.*: *ib.*). Registe-se desde já que o documento de 1991, o OCP, ao nível do enquadramento geral, na definição dos objectivos gerais do ensino básico, era omissivo no que ao domínio da língua se refere. E mesmo no subsequente desdobramento em objectivos específicos, as referências à língua portuguesa embora sobrelevem em número as que se observam no CNEB, parecem menos fortes em sentido. Enquanto neste último se privilegia o “**usar** correctamente”, no OCP, a formulação dos enunciados não evidenciava tanto esta dimensão, uma vez que a tónica era posta mais na acção docente como documenta o verbo “promover” que encabeçava a lista dos itens da “dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais” (1991: 15). Entre elas: “a **compreensão** da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita”, “o **conhecimento** dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas” e o “**reconhecimento** de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal” (*id.*: *ib.*) [sublinhados meus].

Como se observa, enquanto ao professor se cometia a tarefa de “promover”, aos alunos exigia-se apenas o conhecimento/reconhecimento passivo dos vários aspectos enumerados, ao contrário da dimensão mais pró-activa presente no CNEB. Por outro lado,

o tópicos da transversalidade da língua materna fortemente evidenciado neste último documento estava, por assim dizer, ausente das preocupações manifestas no OCP.

No plano da operacionalização transversal prevista para a competência geral *supra* referida, o mesmo verbo “promover” foi utilizado no CNEB, mas o enunciado é já diverso, pois determina-se que essa promoção incida no “gosto do uso correcto e adequado da língua portuguesa” (*id.*: 19), o que desde logo significa haver uma outra intencionalidade subjacente. À compreensão, conhecimento e reconhecimento supostos no texto programático de 1991 acresce agora a vertente produtiva: o uso, que, para ser correcto e adequado, tem de recrutar conhecimentos linguísticos e sociais. E à escola, na pessoa do professor e no espaço da aula, compete proporcionar actividades promotoras desse uso inscrito no CNEB como uma das competências gerais essenciais a alcançar no final da educação básica.

A definição dos processos de operacionalização é complementada com outras propostas para além desta, relevando todas elas de uma concepção centrada no aluno, e no desenvolvimento efectivo de uma competência “langagière” global. Reza assim um dos enunciados: “Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento” (*id.*: *ib.*). Inferir-se-á daqui também, obviamente, o uso adequado do vocabulário especializado das várias áreas que constituem o currículo da escolaridade básica para o qual não é de excluir o contributo da disciplina de Língua Portuguesa, de cujas práticas lectivas poderão constar, para além da identificação/reprodução de estruturas típicas do texto expositivo-científico, actividades de reconhecimento, apropriação e uso desse vocabulário, numa perspectiva de transversalidade disciplinar.

Outro dos processos previstos, “Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento”, dado tratar-se, insista-se, de operacionalização transversal, deve ser destacado pela clara explicitação da relevância de um correcto uso da língua que nenhum professor de qualquer área do saber poderá desconsiderar e de cuja vigilância não deverá demitir-se. É nessa linha de sentido que tem de ser lida a intenção que presidiu à enunciação deste modo de operacionalização: “Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento” (*id.*: *ib.*) que não se dirige ao domínio estrito da Língua Portuguesa.

No que toca às competências definidas no âmbito da Língua Portuguesa, observe-se o que no texto da Introdução se diz sobre a importância do domínio da língua, pela semelhança com o que foi dito no PLP. Num e noutro dos textos, sob formas linguísticas algo diferentes, mas semanticamente equivalentes, assume-se o carácter decisivo do domínio da língua “no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (*id.*: 31). O comentário feito sobre este tema, no PLP, vale inteiramente no que respeita ao CNEB: afirmação consensual e óbvia, mas fazendo sentido como reconhecimento institucional de princípio.

Ainda na Introdução, merecem menção os objectivos listados como constituintes, na sua complementaridade recíproca, do macro-objectivo do desenvolvimento da mestria linguística. São cinco e distribuem-se pelos domínios da compreensão e expressão oral, da leitura e expressão escrita e do conhecimento explícito. Sublinhe-se neste particular a ênfase posta na compreensão e produção de discursos **formais** em situações **formais** e **institucionais**, novidade relativamente ao texto de 1991 onde a tónica é posta apenas na adequação dos discursos a objectivos diversificados sem jamais se colocar a hipótese, pelo menos em termos explícitos, de se contemplarem actividades que requeiram usos formais em contextos igualmente formais e institucionais. Trata-se, segundo se crê, de uma urgência absoluta que a escolaridade básica não tem sido capaz de resolver (e o ensino secundário, tê-lo-á conseguido?), a julgar pela observação dos comportamentos verbais das gerações mais novas. Capazes de comunicar entre iguais em situações de informalidade, no registo que lhes é próprio de acordo com códigos da variedade partilhada que os institui, de algum modo, como comunidade linguística, revelam algumas dificuldades em gerir linguisticamente situações que pressuponham escolhas com graus de dificuldade/formalidade mais exigentes. Dificuldades, por exemplo, a nível da sintaxe ou das formas de tratamento, mas igualmente a nível do léxico, pelo desconhecimento de vocabulário diversificado, preciso, mais elaborado do que é usado na comunicação quotidiana espontânea. Dificuldades que decorrem, em última instância, de não haver domínio dos factores pragmáticos e discursivos que determinam os códigos socialmente estabelecidos para cada situação. Dificuldades, enfim, que se fazem sentir tanto no modo oral como no modo escrito.

A relevância concedida ao tópico do desenvolvimento da capacidade de compreender e usar formas linguísticas mais complexas inerentes aos géneros formais

manifesta-se na insistência com que o mesmo é referido ao longo do texto. Está na Introdução, está na definição dos objectivos visados no desenvolvimento das competências específicas do modo oral (compreensão e expressão), volta a estar no estabelecimento das metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade para as mesmas competências. Em todas as componentes do texto se pode ler a mesma preocupação.

Relativamente às competências do modo oral, estipula-se que se deve “Alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do português, incluindo o Português Padrão, e dominar progressivamente a compreensão em **géneros formais e públicos** do oral...” (*id.*: 32); do mesmo modo, no âmbito da expressão, aponta-se o domínio progressivo da “produção de **géneros formais e públicos** do oral...” (*id.*: *ib.*). Num caso e noutro o alvo é a preparação para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos.

Quanto às metas traçadas para o terceiro ciclo, no domínio da compreensão do oral, afirma-se no documento que deve ser desenvolvida(o) a “capacidade de extrair informação de discursos de diferentes **géneros formais e públicos** do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados” (*id.*: 33) e também o “conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explícita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos” (*id.*: *ib.*).

É, no entanto, de assinalar que, entre as metas traçadas para esta competência, parece haver alguma incoerência entre o que se pretende atingir no segundo ciclo como forma de “Alargamento da compreensão a **géneros formais e públicos** do oral” (*id.*: *ib.*) e o que se aponta para o terceiro para desenvolver a “Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional” (*id.*: *ib.*). Ora, sendo que o CNEB determina que o desenvolvimento não deve ser perspectivado ano a ano, mas sim por ciclo de escolaridade, assegurando ao mesmo tempo uma linha de continuidade ao longo dos três ciclos de estudos, não parece muito clara a razão pela qual na passagem do segundo para o terceiro ciclo se omite a referência ao vocabulário. Com efeito, só para o segundo ciclo se tem como meta o “Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português Padrão que permitam seleccionar e reter informação em função do objectivo visado” (*id.*: *ib.*). Considerar-se-á que esse domínio se encontra definitivamente concluído no final deste ciclo e que, por essa razão, já não faz sentido continuar a contemplá-lo no terceiro? E o domínio do vocabulário poderá alguma vez ser

dado como definitivamente adquirido? Ou o vocabulário permanece nas intenções dos autores e está implícito na expressão “estratégias linguísticas” previstas para o último ciclo da escolaridade básica? E se assim for, não será questionável que um texto normativo e prescritivo que assume ser referência nacional para o trabalho do docente deixe ficar seja o que for dependente da interpretação inferencial de quem o consulte para pôr em prática?

Enquanto isto se passa ao nível da compreensão oral, no que toca a expressão oral, já o vocabulário tem direito de cidadania em ambos os ciclos. Para o segundo, postula-se a necessidade de “Conhecimento de **vocabulário preciso** e da complexidade gramatical requerida para narrar situações vividas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas” (*id.*: 34) para garantir o “Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral” (*id.*: *ib.*). Relativamente ao terceiro fala-se do “Conhecimento **vocabular** e gramatical requerido nos géneros formais e públicos do oral para o prosseguimento de estudos e entrada na vida profissional” (*id.*: *ib.*). Poder-se-ia, todavia, questionar ainda se no terceiro ciclo já não é exigível a precisão vocabular uma vez que o modificador adjectival, presente no enunciado respeitante ao segundo ciclo, foi omitido no do terceiro.

Por outro lado, não haverá alguma incoerência, não na definição das metas a alcançar, mas pelo menos na formulação das mesmas, quando para o mesmo ciclo de estudos, o terceiro, na competência de compreensão não se alude explicitamente ao conhecimento (compreensivo) do vocabulário, como se ele fosse matéria desprezável, enquanto no plano da expressão o conhecimento (produtivo, no caso vertente) já tenha sido tomado em consideração?

Passando-se ao domínio da leitura há a registar a referência ao “Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos” (*id.*: *ib.*) como um dos meios de garantir a “Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista” (*id.*: 35). Conquanto o conhecimento vocabular não seja objecto de referência explícita, não é difícil associá-lo à intencionalidade subjacente à competência enunciada a qual passa também pela capacidade de reconhecimento da polissemia lexical e pelo recurso a estratégias de identificação do significado requerido em contexto; entre as quais se contam, por exemplo, a substituição sinonímica.

De igual modo, no plano da expressão escrita, o vocabulário, adequado, preciso, diversificado, está implícito como componente essencial do “uso multifuncional do

processo de escrita” (*id.: ib.*), meta a atingir no 3º ciclo pelo desenvolvimento da “Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário” (*id.: ib.*) tanto quanto do “Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita” (*id.: ib.*).

Finalmente, no âmbito do conhecimento explícito, também não se detectaram referências ao vocabulário, pelo que mais uma vez só é possível inferir que sob a forma implícita ele está contido no enunciado da meta a atingir no terceiro ciclo “Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão, pela apropriação de metodologias de análise da língua” (*id.: ib.*).

3.2. Descrição da organização dos textos programáticos do Ensino Secundário

O mesmo Despacho nº 124/ME/91 de 31 de Julho aprovou não só os textos programáticos para a escolaridade básica, mas igualmente os que regulamentam o processo de ensino e de aprendizagem no ensino secundário até 2003-2004, ano de entrada em vigor dos novos programas.

Diferentemente da forma de organização dada aos textos reguladores do ensino básico, os do ensino secundário apresentam-se em volumes autónomos correspondentes às várias disciplinas do currículo. Assim, os programas de Português foram reunidos num só volume que congrega os normativos respeitantes ao Português A e Português B, variantes com alguma especificidade²¹⁷ em consequência do facto de se dirigirem a públicos-alvo com orientações curriculares diferentes: alunos que escolhiam a sua formação na área dos estudos humanísticos, no primeiro caso, e aqueles que optavam pela via científica e técnica, no segundo. Ainda no mesmo volume encontram-se também as indicações atinentes à Organização Curricular e Programas, as quais constituíam volume independente, no que ao ensino básico dizia respeito.

²¹⁷ Esta especificidade não se repercute apenas na diferenciação de conteúdos, como também na carga horária atribuída. Quanto aos conteúdos, o Português A distinguia-se sobre tudo pelo alargamento do cânone literário a autores não contemplados no português B e ainda à integração de conceitos referentes à teoria literária ausentes no Português B. No que toca à carga horária semanal, enquanto a primeira dispunha de cinco horas, à segunda estavam atribuídas apenas três.

Os textos programáticos de 1991 para o ensino secundário, intitulados *Português, Organização Curricular e Programas* (POCP, abreviadamente e identificados como P4 no *corpus*) são antecedidos de uma Introdução Geral na qual se dá conta dos princípios gerais que presidiram à feitura dos programas. Entre esses princípios, faça-se referência à intenção básica de garantir a unidade e coerência formal relativamente aos programas da escolaridade obrigatória, desiderato alcançado pela manutenção da mesma equipa responsável pelo plano de estudos de cada disciplina desde o segundo ciclo até ao secundário. Essa homogeneidade formal é visível na organização dos programas de Português que integram exactamente as mesmas componentes em ambos os ciclos de estudos.

A Introdução Geral aos programas do ensino secundário cumpre as funções de enquadramento geral deste nível de ensino: aí estão consignados os Objectivos Gerais e se descreve a Estrutura Curricular²¹⁸ nos seus aspectos globais que logo a seguir se especificam.

A este aspecto introdutório geral, seguem-se, então, os “Programas de Português A” e de “Português B”, cuja organização interna corresponde ao *supra* descrito quanto ao OCP (3º ciclo). Numa primeira parte faz-se a explicitação das **Finalidades e Objectivos** visados; listam-se muito genericamente os **Conteúdos** a leccionar e a adquirir, distribuídos por tópicos agregadores, a saber: **Tratamento da Informação; Compreensão de Enunciados Orais; Expressão Oral; A Problemática do Escrito; Modalidades de Leitura e Acto de Ler; Reflexão sobre a Língua**. São depois fornecidas informações sobre a **Orientação Metodológica** e indicações sobre a forma de conceber a **Avaliação**.

A segunda parte dos Programas é dedicada ao “Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem”, concebido com a mesma intencionalidade reguladora da actividade docente que informava o texto, com a mesma designação, respeitante aos segundo e terceiro ciclos. São orientações que intentam conduzir à optimização do desenvolvimento das competências no plano do Tratamento da Informação, da Compreensão/Expressão Oral, da Leitura, da Escrita e do Funcionamento da Língua. Cada um destes sub-domínios é antecedido de um preâmbulo em que são expostos princípios e concepções gerais que

²¹⁸ O Decreto-Lei 286/89 consagrou a flexibilidade dos planos curriculares de modo a permitir a mobilidade dos alunos se se verificasse qualquer alteração dos seus projectos de vida. Nesse sentido, foram instituídas três componentes de formação a combinar com pesos diferentes: a componente de formação geral; a de formação específica e a terceira, a a componente de formação técnica. A disciplina de Português, A e/ou B, integra, naturalmente, a formação geral.

fundamentam as propostas apresentadas. Finalmente, acrescenta-se um quadro em que os conteúdos anteriormente enumerados surgem de forma mais desenvolvida e distribuídos pelos três anos que constituem a sequência curricular do ensino secundário.

Na análise do POCP, considerar-se-ão as várias componentes desde que contenham elementos que se revelem significativos para o objectivo que norteia este trabalho; dar-se-á particular atenção, todavia, aos conteúdos e actividades sugeridas para se tentar captar a importância concedida à matéria lexical. Daí que a Introdução Geral esteja à partida excluída da análise.

As disposições e prescrições legais contidas no POCP são substituídas em 2003 por novas linhas orientadoras para o ensino secundário consideradas no decreto-Lei nº 156/2002 sobre a reforma do Ensino secundário, Linhas Orientadoras da Revisão Curricular. Das mudanças programáticas, dá conta o *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário* de 10 de Abril, designadamente no capítulo sobre Organização Curricular que consagra o português como disciplina obrigatória do tronco comum de forma a assegurar-se que todos os alunos de qualquer via científica, humanística ou tecnológica possam desenvolver o domínio da língua portuguesa. Nesse sentido, o documento, explicitamente, faz a apologia do recurso aos textos da Literatura Portuguesa como meio de se alcançar esse objectivo. Não obstante, foi criada uma disciplina de formação específica, de Literatura Portuguesa, para os cursos de Línguas e Literaturas, bem como uma outra opcional, para o 12º ano, de Literatura de Expressão Portuguesa.

O novo programa, elaborado de acordo com os Princípios Orientadores da Revisão Curricular, entrou em vigor no ano lectivo de 2003-2004, após homologação em Maio de 2001 (10º ano) e Março de 2002 (11º e 12º anos). Ao invés do que acontecia com os textos programáticos de 1991 e, em consequência da nova filosofia que determinou a revisão curricular, não se faz já a distinção entre português A e B, uma vez que este *Programa da Língua Portuguesa, Cursos Gerais e Tecnológicos* (PLP, CGT, doravante) integra a componente de formação Geral do Ensino Secundário.

As diferenças apresentadas por este novo programa, relativamente ao anterior, situam-se, pois, não tanto no que tange a sua forma de organização, mas sobretudo no que concerne novas concepções e respectivas terminologias e também novos conteúdos.

Em termos gerais, descreve-se assim a estruturação deste texto programático: uma **Introdução**, seguida da **Apresentação do Programa**, onde se traça uma panorâmica global e genérica sobre o que se pretende em termos de aprendizagem da língua materna, como e para quê se entende dever promover o seu domínio e finalmente o quê e como avaliar. Como itens especificadores desta apresentação constam as **Finalidades** e os **Objectivos** da disciplina; as **Competências** a desenvolver e respectivos **Processos de Operacionalização** a adoptar pelos docentes.

Seguidamente, fornece-se uma **Visão Geral dos Conteúdos** (processuais e declarativos) para os três anos do ciclo de estudos organizados de acordo com as competências nucleares enunciadas: **Compreensão/Expressão Oral; Escrita; Leitura e Funcionamento da Língua**. As **Sugestões Metodológicas** e as **Indicações Gerais sobre Avaliação** encontram-se organizadas exactamente segundo a mesma linha de orientação. Logo após esta apresentação global, estabelece-se o **Desenvolvimento do Programa**, ao longo do qual são especificados mais rigorosamente os **Conteúdos** para cada um dos anos lectivos: 10º, 11º e 12º ano.

As componentes a analisar em ambos os textos – POCP e PLP, CGT – serão as mesmas uma vez que o objectivo se mantém o mesmo. Acresce, porém, uma perspectiva contrastiva, pois que se pretende averiguar quais as mudanças havidas quanto ao tema em estudo.

3.2.1. Português, Organização Curricular e Programas: análise e comentário

Os Programas de Português A e B para o Ensino Secundário manifestavam, reiteradamente, como aliás seria de esperar, a preocupação com o uso correcto e fluente da Língua Materna, nos diversos modos de comunicação, enquanto aquisição fundamental para o desempenho adequado de papéis sociais, factor de organização e expressão do pensamento, da construção de identidade e da relação com o mundo.

Na Introdução à Parte I do Programa de Português A (PP-A) e de Português B (PP-B)²²⁰ esclareciam-se as concepções de língua e de texto literário, bem como as opções

²²⁰ O texto introdutório a ambos os programas só se distingue por terem sido omitidos dois parágrafos no PPB. Justamente os dois que faziam referência ao “tratamento privilegiado” (1997: 24) concedido ao texto literário.

fundamentais sobre o processo de ensino-aprendizagem que elege o aluno como protagonista e o professor como coadjuvante.

Da **Introdução**, destacar-se-á a afirmação de que a esta disciplina, neste nível de ensino, competia “assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e linguística sempre a partir de situações de uso e tendo em vista o melhoramento, correcção e desenvolvimento dessas mesmas competências” (1997: 23 e 87)²²¹. A língua é “entendida como elemento mediador da compreensão/expressão oral e escrita, meio de conhecimento, apropriação e intervenção na realidade exterior e interior, sistema de elementos e regras” (*id.: ib.*).

Faça-se aqui um reparo: o lugar atribuído na estrutura do enunciado à dimensão da língua enquanto sistema de elementos e regras pode conduzir à interpretação de que se valorizava o factor comunicativo em detrimento do conhecimento consciente do código e suas regras de funcionamento, muito embora se tivesse já feito declaração de se pretender desenvolver “de forma integrada as competências comunicativa e linguística”. Interpretação que a afirmação seguinte sustenta: “O domínio dos saberes que o conhecimento do código e suas regras proporciona em nada altera a qualidade e eficácia dos discursos produzidos pelos alunos se não sentido como necessidade...” (*id.: ib.*). Apesar de se tratar de um programa que já não se encontra em vigor não pode deixar de se sublinhar a discordância sobre o que no texto se afirma; mesmo não sentindo o aluno essa necessidade, o conhecimento do código, das suas regularidades e regras de funcionamento não deixa de ser factor de desenvolvimento das competências compreensiva e produtiva. Não deverá, por isso, ser desconsiderada a reflexão sobre a língua em contexto escolar, como meio de apropriação do funcionamento de uma ferramenta que, sob a forma de treino reflectido auto e hetero-avaliado, torne possível a produção de discursos mais correcto, adequados e eficazes.

No mesmo sentido podia ser interpretado o enunciado sobre o conhecimento reflexivo da língua, entendido não como um fim, mas como um meio, onde se afirma que o mesmo só fará sentido se for “reconhecido como capaz de proporcionar novos e mais adequados instrumentos comunicativos” (*id.: ib.*).

²²¹ Registe-se pela negativa a formulação do enunciado “assegurar o **desenvolvimento...** tendo em vista... o **desenvolvimento**”.

É verdade que também é possível apreender no enunciado uma concepção assente no pressuposto de que a competência comunicativa sairá reforçada qualitativamente, em termos de maior correcção, adequação e eficácia, se ao aluno for assegurada a oportunidade de não só reflectir sobre a língua, tomada assim como objecto de análise, como também de treinar explicitamente o uso do código com as suas regras de funcionamento. E essa era, de facto, a concepção dos autores como se comprova pelo que a seguir defendem: “Com efeito, o desenvolvimento da competência comunicativa ficará comprometido se ao aluno não for permitido tornar-se consciente de usa esse código com elementos e regras de funcionamento susceptíveis de assegurarem a correcção, adequação e a eficácia do seu próprio discurso” (*id.*: 23-24). Usar um instrumento de importância crucial sem conhecer as “instruções de uso” bem como todas as suas potencialidades é meio caminho andado para o usar mal com riscos maiores para o utilizador do que para o próprio instrumento, que, em última instância, também os sofre...

Admitindo-se embora que as concepções subjacentes sejam as que *supra* se referem, o enunciado é ambíguo, deixando sempre margem à interpretação de que a reflexão sobre a língua deve estar na dependência da capacidade ou do sentimento²²² (pessoal, subjectivo, eventualmente pouco consciente) de se atribuir valor ao seu conhecimento explícito.

No referente às **Finalidades**, uma delas merece referência particular, por nela se assumir que a disciplina de Português A visava “assegurar o uso adequado da língua materna, no equilíbrio das competências comunicativa e expressiva²²³, estética e cultural” (*id.*: *ib.*), enunciado cuja formulação sofre uma alteração no caso do Português B incompreensivelmente ao que se julga. No PP-B, apontava-se apenas o “desenvolvimento, a consolidação e o aprofundamento das competências de compreensão e expressão” (*id.*: 89), omitindo-se a referência às competências estética e cultural consignadas no PPA. Tal omissão ao mesmo tempo que relativizava a importância que o literário pode ter na formação geral (e também linguística) do aluno, podia ser lida como uma espécie de menorização das metas a atingir pelos alunos das vias não humanísticas, aos quais aparentemente se negava, em termos institucionais, o direito ao desenvolvimento da dimensão estética e cultural que o literário proporciona.

²²² Faça-se no entanto uma ressalva. Se os autores, ao referirem de forma explícita a importância desse sentido da necessidade, tinham em mente apenas alertar os docentes para a criação da noção dessa necessidade de maneira a tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos, então, terá de concordar-se...

²²³ Não se compreende com clareza o que se entende aqui como competência expressiva, aparentemente entendida como distinta e autónoma da competência comunicativa. Se “competência expressiva” deve ser lida como competência de expressão ela não integra a competência comunicativa? Comunicar é só compreender?

Passando ao plano dos **Objectivos**, o PP-A propunha, entre outros, que no final deste ciclo de estudos, o aluno compreendesse enunciados orais, esperando-se também que adquirisse uma “expressão oral fluente, correcta e adequada a diversas situações de comunicação” (*id.*: 26) e que produzisse “textos de diferentes géneros [...] demonstrando o domínio das capacidades linguísticas e técnicas” [*id.*: 26].

No PP-B mantém-se o enunciado da maior parte dos objectivos mas verifica-se uma redução, omitindo-se os que se prendiam exclusivamente com o texto literário em coerência com que havia sido definido nas Finalidades.

A exemplo do que já acontecia no programa do terceiro ciclo, no plano da afirmação das intenções gerais que sustentam e explicam as orientações programáticas, o vocabulário não merece qualquer menção explícita. Será apenas no plano dos Conteúdos que a referência se faz em primeiro lugar, no domínio da **Reflexão sobre a Língua**. Nos **Níveis de Reflexão** apresentados, o do **Léxico** e o da **Semântica**, desdobravam-se nos seguintes tópicos: (i) **campo lexical, léxico comum e léxicos especializados, dicionário e entrada lexical, etimologia e formas de alargamento do léxico**” (*id.*: 45) e (ii) **“campo semântico, polissemia, denotação e conotação, homonímia, paronímia, sinonímia e antonímia**” (*id.*: *ib.*) no segundo. Após esta listagem de conteúdos a ensinar e a aprender (ou apenas a recordar/ ampliar/ consolidar?) o vocabulário volta a marcar presença na Parte II – Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem.

A primeira referência ocorre no texto que antecede a especificação dos conteúdos relativos à **Problemática do Escrito**²²⁴. Aí se tecem considerações prévias sobre a problemática em questão, defendendo-se que “A relação entre a aprendizagem da leitura e a da escrita [se] torna uma relação de necessidade” pois “Ser simultaneamente leitor e escritor implicará ser capaz de conferir importância ao facto de saber actualizar as aquisições linguísticas para produzir sentido [...], de explicar e evidenciar o uso adequado do vocabulário...” (*id.*: 58). Uma segunda referência surge no domínio da **Prática da Leitura**, precisando-se que a leitura metódica deve seguir um percurso de “competências crescente [...] acompanhado pela aquisição gradual de um **vocabulário** rigoroso e pertinente” (*id.*: 63). Volta o vocabulário a ser seleccionado como um dos conteúdos no

²²⁴ A problematização da relação escrita/leitura surge associada exclusivamente ao domínio do literário e por essa razão não consta do PP-B. Além disso, respeita apenas o 10º ano: os conteúdos previstos são tidos como meramente propedêuticos.

âmbito da rubrica **Acto de Ler**: léxico e semântica aparecem como dois dos níveis a consolidar na apreensão do estilo²²⁵ do autor.

Quanto ao primeiro, sugere-se que se contemple o ensino da “**variedade e propriedade vocabular**” bem como o da noção de “**campo lexical**” (*id.*: 65), e que, ao nível da semântica, se considere a “**conotação, a ambiguidade e polissemia**”, tal como a noção de “**campo semântico**” (*id.*: *ib.*).

Esta abordagem geral do **Acto de Ler** é posteriormente desenvolvida e especificada em tipos de texto; e relativamente à leitura do **Texto de Poesia**, assume-se a importância do léxico como um dos elementos estruturadores do sentido. Assim, “**associações e paralelismos léxico-semânticos**” e “**redes lexicais**” (*id.*: 68) são conteúdos invocados pelo programa enquanto meios de apreensão do sentido/valor poético dos textos. O fenómeno da **polissemia** é um dos conceitos integrados na literariedade, propriedade distintiva do texto literário. Sugere-se o seu tratamento no 12º ano, no quadro dos problemas e perspectivas respeitantes à Teorização Literária.²²⁶

No domínio específico do **Funcionamento da Língua**, no texto preambular, sublinha-se a necessidade de, neste nível de ensino se proceder ao aprofundamento de aspectos anteriormente estudados, nomeadamente, no que toca ao “**enriquecimento do vocabulário** com particular atenção às **formas do seu alargamento, ao processo de formação de palavras, ao seu valor conotativo e polissémico**” (*id.*: 78). Insiste-se ainda na importância de dotar o aluno de “uma **variedade vocabular** mais ampla e mais adequada às suas necessidades num período de maturação intelectual” (*id.*: 78). Nesse sentido, prevêem-se no campo do estudo da palavra, e ao nível da lexicologia e da semântica, entre outros, conteúdos como **campos semânticos, campos lexicais, campos associativos; família de palavras; léxico comum e léxicos especializados, enriquecimento do léxico: neologismos, empréstimos, estrangeirismos, nominalizações, polissemia, conotação e denotação** e ainda as relações lexicais de **sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia**.

Curiosamente, no domínio da **Escrita**, ao vocabulário está reservado apenas uma rápida referência, quando se afirma ser fundamental que o aluno sinta “o prazer que a

²²⁵ A referência ao estilo não consta no PP-B, ao que se crê, por se acreditar que o estilo só pode relevar do literário.

²²⁶ Como é de prever, atendendo ao que foi sendo dito este tópico foi omitido no PP-B.

produção/ criação de um texto proporciona”, por exemplo, experimentando a “materialidade das palavras” (*id.*: 72). Sem qualquer outra explicação do que se pretende, ou sugestão de como fazê-lo, o enunciado não é suficientemente claro quanto ao que se quer dizer com a experimentação de tal materialidade (e que materialidade? fónica? gráfica?).

3.2.2. O Programa de Língua Portuguesa, 10º, 11º e 12ºanos, Cursos Gerais e Tecnológicos: análise e comentário

O primeiro contacto com o Programa de Língua Portuguesa, para os Cursos Gerais e Tecnológicos (PLP, CGT, a partir daqui e identificado como P5 no *corpus* P), desperta de imediato para a emergência, presente ao longo do texto da Introdução, de uma preocupação acrescida no que tange a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua como meio de se alcançar um grau de conhecimento explícito que se traduzirá no uso competente da língua tanto no modo oral como no escrito; preocupação que manifesta claramente uma mudança de paradigma relativamente aos textos anteriores

A abrir, no primeiro parágrafo, anuncia-se que a disciplina “Visa a aquisição de um **corpo de conhecimentos** e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a **reflexão** e o uso da língua materna” (2002: 2) asseverando-se imediatamente após que se torna “fundamental, neste ciclo o aprofundamento da **consciência metalinguística** e a adopção de uma nomenclatura gramatical adequada que sirva o universo de reflexão” (*id.*: *ib.*). No segundo parágrafo, o mesmo tema aparece assim declinado: “Assim a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao **conhecimento explícito** da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz [...] contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua [...] e um **conhecedor do seu modo de funcionamento...**” (*id.*; *ib.*). No quinto, atesta-se que “O programa de Língua portuguesa valoriza o exercício do **pensamento reflexivo** [...] atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno” (*id.*: 3). Depois, no sexto parágrafo, manifesta-se a pretensão de que o aluno adquira

... uma atitude crítica, através de **uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos** o que queremos comunicar e desenvolva a disponibilidade para a aprendizagem da língua, **reflectindo sobre o seu funcionamento,**

descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético...²²⁷ (*id.: ib.*).

Finalmente, no sétimo e último parágrafo, citando-se os Princípios Orientadores da Revisão Curricular volta a sublinhar-se a mesma exigência de abordagem, definindo-se como objectivo da disciplina “assegurar que todos os alunos [...] desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento” (*id.: ib.*).

A atenção que aqui foi concedida à Introdução, traduzida na extensão das citações comprovativas convocadas, justifica-se pela importância de que se reveste para a compreensão dos pressupostos subjacentes ao desenho do programa. De tal maneira eles são a “espinha dorsal” que ressurgem na **Apresentação do Programa** onde se pode ler:

Visando o desenvolvimento e o uso competentes da língua, concede-se particular importância à **reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua**, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística (*id.: 4*).

Tendo sido definidas como competências nucleares da disciplina de Língua Portuguesa, a Compreensão Oral, a Expressão Oral, a Expressão Escrita e o Funcionamento da Língua, e propondo-se que as mesmas sejam desenvolvidas a partir do aprofundamento das estratégias de produção e de recepção, pretende-se, em última análise, que os alunos adquiram “um domínio mais completo e **consciente** do sistema linguístico de que são utilizadores” (*id.: ib.*).

À escrita reserva-se um lugar especial, prevendo-se uma prática oficial, espaço de aprendizagens e sistematização do saber sobre a língua e os seus usos. Tanto a nível das **Finalidades** como ao dos **Objectivos** emerge o mesmo princípio orientador que visa conjugar o uso da língua ao seu conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado como forma de garantir e potenciar o progressivo domínio das virtualidades da língua.

Apontando como uma das finalidades “Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua” (*id.: 6*), o PLP, CGT define como um dos objectivos: “Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o

²²⁷ Foi criticado o entendimento mais pragmático do PPB que não valoriza o literário, omitindo quaisquer referências que relevassem da dimensão estética da língua. De modo inverso, oPLP;CGT coloca o literário, o estético como objecto de fruição sem discriminar/limitar os cursos tecnológicos.

modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística” (id.: 7).

A valorização do conhecimento explícito da língua tem de ser lida como propósito de dar resposta à necessidade de fazer aumentar a qualidade das aprendizagens, deficitária até agora, tem de reconhecer-se, e reflecte de modo claro a convicção de que a passagem do conhecimento implícito ao conhecimento explícito se traduzirá em desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação oral e escrita, convicção que aqui se partilha.

Mas não se esgota aí a interpretação de tal enfoque. Com efeito, à visão do conhecimento explícito como meio soma-se, no texto programático, a assunção do conhecimento como fim, na medida em que a reflexão sobre a língua permite o desenvolvimento de mecanismos cognitivos. E esse é um dos pressupostos em que assenta o programa, conforme ensina o texto introdutório na declaração de que nele se “valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competência decorrentes do processo de ensino formal...” (id.: 2-3).

Finalidades e Objectivos põem a questão do conhecimento explícito e da consciência linguística ainda em termos gerais sem serem identificados níveis ou componentes, como é de norma. A passagem ao universo das competências torna a referência mais analítica, desdobrando-se a competência linguística em “conhecimento do **vocabulário**, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ ortografia”. (id.: 8). É, então, no âmbito das **Competências** que a promoção do conhecimento vocabular é consagrada.

Volta o mesmo a ser referido nas sugestões de **Processos de Operacionalização das Competências** mais implicitamente no atinente à **Compreensão Oral e Escrita** e mais explicitamente quanto à **Expressão Oral e Escrita**. No primeiro caso, esse conhecimento é crucial se se pretende que o aluno seja capaz de “Aprender sentidos explícitos”, “Inferir sentidos implícitos”, de “Avaliar o significado do sentido figurado” e de “Reconhecer ambiguidades, ironias...” (id.: 11). Se não possuir uma competência lexical com algum grau de qualidade, escapar-lhe-ão muitos dos aspectos determinantes para a compreensão de textos orais e escritos. Do lado da **Expressão Oral**, o PLP, CGT veicula expressamente a ideia de que uma das metas a atingir será a de “Utilizar **vocabulário** expressivo” (id.: *ib.*), entre outras sugestões em que o conhecimento vocabular permanece como uma condição *sine qua non* mesmo sem se lhe fazer referência expressa. Este é o

espírito que anima o programa, perspectivando-se sempre o conhecimento linguístico e metalinguístico como fundamento do aperfeiçoamento do uso compreensivo e produtivo da língua.

A semântica lexical é um dos conteúdos declarativos contemplados ao longo dos três anos curriculares, distribuindo-se os itens a tratar deste modo: (i) no 10º ano supõe-se o tratamento dos **campos lexicais** e **semânticos** e das **relações semânticas** entre palavras – de hierarquia (**hiperonímia** e **hiponímia**) de equivalência (**sinonímia**) e de oposição (**antonímia**) –; (ii) no 11º ano alarga-se esse tratamento à plurissignificação lexical (**polissemia**) e à neologia, continuando a fazer-se referência às diferentes estruturas lexicais; (iii) o 12º ano, visto ser o término do ciclo, é o ano da consolidação de todos esses conteúdos.

O capítulo das **Sugestões Metodológicas Gerais** é um elemento pertinente de análise, pois para além da insistência nas metas fundamentais a nortear o desenvolvimento da disciplina (promoção da leitura, melhoria das competências compreensiva e expressiva e conhecimento reflexivo da língua) também como “suporte estruturalmente integrado dos outros saberes” (*id.*: 16), clarifica as opções que sustentam o desenho programático. Assim, é posta desde logo a relevância de que se reveste a avaliação diagnóstica das competências nucleares à entrada do ensino secundário, sugerindo-se alguns itens de que interessará aqui enfatizar o do **Funcionamento da Língua**, no qual se prevê como elemento de diagnóstico, o reconhecimento do “valor expressivo das **relações lexicais**” (*id.*: 17). No plano da Compreensão/Expressão Oral, faça-se referência ao destaque que volta a ser dado aos géneros públicos e formais do oral já presente nas orientações para o ensino básico.

E, neste contexto, alerta-se para a função da Escola na preparação do aluno para a compreensão de textos “cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, **extensão e variedade vocabular, rapidez de acesso lexical** e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade.” (*id.*: 19) Por isso se acentua o papel das estratégias promotoras do “aperfeiçoamento destes aspectos e [da] consciencialização das escolhas formais decorrentes da situação de produção e intencionalidade comunicativa...” (*id.*: *ib.*). Tal como se havia feito no ensino básico, aconselha-se a consulta de **gramáticas**, **prontuários**, **dicionários** e glossários como estratégias de aperfeiçoamento da escrita, cuja prática oficial deverá integrar a reflexão sobre a língua que terá de se incluir o vocabulário. A importância de uma competência linguística de elevado grau é declarada como factor

potenciador de competência leitora e inversa e complementarmente à leitura literária é reconhecido um papel determinante no desenvolvimento integrado da competência linguística e literária.

O PLP, CGT, na componente **Funcionamento da Língua**, reforça a ideia de que subjaz ao programa o pressuposto de que a reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua é um “passaporte” para o aperfeiçoamento do uso, pois permitirá ao aluno identificar dificuldades lexicais e outras/ corrigir erros e tomar consciência das formas e estruturas linguísticas requeridas por determinados contextos, situações, intenções comunicativas e tipos de discursos... E nesse sentido, o texto referente a esta componente releva os vários níveis que incorporam a competência de comunicação sobre os quais se pode actuar no intuito de os melhorar. Entre eles conta-se o “**nível lexical**, em que se seleccionam as unidades lexicais adequadas às opções semântico-pragmáticas” (*id.*: 27) e material linguístico fundamental na construção de sentidos de leitura. O texto faz, aliás, questão de salientar os aspectos relacionados com o vocabulário, designadamente, “formas de **alargamento do vocabulário, processos de formação de palavras** e seus **valores conotativo e polissémico...**” (*id.*:ib).

Uma palavra ainda para o item **Gestão do Programa** por aquilo que esclarece em relação aos conteúdos previstos no Funcionamento da Língua. Distingue-se aí entre duas áreas: a dos conteúdos previsíveis, a trabalhar activamente, e a dos potenciais que convocam conhecimentos de ciclos anteriores e do secundário e que só deverão ser estudados se se concluir que não se encontram adquiridos. Todos os considerados potenciais situam-se no âmbito da gramática da frase e respeitam “aos itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintácticas e fonológicas que estão na base das opções semântico-pragmáticas” (*id.*: 48). Significa, pois, a assunção da gramática de texto como dimensão privilegiada.

3. 3. Conclusões Parcelares

Parece, pois, de concluir que, se ao nível da explicitação dos pressupostos e intenções gerais que consubstanciam os Programas de Português de 1991 para os dois níveis de ensino - básico e secundário - *supra* analisados, não se entendeu necessário pôr a tónica na importância da promoção da expansão vocabular como factor de

desenvolvimento das várias competências/ capacidades, ao nível dos conteúdos o ensino do vocabulário não foi ignorado.

Atendendo, todavia, às carências reveladas pelo público-alvo, tão reiteradamente denunciadas, julga-se que seria de esperar algo mais incisivo e adequado à realidade escolar. O que se propõe não resolve grandemente o problema. Não se sublinhando a necessidade de encarar o ensino e a aprendizagem do léxico como um domínio forte, a ser explorado com consistência teórica, rigor metodológico e frequência de experimentação, a resposta às carências de uma larga maioria do público discente continuará a ser fraca e sem resultados significativos.

Do ponto de vista do aprofundamento e consolidação da competência lexical, tal como já foi definida neste trabalho, se se tiver como objectivo a promoção do uso adequado e fluente da língua, um programa (ideal?) talvez não devesse ficar-se pela explicitação de conteúdos a leccionar. Seria importante que os textos institucionais na assunção da sua função prescritiva e reguladora delineassem exemplos de estratégias, sugerissem percursos possíveis de enriquecimento do vocabulário, validados cientificamente, propondo igualmente formas de ensaiar a aplicação em enunciados próprios reportados a situações diversificadas de utilização.

No que respeita as novas orientações para o ensino secundário, é visível a mudança de paradigma que se traduz numa maior preocupação com o conhecimento explícito da língua. É uma preocupação que resulta naturalmente da visão que se tem do que deve ser o ensino e a aprendizagem da língua materna em contexto de ensino formal: não deixando de ser o instrumento quotidiano de comunicação, transforma-se em conteúdo, objecto de uma disciplina curricular. E, assim sendo, tem de exigir-se que esse objecto seja, como o das outras disciplinas, explicitamente conhecido, analisado nas suas categorias, processos e conceitos, descrito com recurso a terminologia específica que permita e assegure a apreensão e circulação dos conteúdos seleccionados pelos e previstos nos programas, contribuindo para o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Na realidade, a aprendizagem da língua realizada em contexto escolar não pode ignorar, nem desconsiderar o conhecimento linguístico implícito, detido pelo aluno, falante já com algum domínio significativo da sua língua materna. Mas não pode quedar-se por aí e proporcionar apenas aos alunos, nomeadamente aos deste nível de ensino, actividades e situações de multiplicação de usos intuitivos e espontâneos, idênticos aos que realiza na

prática quotidiana. A aprendizagem constrói-se mais eficazmente se se desenrolar num processo que à prática empírica alia a reflexão metódica sobre os modos e os meios, que conduzirá, por sua vez, a uma prática reflectida, metalinguisticamente consciente e, por isso, mais competente e capaz de se adequar com correcção linguística às várias situações perante as quais o aluno venha a ser posto na vida social e profissional.

A exigência maior com o conhecimento explícito da língua, relativamente ao programa anterior, evidencia-se na forma reiterada como no texto introdutório dos novos programas lhe vão sendo feitas múltiplas referências. Em cinco dos sete parágrafos que o constituem a alusão surge, com certeza de forma não fortuita.

4. Análise e comentário do *corpus* M

Como ponto prévio à análise dos manuais que constituem o *corpus* M, e atendendo à natureza mais ou menos compósita que foram adquirindo, como *supra* se deixou dito, convém fazer, como se fez para os textos programáticos, a descrição do modo como se encontram organizados internamente.

Desde já se pode adiantar que, não obstante algumas, mas raras, singularidades que se irão assinalando no decurso do trabalho, é mais forte o que os torna similares do que aquilo que os distingue. Do 9º ano ao 12º ano observa-se uma regularidade paradigmática na constituição e distribuição dos elementos constitutivos do manual. Com algumas variantes, a estrutura obedece a este modelo: antologia de textos representativos dos modos literários e/ou autores considerados no programa, antecédidos e/ou seguidos de outros textos de cariz informativo, provenientes de diferentes áreas, em articulação com o modelo literário, a época ou o autor em estudo; à maioria dos textos nucleares estão acopladas sugestões de actividades assumindo habitualmente a forma de questionários mistos, isto é, questionários que associam perguntas de interpretação textual, de teoria da literatura ao conhecimento explícito da língua, incluindo os seus usos retóricos. Muitos manuais combinam a informação literária, histórica e teórico-literária com a informação linguística, surgindo esta por vezes sob a forma de apêndice gramatical a rematar o volume.

O formato obedece, portanto, sempre a um mesmo esquema: a macroestrutura organizada em unidades ou sequências didácticas no respeito pelas indicações programáticas segundo critérios temáticos/conteudísticos/de tipologias textuais. A

demarcação de cada uma é nítida, como um bloco fechado, identificado com um título próprio, frequentemente delimitado por uma página inicial onde, por vezes, se listam objectivos e /ou competências a desenvolver. O bloco é muitas vezes rematado por propostas de avaliação da unidade.

Cada uma destas grandes divisões obedece a uma microestrutura constituída pelos textos nucleares e por uma série de rubricas “categorizadas” segundo o tipo de actividade ou competência envolvida. Mudam as designações de manual para manual, mantêm-se as intenções subjacentes.

No geral, o modelo parece responder à concepção defendida por Séguin, já em 1989, sobre as funções do manual entre as quais se destacariam as de informar de forma clara e acessível e de organizar a aprendizagem em unidades de ensino logicamente estruturadas, funções que se traduzem neste formato: previsão de uma sequência inicial que tenha em conta as aprendizagens anteriores (a unidade 0), promovendo nas restantes as aprendizagens ulteriores.

Ora, apesar de se reconhecerem as similaridades que fazem de cada manual a variante de um padrão comum, a opção tomada foi no sentido de se proceder à descrição da organização interna de cada um dos que integram o *corpus* de trabalho. A explicitação esquemática de tal organização será o factor de estruturação da análise: daí se partirá para a selecção, um a um, dos constituintes pertinentes para os objectivos em questão.

A opção pela observação contrastiva de manuais parte da hipótese de que a diferentes linhas de orientação programática corresponderão diferentes abordagens, nomeadamente, no caso vertente, no plano do léxico. A análise a que se procederá demonstrará se se confirma ou não a hipótese de onde se parte.

4.1. Os manuais do 9º ano: organização

Foram escolhidos apenas dois manuais em representação do 9º ano. Cada um deles, recorde-se, deve a sua classificação em termos didáctico-pedagógicos mais do que conteúdos a diferentes quadros de referência reguladora. O manual intitulado *Língua Portuguesa 9º ano* (M1, no *corpus*), foi elaborado com base nas orientações do programa de

1991; o manual *Ponto e Vírgula 9* (M2, no *corpus*) teve como referência as novas orientações emanadas do CNEB de 2001.

O primeiro (M1) está dividido em quatro grandes sequências, ditas núcleos²²⁸ pelos autores, às quais se soma o núcleo 0; a organização obedece ao critério do género literário. O índice global, a que os autores chamam **mapa do livro**, permite ter, de forma rápida, uma panorâmica geral sobre todos os aspectos abordados no livro. A estrutura deste índice segue de perto a do próprio manual e, assim, a uma coluna inicial que identifica os **Temas**, seguem-se as referentes a **Textos/Autores**, ao domínio do **Compreender** que engloba os domínios do **Ouvir/Falar/Ler**; vem depois a coluna **Escrever**, a do **Funcionamento da Língua, Fichas, Avaliação e Projectos**.²²⁹ Completam o manual um *Caderno de Actividades*²³⁰, descrito pelos autores como auxiliar fundamental na aplicação de conhecimentos e, conseqüentemente, na “criação de mecanismos de mecanização necessários a uma escrita correcta” (*id.: ib.*), o *Livro do Professor* e outros materiais cujo acesso é exclusivo ao professor.

O segundo manual (M2) ostenta uma forma de organização bastante similar à do M1 (Cf. Quadro M(9º ano)-M2, em anexo), embora se registem igualmente algumas diferenças. À semelhança do primeiro manual, do M2 consta igualmente um índice geral facilitador da consulta, cuja organização é também próxima da que se verifica no do M1: **Títulos/Autores; Texto/Imagem; Oralidade/Leitura/Escrita; Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão e Actividades**.

Ao longo das várias unidades, são propostos vários tipos de actividades sob a forma de questionários que assumem formas diversas: itens de resposta fechada e/ou aberta, itens de composição curta/extensa. Os exercícios de funcionamento da língua apresentam-se com frequência numa modalidade mais lúdica e são relativamente frequentes os que se centram no conhecimento do vocabulário.

²²⁸ Cf., em anexo, Quadro M (9ºano)-M1.

²²⁹ Os Projectos são sugestões de actividades transversais de carácter lúdico ou formativo-cultural.

²³⁰ Este caderno de actividades, vendido em separado (ao contrário do livro do Professor que lhe é “oferecido” se o solicitar ou se o manual tiver sido adoptado na escola onde exerce funções) é uma espécie de complemento de uma gramática e articula-se com o manual, proporcionando mais exercícios. Aliás o próprio manual vai fazendo a ponte, anunciando, ao longo das fichas de trabalho: “Outros exercícios no *Caderno de Actividades*”.

A autonomia na aprendizagem é estimulada pelas sucessivas remissões para as fichas informativas que, nas margens do manual, alertam o aluno, o guiam e o incentivam no processo de construção do saber.

Também o M2 é complementado com um *Caderno de Actividades* para o aluno, caderno que visa a consolidação de conhecimento sobre o funcionamento da língua, e um Guião do Professor.

4.1.1. Delimitação do campo de análise

Das várias componentes de ambos os manuais as que maior atenção merecerão são as fichas informativas gramaticais e as que integram exercícios/actividades ligadas à compreensão dos textos seleccionados e/ou ao funcionamento da língua para se poder aferir do peso que nelas têm os aspectos relacionados com o léxico e com o desenvolvimento da competência lexical. Também se atenderá às propostas de escrita no sentido de se apurar se houve, por parte dos autores, a preocupação de alertar os alunos para as questões de vocabulário que a escrita envolve. Os objectivos deste trabalho aconselham a que também não seja descurada a análise do modo como é abordado ou não o “vocabulário difícil” que surge nos textos nucleares apresentados aos alunos, tanto mais que neste último ano de escolaridade obrigatória, está prevista a leitura de um auto de Gil Vicente²³¹, a seleccionar entre dois indicados no programa, bem como de algumas estâncias/episódios de *Os Lusíadas* de Camões.

4.1.2. Análise e comentário

4.1.2.1. Língua Portuguesa 9º ano

Uma primeira observação se impõe relativamente ao (M1), que se apresenta no texto de introdução – a **Apresentação** – como um projecto integral que pretende servir de forma adequada as necessidades dos dois tipos de público escolar que finaliza o 3º ciclo. Por um lado, os alunos que visam aceder à vida profissional, uma vez concluída a escolaridade obrigatória; por outro, aqueles que tencionam prosseguir estudos, cabendo-

²³¹ As obras apresentadas em alternativa são o *Auto da Barca do Inferno* e o *Auto da Índia*.

lhes, por isso, aceder ao patamar seguinte, o ensino secundário, classificado, aliás, pelos autores como “mais exigente” (2003: 3). Todavia, não é de todo evidente uma diferenciação na organização do livro, nem ao nível da selecção de conteúdos nem das estratégias a implementar que pressuponha a diversidade de objectivos que se esperaria encontrar.²³²

Tomando como boas as palavras dos autores do manual M1 sobre a funcionalidade do **mapa do livro** na localização imediata de qualquer conteúdo, por aí se iniciou o trabalho de análise. Dessa consulta, duas constatações se evidenciam. Em primeiro lugar, que as referências ao léxico denotam, de imediato, a ínfima importância que lhe foi atribuída: uma única referência na coluna respeitante a **Compreender: Ouvir/Falar/Ler** (“Vocabulário”); mais algumas no campo do **Funcionamento da Língua** (“Léxico: campo lexical”; “Arcaísmos”; “Palavras divergentes”; “Antónimos”; “Palavras convergentes”) e, ainda, na coluna das **Fichas**: “Léxico: família de palavras; campo lexical” e “Palavras divergentes”. Na coluna reservada ao **Escrever**, nenhuma alusão.

Em consequência desta primeira verificação, uma outra se adivinha: a Morfologia/Classe de Palavras é figura de proa seguida da Sintaxe; ao Léxico está reservado o papel de parente pobre. Uma análise mais fina das fichas insertas no manual permitirá extrair conclusões mais rigorosas que confirmarão ou infirmarão esta primeira impressão deixada pela consulta do índice.

As fichas são de dois tipos: de guia da leitura – que incluem exercícios sobre o funcionamento da língua – e de informação gramatical e enciclopédica. São vinte e seis as do primeiro tipo e, entre as segundas, são treze as que contêm informação exclusivamente de natureza gramatical, assim distribuídas:

²³² Os autores exprimem-se assim: “No primeiro caso [fim do percurso escolar], é bom que fiquem a conhecer a nossa epopeia e o teatro vicentino, e a saber ler com conhecimentos uma obra completa. No segundo caso [passagem ao ensino secundário], é necessário que se preparem para um ensino mais exigente. Foi baseado nesta dupla perspectiva que nasceu este manual...” A dupla perspectiva acaba por não ter consequências práticas, pois nem sequer se vislumbra diversificação significativa que permitisse ao docente optar por uma via mais “fácil” (outras actividades; outros textos, ...) ou mais exigente consoante os casos em presença.

Fichas de Informação Gramatical

Fichas	TÍTULOS/CONTEÚDOS
A	Ortografia/Acentuação
B	Substantivo/ Adjectivo/Verbo (Flexão)
C	Figuras de Estilo/Advérbio/ Conjugação Perifrástica
D	Conjunção/Interjeição
E	Ortografia/Campo Lexical/Sintaxe
F	Gênese da Língua Portuguesa
G	Palavras Divergentes/Convergentes/Composição/Estilística
H	Versificação
I	Derivação
J	Recursos Estilísticos/Articuladores
K	Pronome Relativo/Frase Complexa
L	Pronomes
M	Funções Sintáticas

A leitura do quadro comprova o peso da presença da morfologia/classe de palavras (sete referências – fichas B, C, D, G, I, K e L – no total das treze fichas) contra a importância residual do léxico (só uma ocorrência: ficha E). Mesmo a sintaxe conta apenas com três referências explícitas, fichas E, K e M, e uma implícita²³³, a ficha J. A distinção entre palavras divergentes e convergentes constante na ficha G que poderia até ter sido pretexto para uma aproximação/revisão da noção de homonímia não segue essa via, embora a definição dada das segundas coincida com a que tradicionalmente se dá de palavras homónimas: “...provindo de palavras latinas diferentes (étimos latinos), se escrevem da mesma maneira e têm significados diferentes” (*op. cit.*: 152).

Para além destas primeiras observações uma outra se impõe: o carácter heteróclito da composição de algumas fichas que integram itens oriundos de vários níveis de análise e áreas. A justificação para tal encontra-se na constituição das fichas de Leitura Orientada, pela diversidade de temas que nelas são abordados, os quais, por sua vez, são induzidos pelos textos nucleares. As fichas informativas e gramaticais, recorde-se, rematam e complementam as de Leitura Orientada, por isso, reflectem a orientação destas.

²³³ A ficha sobre articuladores apresenta-os deste modo: “Articuladores que não introduzem orações subordinadas”; “Articuladores que introduzem orações subordinadas”.

Veja-se, agora, o quadro abaixo:

Fichas de Leitura Orientada

Núcleos	Leitura Orientada -Organização	Total de Fichas = 26
Género Narrativo	Compreensão – Expressão Escrita – Funcionamento da Língua	5
Género Dramático	Análise Cénica – Interpretação – Expressão Escrita – (Funcionamento da Língua)	8
Género Lírico	Compreensão – Expressão Escrita	6
Género Épico	Compreensão – Funcionamento da Língua (Expressão escrita)	7

Na Leitura Orientada, o interesse pelo vocabulário mantém-se pelos mesmos níveis já detectados: sendo vinte e seis as fichas só em quatro delas aparecem itens com questões relacionadas com o léxico. Propõe-se, num caso, um exercício de escolha múltipla para a selecção da melhor opção do significado de quatro vocábulos de acordo com o contexto, oferecendo ao aluno três hipóteses, constituídas ora por um sinónimo ora pela definição²³⁴. Num outro exercício, solicita-se o completamento de campos lexicais, já iniciados, sem daí se tirarem quaisquer consequências sobre a interpretação do texto. Finalmente, em dois outros questionários, aparece a noção de antonímia, pedindo-se o aluno quer a indicação quer a identificação de antónimos.

No que tange a Expressão Escrita, total ausência de referências ao vocabulário, que, no entanto, consta no programa como um dos conteúdos do Domínio Escrever, no âmbito do Aperfeiçoamento de Texto cuja Operacionalização prevê o recurso à substituição sinonímica e também hiperonímica e hiponímica.

Só o *Auto da Barca do Inferno* e as estrofes/episódios seleccionados de *Os Lusíadas* tratam o “vocabulário difícil” ou desconhecido (por entrar na esfera do arcaísmo) e fazem-no seguindo uma fórmula estereotipada que se estende aos outros níveis de ensino. No *Auto da Barca do Inferno*, os autores ora dão um ou mais sinónimos (por exemplo: “lesta: frouxa, aliviada”; “fumosa: vaidosa”) sem mais explicações; ora apresentam a definição do vocábulo sob a forma de paráfrase (como no caso de: “poja: corda para fixar o cabo na

²³⁴ Não são facilmente intuíveis os critérios que levaram à opção apenas por estes quatro vocábulos “Mestre”; “tinia”; “canastrões”; “marasmo” e se deixaram de fora outros que provavelmente não farão parte do vocabulário de alunos deste nível de ensino.

verga” e de “tordião: dança sobre uma ária a três tempos, executada na sequência da baixa”); ora se alargam em considerações de tipo enciclopédico mescladas de comentários judicativos (“Florença: nome da moça que acompanhava o Frade. Diz-se que este nome estava associado à cidade italiana da Toscana, Florença, que, no século XV, se tornou o centro do Renascimento, próspero, portanto. Mas a prosperidade acarreta normalmente a corrupção”).

Em *Os Lusíadas* a fórmula repete-se: recurso à sinonímia (“consagradas: santificadas”); enunciado definitório (“talhas: cordas que se atam à cana do leme”) explicações enciclopédicas vastas e inevitáveis, dada a densidade da erudição que percorre todo o poema que se tornaria ininteligível para a maior parte dos alunos não fora a presença de tais informações. Estas notas explicativas ocupam neste manual as margens laterais direitas.

Pode, pois, concluir-se que, embora o manual M1 respeite no essencial o programa, não deixa de fazer uma leitura algo restritiva quer no que toca os conteúdos lexicais prescritos quer ao nível dos processos de operacionalização. A sinonímia, a exploração da polissemia, o enriquecimento do léxico, entre outros não são objecto nem de ensino nem de aprendizagem, a julgar pelas actividades sugeridas ao longo do manual. Nas fichas de **Aferição de Conhecimentos** são propostas palavras cruzadas, mas, até mesmo neste caso, testa-se sobretudo o conhecimento morfológico, estilístico ou da teoria literária. O conhecimento activo do vocabulário não parece valorizado e as explicações constantes nos textos de Gil Vicente e de Camões demonstram uma única preocupação de desbravar o caminho à compreensão e à interpretação, fornecendo-se ao aluno alguns meios que ajudem a ultrapassar obstáculos.

A contrário das sugestões programáticas não se aventa sequer a hipótese de incitar o aluno a procurar por si próprio, em dicionários e/ou enciclopédias, respostas às suas dificuldades, nem lhe são propostas actividades de uso adequado de vocabulário, contributo indispensável para reforço do conhecimento activo.

4.1.2.2. *Ponto e Vírgula 9*

O manual identificado como M2, que na Introdução se reclama de promotor da autonomia do aluno²³⁵ apresenta algumas diferenças de organização que inevitavelmente se reflectirão no modo de apresentar a análise, em particular no que aos questionários diz respeito os quais são em número bastante superior.

Começando também pela observação do Índice Geral e tendo em conta, exclusivamente, a coluna **Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão**, parece verificar-se uma presença quantitativamente mais significativa de aspectos relacionados com o léxico seja na *Unidade A História da Língua Portuguesa* (Origem e evolução do léxico o português: helenismos, latinismos, arabismos; arcaísmos e neologismos; estrangeirismos; palavras divergentes e convergentes; evolução semântica); seja nas restantes unidades em que os mesmos itens atrás citados se repetem e outros surgem, como sejam a “família de palavras” ou o “campo semântico”. Constam também os “registos de língua” cuja abordagem, mesmo que lateralmente, tocará sempre questões de adequação vocabular. Mas também desta primeira leitura, superficial, parece inferir-se, uma vez mais, a primazia dada aos níveis de análise morfológica/classe de palavras/sintáctica, impressão corroborada pela observação mais atenta das quarenta e oito fichas que integram as cinco unidades estruturadoras do manual. De concepção diferente das do M1, estas fichas ostentam, na sua quase totalidade, a mesma forma de organização: questionários de interpretação e/ou de consolidação de conceitos do domínio da Teoria da Literatura; actividades/exercícios ligados à História da Língua Portuguesa (HLP) e ao Funcionamento da Língua (FL) e distribuem-se assim:

Fichas Gramaticais

Unidade	Forma de Organização ²³⁶ Conteúdos	Total de Fichas = 48
HLP	Vocabulário (etimologia); Evolução (fonética/semântica)	10
Texto Dramático	Vocabulário + Interpretação ²³⁷ + HLP + FL (Morfologia e Sintaxe)	13
Texto Épico	Interpretação + HLP + FL (Morfologia e Sintaxe) ²³⁸	11
Texto Narrativo	Interpretação + Vocabulário + FL (Morfologia e Sintaxe) ²³⁹	7
Texto Poético	Interpretação	7

Exceptuando, como se vê, a primeira, a segunda e a quarta unidades em que o vocabulário é explicitamente referido, as restantes insistem em questões de ordem do conhecimento da morfologia (classes, flexão, formação, ...) e da sintaxe (orações, funções sintáticas).

A primeira unidade, que introduz o tema da origem e evolução do português, fá-lo muito na perspectiva lexical²⁴⁰, apresentando vários quadros de listas de palavras que atestam as várias influências de outras línguas no léxico português. Temos, assim, e sucessivamente, exemplos de helenismos, arabismos, palavras oriundas de África e do Oriente. Para além deste, outros aspectos são tratados no âmbito da evolução semântica; da entrada de palavras na língua por via erudita e por via popular; da divergência de um mesmo étimo ou da convergência numa mesma forma. No último caso, o das palavras convergentes, e ao contrário do manual M1, faz-se neste a chamada à noção de homonímia, fazendo-se coincidir ambas as noções ao afirmar-se que “as palavras convergentes tomam também o nome de homónimas, pelo facto de assumirem a mesma forma” (2004: 37)²⁴¹. Para além dos habituais exemplos – habituais porque os vacábulo seleccionados são geralmente os mesmos²⁴² – nada mais se acrescenta.

²³⁵ A autonomia na aprendizagem é estimulada pelas sucessivas remissões para fichas informativas que, nas margens do manual alertam o aluno, o guiam e o incentivam no processo de construção do saber

²³⁶ A esquematização das formas de organização que aqui se representa corresponde à ordem mais frequente que apresentam.

²³⁷ Nos questionários de interpretação incluíram-se perguntas sobre conceitos de Teoria Literária atinentes ao modo literário em estudo e também sobre figuras retóricas.

²³⁸ Questões sobre vocabulário têm uma ocorrência residual nesta ficha. Não foram, por isso tidas em conta.

²³⁹ Cf. nota anterior.

²⁴⁰ Evolução fonética e todos os fenómenos nela implicados são também objecto de aprendizagem conforme prescrição do texto programático.

²⁴¹ A definição é tomada de António Borregana, *Gramática Universal da Língua Portuguesa*, da Texto editora

²⁴² Os exemplos são: rivu>rio / rideo>rio; sunt>são/ sanu>são.

No que toca aos exercícios que acompanham os vários textos e/ou quadros informativos sobre a génese e evolução do português, é claro o objectivo de os dotar de uma função essencialmente complementar, acrescentando-se outros exemplos que ilustram a informação dada. Não se vislumbra qualquer intenção de contribuir para o processo de enriquecimento da bagagem lexical dos alunos: nenhuma das actividades propostas implica qualquer tipo de reutilização compreensiva ou produtiva de pelo menos alguns vocábulos citados. Trata-se de exercícios que tanto assumem a forma de pedido de explicação/identificação do significado de listas de palavras, com recurso ao dicionário, como de “descoberta” da palavra a partir da sua definição, limitando-se o aluno a completar partes da palavra que foram “apagadas”²⁴³. Sem outro tipo de actividades e insistência, mesmo dando-se de barato que algumas sugestões são casos de vocabulário especializado, o conhecimento fica-se pela mera curiosidade. E acredita-se que teria valido a pena ir um pouco mais longe, alargando o conhecimento lexical dos alunos e favorecendo a integração das palavras em redes de associações que facilitariam a sua retenção. Uma outra selecção de vocábulos que permitisse estabelecer relações significativas e outro tipo de actividades teriam sido mais proveitosos para a sua integração na memória a longo prazo, pois favoreceria a re-activação em ocasiões futuras de confrontação com vocábulos “aparentados”.

Registe-se também que um dos quadros de listagem de arabismos traça correspondências entre palavras arábicas e e outras não arábicas, de origens diversas, mostrando a proximidade de sentido que as une. Entrando a questão nos domínios do fenómeno da sinonímia, lamenta-se que nenhuma chamada de atenção tenha sido feita, tanto mais por se tratar de palavras de uso comum e frequente, não obstante algumas divergências nos planos da variação diatópica e diastrática²⁴⁴, relativamente a algumas delas.

²⁴³ Após a apresentação de dois quadros com radicais latinos (falsos prefixos e sufixos) e a explicitação dos significados respectivos, propõe-se ao aluno o completamento de palavras. Os exercícios apresentam a seguinte configuração:

- descoberta de palavras constituídas por dois radicais constantes no quadro

- Relativo à criação de peixes

P _ _ _ _ Í _ _ _ L _ _

- completamento com radical igualmente presente no quadro

- Que pode tudo, que tem um poder ilimitado

_ _ _ _ _ potente

²⁴⁴ Eis alguns exemplos: açorda/migas; chafariz/fonte; algibeira/bolso; enxaqueca/dor de cabeça; açoite/palmada.

Por outro lado, falar de evolução semântica como se faz no manual sem se fazer uma incursão pelos terrenos da polissemia é desperdiçar uma boa oportunidade de fazer compreender de que modo os mecanismos evolutivos se constituem como meios económicos e eficazes de enriquecimento semântico das línguas. Não o fazendo, o fenómeno da polissemia fica-se pela definição e constatação empírica (se chegar a sê-lo) da multiplicidade de sentidos de algumas palavras.

Quanto à segunda unidade, a observação do quadro *supra* parece revelar uma presença forte de questões ligadas ao vocabulário dada a constância da sua presença ao longo das várias fichas que acompanham as cenas de *O Auto da Barca do Inferno*. É verdade que todas elas lhe dedicam um ou dois exercícios (crucigramas, sopa de letras, palavras cruzadas, correspondência entre palavras e o seu significado). Os objectivos a que visam são de dois tipos: verificação da retenção de informação dada sobre a cena a que cada um se reporta (conceitos literários; interpretação da presença de alguns símbolos e de outros elementos cénicos...); reforço (?) de informações lexicais presentes em nota de rodapé. Se, no primeiro caso, a actividade sugerida poderá ter algum sentido, já no segundo não se lhe entende a necessidade ou interesse, pois na mesma página ou na página anterior o aluno encontra, e exactamente pelas mesmas palavras, a definição para o vocábulo, quase sempre palavras caídas em desuso que poderão perturbar a compreensão do texto. Não parece, pois, que a duplicação venha acrescentar alguma coisa, dado tratar-se de repetição pura, sem quaisquer preocupações de re-elaboração. Em termos de enriquecimento da competência lexical do aluno, apenas dois exercícios relevam dessa intenção, partindo ambos da formação de palavras (adjectivalização denominal e nominalização denominal).

Uma nova referência à evolução semântica (“embaraçar”) volta a não ser aproveitada para explicar, e empiricamente observar, como se vai construindo a polissemia.

A unidade Texto Épico segue uma organização similar, embora o léxico esteja menos presente nos exercícios propostos. A nota de rodapé para explicação do significado das palavras “difíceis” é a regra.

Haverá, no entanto, um reparo a fazer à utilização desta prática: não obstante ter de reconhecer-se a maior frequência (e distanciamento) de palavras obstaculizantes à compreensão em ambos os textos nucleares (*Auto da Barca do Inferno* e *Os Lusíadas*), os textos informativos que os acompanham podem igualmente conter palavras que não fazem parte do vocabulário passivo e/ou activo dos alunos e que, por essa razão, necessitam

alguma clarificação. A título de curiosidade, seleccionando-se uma breve passagem de um deles (um parágrafo, a meia coluna, com dezasseis linhas), só aí se registaram oito vocábulos²⁴⁵ cujo significado porá dificuldades a um aluno médio do 9º ano de escolaridade. Porém, os problemas de vocabulário passíveis de serem colocados por estes textos são completamente ignorados, relegando-se estes para um papel decorativo, quase se podendo admitir que os autores têm consciência de que os alunos não os lerão.

Cabe ainda fazer uma distinção quanto ao modo como nas Unidades Texto Dramático e Texto Poético deste segundo manual se faz a abordagem à explicação das palavras desconhecidas/difíceis; ao invés do que se praticava no M1, privilegia-se aqui a informação lexical.

Finalmente, não deixa de ser curioso registar as divergências no entendimento dos autores quanto às palavras a explicar/definir o que, em consequência, se repercute no número de notas de rodapé. A título exemplificativo, observe-se que, na cena do Fidalgo, no *Auto da Barca do Inferno* o M1 apresenta trinta e três notas e o M2 apenas vinte e duas²⁴⁶.

A Invocação, n'Os *Lusíadas* ostenta onze explicações no primeiro manual (incluindo uma de teor gramatical) e, no segundo, treze. No caso da epopeia, o M2 já integra também outro tipo de informação que não exclusivamente lexical, designadamente quando se trata da mitologia ou de factos históricos. Num caso e noutro, a finalidade é uma só e sempre a mesma: tornar mais célere o acesso ao significado das palavras e, do mesmo passo, facilitar a compreensão dos textos, prevenindo a ruptura compreensiva que uma palavra desconhecida pode sempre desencadear.

4.2. Os manuais do Ensino Secundário

4.2.1 Delimitação do campo de análise

A delimitação do campo de análise dos manuais do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) assentou nos mesmos pressupostos enunciados para os do 9º ano. O objectivo

²⁴⁵ São estes os vocábulos: “dilacerados”, “nostalgia”, “arbitrio”, “fugacidade”, “efémero”, “pungente”, “inelutável”, entre outros. Sendo suposto que a leitura de tais textos é importante para o aluno, por que não tratá-los do mesmo modo, fornecendo pistas auxiliares? Ou os textos são meramente decorativos?

²⁴⁶ Concretize-se: na mesma cena, o M1 não entendeu necessário clarificar o sentido de “cuidando”, usado na acepção de “pensar”, “julgar” enquanto o M2 o faz; ao invés, não se explica “querer” (no sentido de amar) no segundo, mas isso é feito no primeiro.

mantém-se: pretende-se avaliar a dimensão dada aos aspectos relacionados com o léxico, em particular aos fenómenos linguísticos centrais neste trabalho, bem como a importância concedida ao desenvolvimento da competência lexical; a estrutura organizativa dos manuais do ensino secundário não diverge da dos do 9º ano. A única diferença visível prende-se com diferentes denominações atribuídas às propostas de actividades. Mantém-se, portanto, válidos os critérios tidos antes em conta. Por essa razão o foco da análise incidirá nos mesmos campos: orientação de leitura, questionários de apoio à interpretação dos textos/extractos de obras dos autores que constituem o cânone programático, guiões de leitura, fichas de trabalho ou informativas, exercícios gramaticais, sugestões de actividades...

Tal como foi feito para o M1 e o M2 também se atenderá às propostas de escrita, campo em que os alunos poderão, poventura mais do em qualquer outro, ser incentivados a activar os seus conhecimentos sobre a componente lexical, de modo a poderem fazer escolhas adequadas à concretização de diferentes tipologias textuais mais formais e mais exigentes. Procurar-se-á, portanto, examinar se houve o cuidado de chamar a atenção para as questões de vocabulário que as necessidades de escrita neste nível de ensino tão intensamente envolve.

Do mesmo modo que antes se disse, os objectivos que guiam este trabalho aconselham a não descurar o tratamento dado ao “vocabulário difícil”, nomeadamente no que concerne ao estudo de *Os Lusíadas* de Luís de Camões.

4.3. Os manuais do 10.º ano: organização

Os manuais que no *corpus* M representam o 10º ano do Ensino Secundário são cinco e, à semelhança do que *supra* se deixou dito para os do 9º ano, foram seleccionados com a intenção de obter uma amostra representativa de duas linhas programáticas diferentes: os dois primeiros – *Contextos 10.º ano Português B* e *Caminhos 10.º ano Português A* – foram elaborados segundo as instruções dos programas anteriores, o POCP (PA e PB); os segundos – *Novo Ser em Português 10.º ano* e *Expressões* – regem-se pelos princípios orientadores dos programas vigentes, o PLP, CGT – e o terceiro – *Aula Viva* – foi elaborado de acordo com o *Programa de Literatura Portuguesa*, PLitP, (programa que se optou por não incluir no *corpus* P, por estar vocacionado para os estudos literários).

O primeiro dos manuais referenciados, *Contexto, Português B*, ordenado como M3 no *corpus*, e assim identificado a partir de agora, autodesigna-se no Prefácio com “antologia de leituras orientadas. Organiza-se em quatro capítulos ou unidades²⁴⁷ que agregam os textos antologados segundo a lógica programática a que se conforma o manual.

Caminhos – 10.º Ano – Português A, (M4 no *corpus* e doravante assim designado) é o segundo dos manuais seleccionados. A organização geral da obra está patente esquematicamente num Índice Geral. São três as unidades nucleares, antecedidas da unidade 0, e desenvolvem-se, como é de tradição, em torno das áreas temáticas, autores e conteúdos definidos programaticamente conforme consta do quadro em anexo²⁴⁸.

O terceiro dos manuais seleccionados, *Novo Ser em Português 10*, M5 no *corpus*, está organizado em sequências reunindo diferentes géneros/textos e/ou autores, que ilustram o *corpus* de leitura prescrito no programa, em torno de uma temática aglutinadora. Às cinco sequências nucleares somam-se mais duas: a sequência 0, de natureza introdutória e objectivo diagnóstico, e a sequência 6 que constitui uma súmula de alguns conteúdos relativos ao funcionamento da língua complementados, por vezes, com propostas de exercícios de aplicação/consolidação²⁴⁹.

O quarto manual a integrar o *corpus*, o M6, *Expressões*, ostenta, em páginas iniciais, o desenho da sua estrutura. Organiza-se em seis sequências (de 0 a 5), sendo a primeira de diagnose, à semelhança do M5, segundo uma certa concepção de tipologia textual conforme se pode constatar no quadro em anexo²⁵⁰.

Finalmente, o último manual respeitante ao 10.º ano, *Aula Viva, Literatura Portuguesa 10.º ano*, M7, no *corpus*, apresenta uma forma de organização em tudo similar à das restantes, mudando apenas a designação atribuída às unidades didácticas que neste caso se denominam Módulos e se estruturam em torno das épocas literárias previstas no programa da disciplina²⁵¹. Um “Projecto Individual de leitura” fecha o manual.

²⁴⁷ Cf. Quadro M(10.º ano) M3, em Anexo.

²⁴⁸ Cf. Quadro M(10.ºano) M4.

²⁴⁹ Cf. Quadro M(10.º ano) M5, em Anexo.

²⁵⁰ Cf. Quadro M(10.º ano) M6.

²⁵¹ Cf. Quadro M(10.º ano) M7.

4.3.1. Análise e comentário

4.3.1.1. Contexto, 10º ano – Português B

No primeiro manual em análise, *Contexto, 10º ano – Português B*, M3 no *corpus*, “antologia de leituras orientadas”, conforme a classificação dos seus autores, a orientação é conduzida, essencialmente, através das rubricas **Sugestões de Trabalho, Debates de Ideias e Trabalho Alargado**.

A distribuição de tais rubricas pelos quatro blocos é irregular, concentrando-se o maior número no capítulo III como se representa abaixo:

CAPÍTULO ACTIVIDADE	I	II	III	IV	TOTAL
Sugestões de Trabalho	18	14	71	-	103
Debates de Ideias	7	2	1	-	10
Trabalho Alargado	-	-	-	3	3

Apesar das diferentes designações, as várias rubricas têm semelhanças de organização. As **Sugestões de Trabalho** apresentam uma série de questões de interpretação sob a forma de itens de composição curta, propondo-se esporadicamente um ou outro de composição extensa. Algumas das **Sugestões** combinam a interpretação, apresentando os questionários sob a forma de guias orientadores de leitura, com o conhecimento explícito da língua; sempre que tal acontece, a “fronteira” está bem demarcada tipograficamente com um sub-título, **Estrutura da Língua e seu Funcionamento** que assinala a transição. No quarto e último capítulo, as **Sugestões de Trabalho** e os **Debates de Ideias** como se pode observar, foram substituídos por fichas de trabalho, que os outros autores designaram como **Trabalho Alargado**, conquanto a sua constituição não divirja grandemente das restantes propostas. No total das cento e três **Sugestões de Trabalho**, contam-se apenas vinte e duas em que o conhecimento da língua é tornado objecto de estudo. Some-se a esta uma outra actividade incluída em **Debate de Ideias** e temos, no total, vinte e três propostas deste tipo.

O índice de ocorrência é revelador do estatuto que lhe foi atribuído no manual e, daí, ser legítimo inferir-se a posição reticente dos autores no que tange à interferência positiva do desenvolvimento da competência gramatical na melhoria das competências de compreensão e expressão.

Para além desta ilação, a observação destas vinte e duas propostas de actividades revela a presença exclusiva de conteúdos relativos à Sintaxe (divisão e classificação de orações; identificação de funções sintácticas) e às Classes de palavras (identificação de algumas classes). O léxico foi completamente ignorado: na totalidade das questões, apenas uma nota pouco significativa releva do conhecimento da semântica lexical: solicita-se ao aluno uma homónima de **rio**, solicitação aliás recorrente e rotineira, tanto em manuais como em gramáticas de qualquer nível de ensino, que assim se desobrigam da necessidade de cumprir o programa.

A explicação do significado de palavras (difíceis, desconhecidas, arcaicas), sob a forma de notas de rodapé é a prática em determinados textos antologiadados e segue o padrão descrito nos manuais do 9º ano (indicação de um sinónimo; paráfrase definitória; informação de teor enciclopédico, ...).

Este tipo de abordagem ao vocabulário acompanha a poesia trovadoresca; a épica e a lírica camoniana (em menor extensão, nesta última); a poesia palaciana e os autos vicentinos. Alguns extractos de textos medievais insertos na I unidade são objecto do mesmo tratamento. Forma e intenção são exactamente as mesmas assinaladas na análise dos manuais do 9º ano. Aliás, quando os textos são coincidentes, são praticamente os mesmos os vocábulos explicados e idêntica a explicação em grande parte dos casos.

Estranhamente, alguns extractos da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes insertos no manual foram esquecidos quanto à explicação do vocabulário. É certo que os textos são apresentados na forma actualizada, mas a actualização é sobretudo ortográfica e não é remédio para a descodificação do sentido de muitas palavras já desusadas o que torna incompreensível esta opção.

Resta ainda analisar o **Apêndice**, cujo índice espelha as preocupações quanto aos “principais conteúdos teóricos” que os autores do manual estimam ser “indispensáveis para um bom desempenho dos alunos”.

Entre os vários conteúdos tratados neste **Apêndice** elegeram-se aqui os que explicitamente tomam o léxico como tema, mas também aqueles em que ele pode ser abordado de forma mais lateral. Nesse sentido, a escolha recaiu sobre os artigos II, IV e V.

No artigo II, “Perspectiva Diacrónica da Língua” item 2 “ Origem e Transformação do Léxico” afirma-se que “O estudo diacrónico da língua centra-se sobretudo na origem e

evolução do léxico” (*op. cit.*: 348), mas na prática tudo se resume a referências mínimas. Quanto ao primeiro tópico, a origem, apenas se cita o facto de a via popular ser a origem maioritária das palavras da língua; quanto ao segundo, a evolução, após duas páginas dedicadas à evolução fonética, catorze linhas a meia coluna tratam a evolução semântica, exemplificando-a com duas palavras (as costumeiras ministro e solteiro). Comparando o que se faz no M3 com a abordagem do M2 dirigido ao 9.º ano, o primeiro fica claramente abaixo do que poderia ter sido feito, apesar das óbvias virtualidades que o tema encerra, e de ser tratar de um ciclo de estudos mais avançado.

O IV artigo, “Noções Fundamentais de Semântica”, integra, entre outras, as noções de polissemia, de campo lexical e de campo semântico, de sinonímia e de antonímia e ainda de denotação e conotação. A polissemia aparece aqui definida desta maneira: “Em sentido restrito, a polissemia consiste no facto de um significante (*palavra*) ter um sentido central (*primeiro*), do qual derivam outros sentidos (*segundos*)” (*id.*: 352). Esta definição que vem na linha de Guillaume e de Picoche, com as suas noções de “signifié de puissance”, o sentido nuclear, e de “effets de sens”, os sentidos segundos, derivados do primeiro, não é habitual em contexto escolar nem condiz com o que as gramáticas escolares veiculam nem com o que a TLEBS propõe: “Propriedade Semântica característica das unidades lexicais ou dos morfemas que possuam mais do que um significado”. A opção dos autores, legítima, não parece muito adequada visto tratar-se de um manual que tem (deveria ter) o aluno como primeiro destinatário. Se ninguém lho explicar em sala de aula como e porquê podem derivar sentidos segundos de um sentido primeiro, para quê fazer-lhes referência? Por sua vez, das palavras sinónimas diz-se que “São as que têm aproximadamente o mesmo significado” (*id.*: *ib.*) e das antónimas que são as de “sentido contrário”. Nas propostas de trabalho, recorde-se, nenhum dos fenómenos foi tido em conta.

Apesar de as noções de campo lexical e de campo semântico não terem sido consideradas na parte teórica deste trabalho, impõe-se um comentário às definições que são propostas no manual. No que tange a primeira, dizem os autores que campo lexical “É um conjunto de palavras que se formaram a partir de um único radical, tendo ainda como processo de formação a composição e a derivação [...] O campo lexical identifica-se com a **família de palavras**” (*id.*: *ib.*). Campo semântico, para os autores é o “conjunto de palavras de sentido idêntico ou oposto, que se referem a uma determinada área da realidade”. A

divergência de entendimento das duas noções, quando confrontadas as definições do M3 e as que são apresentada na TLEBS, é notória²⁵².

A noção de campo como o conjunto estruturado de elementos linguísticos é essencial não só em lexicologia (Picoche, 1992) como também no quadro do ensino e da aprendizagem das línguas, particularmente no que ao vocabulário concerne. O reconhecimento do carácter organizado do léxico, das relações que se estabelecem entre “objectos” da mesma espécie, a percepção da existência de determinados conjuntos de palavras em contextos que tratam o mesmo assunto, pode ser um factor positivo quer no processo de armazenagem quer no de recuperação de elementos lexicais; logo, pode promover o desenvolvimento da competência lexical. Julga-se, aliás, que a recorrência das noções de campo (lexical/semântico) nos vários programas de Português, relevará dessa convicção, mais subjacente do que explicitamente expressa.

Por outro lado, sabe-se que as terminologias nem sempre são coincidentes, reflectindo divergências sobre as designações a dar estes subconjuntos ou microssistemas lexicais unidos por uma espécie de denominador comum. Sabe-se também que alguns autores preferem não distinguir entre campo lexical e campo semântico (um dado microssistema lexical é sempre um conjunto de unidades associado a uma dada noção). Não obstante, tratando-se, no caso vertente, de definições visando contextos/públicos escolares, estas definições introduziriam alguma confusão acrescida ainda pela identificação coincidente que, no manual M3, se faz entre as noções de campo lexical e família de palavras que os alunos estão habituados a distinguir, reconhecendo apenas esta última como conjunto de palavras formadas pela adjunção de afixos a um radical ou pela junção de duas unidades lexicais.

Outro reparo a fazer é que as actividades propostas (e a crítica é extensível a outros manuais, visto ser esta uma prática habitual) se ficam pela criação e/ou identificação de campos lexicais e/ou semânticos; isto é, nem no quadro mais estrito do conhecimento da organização e funcionamento das estruturas lexicais, nem no da interpretação do texto se vislumbra qualquer sinal de que haja intenção de extrair conclusões sobre a construção e condensação de sentidos que consubstanciam e, conseqüentemente, sobre o papel de

²⁵² Estas são definições da TLEBS: Campo Lexical: “ Conjunto estruturado de unidades lexicais resumidas pelas relações semânticas existentes entre si e referindo um campo conceptual comum”; Campo Semântico: “Conjunto estruturado de unidades lexicais, expressões lexicalizadas ou outras unidades linguísticas, unidas semanticamente por traços comuns em torno de um conceito-chave.”

pontos de referência que lhes pode caber na opção pelos percursos interpretativos adequados. Para além destes aspectos, solicita-se (re)conhecimento de classes de palavras e/ou de processos de formação de palavras sem que se entenda por que figuram ora numa ora noutra categoria.

Já o V artigo, “Linguagem Oral – Linguagem Escrita”, é nulo quanto a referências a usos diferenciados do vocabulário.

4.3.1.2. *Caminhos 10ºano Português A*

Do manual *Caminhos 10ºano Português A* (M4), que apresenta uma série de rubricas de importância desigual patente no desigual número de ocorrências que lhes cabe, convém destacar as que serão objecto de análise por nelas o léxico parecer ter algum protagonismo. São elas as rubricas **Ouvir/Falar, Leitura, Expressão Escrita e Língua**.

A primeira surge apenas cinco vezes, mas num dos exercícios de oralidade propostos – a conversa – observam-se duas recomendações que alertam o aluno para o cuidado a ter com o vocabulário. Em primeiro lugar, remete-se para a sinonímia lexical/frásica como instrumento para “não repetir continuamente as mesmas expressões” (1997: 10); depois sublinha-se a importância da adequação vocabular ao contexto situacional: “empregar um vocabulário apropriado” (*id.: ib*). Numa segunda ficha, antecipando eventuais “in correcções que se cometem quando se fala” (*id.: 116*), insiste-se na importância de não serem usadas palavras com significados não adequados tal como no cuidado de não se repetirem palavras ou expressões. Sem mais indicações ou propostas, remete-se para o professor a implementação de estratégias que permitam alcançar tais desideratos. Nas restantes três não se lêem quaisquer referências a aspectos de ordem lexical.

A rubrica **Leitura**, aquela cujo número total de ocorrências (são oitenta e seis questionários interpretativos) é muito superior ao dos restantes, comporta alguns itens específicos sobre vocabulário, como sejam a constituição de campo lexicais, o registo e explicação das várias acepções de algumas palavras polissémicas, bem como o reconhecimento do significado de uma ou outra palavra. Nada mais.

A presença residual de tarefas deste tipo, a ausências de sistematicidade e o facto de os exercícios se quedarem predominantemente pelo nível de conhecimento/identificação,

torna-os bastante inconsequentes em termos de desenvolvimento do domínio da componente lexical.

Quanto à rubrica *Língua*, o quadro abaixo, a julgar pela frequência da sua presença, aparenta um peso substancial das questões ligadas ao léxico:

Rubrica Língua

Sequência	Nº de Ocorrências por Sequência	Conteúdos Contemplados	Nº de questões por Conteúdo
0	1	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico comum/ léxico especializado • Campo lexical • Sinonímia • Sintaxe 	2 1 1 2
1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes do léxico (via popular/erudita) • Campo lexical 	1 1
2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico: <ul style="list-style-type: none"> - registos - campo lexical - comum/especializado - sinonímia - arcaísmo • Étimo <ul style="list-style-type: none"> - palavras divergentes/convergentes • Identificação do significado de vocabulário específico • Morfossintaxe 	1 1 1 1 1 1 1
		<ul style="list-style-type: none"> • Campo lexical • Fonologia e fonética 	1 4
		<ul style="list-style-type: none"> • Origem e evolução da Língua Portuguesa • Pontuação • Ortografia 	1 2 2
		<ul style="list-style-type: none"> • Léxico (família de palavras) • Período arcaico da Língua Portuguesa • Sintaxe • Pontuação 	1 3 2 3
3	3	<ul style="list-style-type: none"> • Polissemia (denotação/conotação) • Antononímia • Morfossintaxe 	2 1 1
		<ul style="list-style-type: none"> • Léxico <ul style="list-style-type: none"> - substrato - superstrato - adstrato • Precisão vocabular 	6 2
		<ul style="list-style-type: none"> • Funções da linguagem • Léxico • Semântica • Sintaxe • Ortografia 	3 1 3 3 1

Conforme se pode constatar, numa primeira observação geral o nível de análise lexical é o mais recorrente: em seis das nove fichas o léxico está presente, abordado segundo duas perspectivas – sincrónica e diacrónica. A polissemia e a antonímia, constam de uma sétima ficha e inexplicavelmente não foram enquadradas sob o “chapéu” Léxico que abriga os outros conteúdos lexicais nem sob o da semântica lexical de onde são oriundas. Destaca-se, por outro lado, a sobrevalorização das noções de campos lexical e semântico, o que na prática se traduz na desvalorização de outros conteúdos que seriam igualmente pertinentes.

O primeiro conjunto de exercícios que na unidade 0, nesta rubrica, se propõe ao aluno, é antecedido de um parágrafo de teor explicativo geral sobre o Funcionamento da Língua enquanto matéria escolar. Aí se diz que: “Esta reflexão, que vai da palavra à frase, conduzir-te-á ao **enriquecimento do vocabulário**, à construção da frase complexa, a recordar e praticar as normas ortográficas, e muito mais” (*id.*: 17), propósito que se reflecte na organização das fichas. Este mesmo parágrafo, após tecer mais algumas considerações sobre o carácter central desta componente programática na aprendizagem do Português, culmina com esta outra afirmação: “Por esta razão, vamos dar-te oportunidade de desenvolveres as tuas competências a este nível, apresentando-te neste manual um rol de exercícios práticos referentes à morfologia, à sintaxe e semântica da língua” (*id. id.*). Não obstante a omissão feita quanto ao léxico, a primeira ficha inicia-se com uma definição (?) de léxico (“O léxico abrange todos os vocábulos que, em determinado momento constituem a língua de uma comunidade”) seguida da distinção entre léxico comum e léxicos especializados. Daí decorrem os exercícios apresentados, que vão da elaboração de um campo lexical à substituição sinonímica, passando também pela explicitação do significado dos elementos constitutivos da estrutura interna (base/prefixo) de algumas palavras. Em todo caso é à Sintaxe e à Morfologia que é dado o enfoque.

Na unidade 1, são abordados dois temas: “Fonte do Léxico português” e “ Campo lexical e campo semântico”. No primeiro caso, listam-se outras origens, para além do latim, ilustram-se com alguns exemplos de estrangeirismos e neologismos²⁵³. Quanto no segundo, definem-se as duas noções, exemplificam-se e propõem-se exercícios de aplicação mediante a determinação de campos lexicais/ semânticos. Num caso concreto, parte-se de um poema de Miguel Torga, conduzindo-se o aluno, e bem, a relacionar a amplitude desse

campo com a ideia dominante do texto, observando a rede de relações criadas entre as várias palavras. Já quanto à definição ela não parece nem muito clara nem muito rigorosa: “campo lexical é o conjunto de palavras que a língua tem (ou cria) a fim de designar os diferentes aspectos de um objecto ou de uma ideia” (*id.*:70). Ora, a referência feita aos “diferentes aspectos de um objecto” não é muito feliz, dado poder mesmo chegar a confundir-se com a noção de meronímia. É certo que esta noção não fazia parte dos programas de 1991; não obstante, não pode deixar de lamentar-se alguma falta de clareza e rigor na transposição de noção de campo lexical para o contexto escolar.

Relativamente às restantes fichas ao longo do manual, a análise pouco ou nada permite acrescentar ao anteriormente dito. De forma recorrente solicita-se a constituição de campos lexicais, apresenta-se um outro exercício com base nas relações de sinónimos ou antónimos e pouco mais. Mesmo aquela em que explicitamente figura a noção de polissemia, aborda o assunto a partir de distinção denotação/ conotação sem que, para além do título, se volte a referir o termo polissemia. Só mais à frente, na última ficha do manual, no item dedicado a exercícios de “Precisão vocabular” o fenómeno volta a estar presente apesar de não ser nomeado. Mas o exercício - substituição do verbo **ter** por outros mais adequados – releva justamente da enorme carga polissémica agregada a este verbo. Este mesmo item, a propósito do verbo **autorizar**, propõe um outro tipo de exercício que permitiria explorar a questão da sinonímia parcial, mas nenhuma alusão é feita.

Finalmente, no que tange o domínio da **Expressão Escrita**, o léxico continua a ter presença, traduzindo-se o objectivo de enriquecimento do “rol pessoal de vocabulário que possibilite expressar-se com fluidez e propriedade, escolhendo as palavras em função do tema, do objectivo e do tipo de leitores” (*id.*:18) na apresentação de algumas sugestões que visam sobretudo a substituição de palavras polissémicas, predominantemente adjectivos, mas também alguns verbos. As tarefas a executar são de dois tipos: (i) de escolha múltipla, devendo o aluno optar pela mais apropriada; (ii) de pesquisa: o aluno terá de encontrar por si, não se dizendo se com recurso ao dicionário, ou não, o vocábulo adequado. Num e noutro caso terá de ser pesado o contexto, muito restrito, aliás, pois trata-se de “expressões”, isto é, grupos nominais ou grupos verbais mais ou menos fixos²⁵⁴. São actividades que a terem utilização mais sistemática podem realmente concorrer para

²⁵³ Quando o tema é a origem e evolução da língua surgem inevitavelmente os arcaísmos, as palavras divergentes e convergentes, sendo que estas últimas com o *supra* se deixou já dito, são sempre ilustradas com os mesmos exemplos a que já foi feita referência.

²⁵⁴ O tipo de contexto fornecido aos alunos aproxima-se, de algum modo, da noção de colocação.

estimular o desenvolvimento da competência lexical, sobretudo se forem acompanhados de outras que permitam aferir se entraram no léxico mental do aluno de modo a serem evocados, reconhecidos e utilizados em actividades produtivas. De outro modo, corre-se sempre o risco de se ficar numa dimensão mais ou menos lúdica sem grandes consequências na aprendizagem.

Enfim, uma palavra ainda para as notas lexicais que acompanham alguns textos designadamente os referentes à época medieval, aqueles que colocam habitualmente problemas de compreensão mais sérios e que têm sobretudo a ver com o nível lexical. A reacção dos alunos a estes textos costuma ir da curiosidade à rejeição que o distanciamento face ao português arcaico provoca.

A metodologia seguida pelo M4 é exactamente a mesma que foi sendo referida relativamente a outros manuais: indicação de sinónimos e/ou informações enciclopédicas. Os autores previram os vocábulos que levantariam obstáculos à compreensão, critério subjectivo²⁵⁵ que faz com que se omitam alguns tão capazes de levantar dificuldades como aqueles que são explicados. Se nos limitarmos a uma breve leitura do “Prólogo” da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, observa-se que, por exemplo, foram apresentados, e bem, sinónimos para “licença” (“audácia” e “atreuimento”) mas não para “geraçom” (“no tempo da geraçom”) palavra potencialmente ambígua no contexto, passível de não ser associada pelos alunos ao sentido de “procriação” ou “concepção” que aqui lhe é dado. Aliás, outras unidades polissémicas e homónimas poderiam ter sido exploradas com maior profundidade e/ou metodologias pedagogicamente mais significativas. Como exemplo, poderão enumerar-se “licença”, “mundana”, “sentença”, “passos”, “regimento”, “curando” no caso da polissemia e “diligência” e “guisado”²⁵⁶ no da homonímia, entre outras.

O mínimo que se pode dizer é que o enriquecimento do vocabulário não estava certamente nos objectivos dos autores. Se estivesse, outro teria sido o grau de profundidade e exigência no tratamento das questões relativas ao léxico e maior teria sido a interpelação à curiosidade do aluno, fonte primeira do desejo de aprender a descobrir.

²⁵⁵ Tão subjectivo que se se observar o que acontece com a opção de vários manuais, o número de vocábulos é bastante variável. Por exemplo, para o “Prólogo” em três manuais diferentes da mesma época contaram-se 18, 26 e 37, sem se conseguir encontrar uma razão plausível para tal.

²⁵⁶ Menção breve para a estranheza que se verificava quando o texto de Fernão Lopes era estudado em turmas com alunos de ascendência cabo-verdiana ou conhecedores da cultura de Cabo Verde: “guisa”, para eles, era a comemoração do falecimento de alguém.

A observação dos manuais M3 e M4, para além das inevitáveis diferenças (mais editoriais do que propriamente didáctico-pedagógicos) revelou semelhanças na leitura das orientações programáticas de 1991 e na sua operacionalização em termos de actividades propostas.

Os manuais que a seguir serão objecto de análise, *Novo Ser em Português 10, Expressões e Aula Viva*, M5, M6 e M7, respectivamente, seguem, recorde-se, os novos programas. Antecipa-se, portanto, que apresentarão diferenças relativamente aos anteriores.

4.3.1.3. Novo Ser em Português 10

Começando pelo M5, *Novo Ser em Português 10*, das rubricas que integram as macro-sequências (“Antes de Ler”, “Ler por Dentro”, “Eu Investigo”, “Já Agora”), importa começar por salientar “**Ler por dentro**”, título encontrado pelos autores para designar os questionários que acompanham a maior parte dos textos insertos no manual o que explica a sua elevada presença: cento e quatro ocorrências ao longo das várias sequências. Na sua larga maioria, estes questionários, cujo objectivo é ajudar na construção do(s) sentido(s) dos textos, centram-se essencialmente em aspectos ligados à compreensão/interpretação dos mesmos.

Consabidamente a leitura, a compreensão, tal como a produção de textos passam pelo domínio dos “instrumentos” de construção de sentidos que são as palavras; logo, muito dessa compreensão/interpretação se alicerça na mediação operante das palavras, dos seus significados – explícitos e/ou implícitos, literais e/ou figurados, na carga cultural que os foi enriquecendo... Mas, ao nível das perguntas colocadas aos alunos, isto é, ao nível do trabalho sobre o léxico raramente se questiona o conhecimento do aluno e muito menos se observa a intenção de pretender contribuir para a amplificação desse conhecimento. Neste manual, e nesta rubrica, perguntas relacionadas com a estrutura e funcionamento da língua em geral ou com o do léxico em particular são escassas e situam-se quase sempre no nível da pura identificação.

Precisando, e passando em revista as várias sequências que estruturam o manual, é o seguinte o panorama que se oferece quer quanto ao número de questionários por sequência quer quanto aos conteúdos, directa ou indirectamente relacionados com o conhecimento do vocabulário, presentes em cada sequência:

Rubrica “LER POR DENTRO”

Sequência	Questionários por Sequência	Conteúdos Contemplados	Nº de Perguntas por Conteúdo
1	16	<ul style="list-style-type: none"> • Sinonímia • Antonímia • Significado de “expressões” • Registos de Língua 	3 1 1 1
2	30	<ul style="list-style-type: none"> • Sinonímia • Estrangeirismos • Campo Lexical • “Virtualidades Semânticas” • Registos de Língua 	2 1 2 1 2
3	19	<ul style="list-style-type: none"> • “Seleção de Adjectivos” • Hiperonímia/Hiponímia • Registos de Língua 	1 1 2
4	13	<ul style="list-style-type: none"> • “Vocabulário da Oralidade” • Campo Lexical • Registos de Língua 	1 1 1
5	26	<ul style="list-style-type: none"> • Campo Lexical 	2
	Total: 104		Total: 23

Uma primeira observação do quadro revela que não é, de facto, muito significativa a atenção dada no M5 ao conhecimento explícito do vocabulário. Num total de 104 questionários são apenas 23 as referências a conteúdos lexicais. Mais claro se torna ainda se se acrescentar que o número de perguntas por questionário, sendo variável, oscila entre as quatro e as doze, ostentando muitas delas um considerável número de alíneas (podem chegar às cinco ou seis) o que, multiplicando o número de perguntas, contribui significativamente para a desvalorização percentual da presença de itens respeitantes ao conhecimento e/ou desenvolvimento vocabular.

Descendo ao particular, na primeira sequência, das dezasseis rubricas “Ler por Dentro” que a integram e que incidem sobre outros tantos textos, em apenas cinco se regista a presença de itens enquadráveis na área do léxico/semântica lexical (sinonímia, antonímia e conhecimento do significado de “expressões”). Em todos os casos se solicita um sinónimo ou um antónimo de uma palavra extraída do texto a que se reporta o questionário, palavra seleccionada de acordo com a apreciação dos autores sobre qual ou quais podem constituir obstáculo à compreensão da leitura/interpretação por eventualmente não fazerem parte da bagagem lexical dos alunos. Entre as cinco perguntas

dever-se-á fazer uma menção particular à que se prende com o conhecimento do significado de algumas “expressões” dadas, pois a actividade sugerida é das raras que, no M5, se poderia aproximar do que deveria fazer-se em termos de desenvolvimento do saber lexical do aluno: trata-se de fazer equivaler significados listados numa coluna A às “expressões” correspondentes a seleccionar entre várias apresentadas numa outra coluna B; todas as expressões presentes na segunda coluna são expressões lexicalizadas em torno da palavra nuclear “mão”²⁵⁷. Contudo, ainda se fica muito aquém do que seria desejável em ordem à consolidação do conhecimento lexical.

A segunda sequência, mais extensa, apresenta também um maior número de questionários interpretativos (trinta, no total, como se pode ver). Nesta como nas restantes, a estrutura dos mesmos mantém-se, tal como se mantém a intenção básica que lhes subjaz. Daí que o vocabulário continue a não ser objecto de tratamento particular e, por conseguinte, que a sua presença seja tão pouco significativa: em trinta questionários apenas oito perguntas incidem sobre o léxico. O tipo de actividades/exercícios sugeridos continuam, obviamente, a assentar nos mesmos pressupostos e, por isso, limitam-se a exigir do aluno a identificação de sinónimos, de estrangeirismos, de palavras pertencentes ao mesmo campo lexical, de registos de língua.

Revelam-se nesta sequência dois exemplos que demonstram claramente que se poderia ter ido mais longe: têm em comum o facto de se tratar da interpretação de palavras usadas em dois textos camonianos: “pena”, no vilancete “Perdigão perdeu a pena” e “passei”/”passaram”, no soneto “Erros meus, má fortuna, amor ardente”. No primeiro caso, os autores afirmam as “virtualidades semânticas da palavra”, não problematizam o fundamento dessas virtualidades, limitando-se a descodificar, sem mais delongas, os três sentidos possíveis (“pena do voar”; “pena da escrita”; “pena do sofrimento”). A alusão às tais “virtualidades semânticas”, serve apenas para introduzir a questão colocada a seguir que visa a mera identificação da figura de estilo que “assenta na utilização de *pena*”.

De igual modo em relação ao verbo “passar” solicita-se unicamente a indicação de um sinónimo diferente para cada uma das acepções assumidas no texto pelas duas ocorrências: “Tudo passei...” e “cousas que passaram”. Em ambas as situações, os fenómenos da polissemia e da homonímia estão presentes, mas não são sequer a florados.

²⁵⁷ A listagem é extensa (são quarenta e uma expressões para dez significados listados na outra coluna) diversificada. Eis alguns exemplos: “aperto de mão”; “mão de sal”; “abrir mão de”; “à mão de semear”; “de mão beijada”; “pedir a mão”; “pôr as mãos no fogo”...

Pode-se afirmá-lo sem receio de errar pois, sendo o M5 um manual integrado, os cenários de respostas sugeridas não apontam nesse sentido. E, no entanto, neste nível de ensino, mesmo admitindo-se que as duas noções são conhecidas dos alunos, poder-se-ia ter usado os dois exemplos para fazer compreender os processos que operam na língua de modo a torná-la mais expressiva e flexível sem pôr em causa o princípio da economia.

A descrição do panorama destas duas sequências é extensível às restantes, mantendo-se residual, em termos percentuais, o número de referências explícitas ao léxico e seu conhecimento. Na terceira, com dezanove questionários, em apenas em dois surgem quatro perguntas relacionadas com esse domínio. Numa, a actividade proposta, mau grado a formulação pouco rigorosa do enunciado – “Resuma cada uma destas sequências de nomes” –, visa a substituição de vários hipónimos pelo hiperónimo adequado. Apesar de as noções constarem de uma das fichas informativas de Funcionamento da Língua, cujo tema, e título, é “Relação entre palavras” os termos não são utilizados no manual excepto na própria ficha e nos exercícios de aplicação que inclui. E também não se faz nenhuma alusão à relação hierárquica que estrutura as unidades da língua, no caso vertente, entre elementos a substituir e o elemento superordenado que os substituirá. Como se infere do enunciado, a tónica é posta no valor resumativo do hiperónimo, sem se explicar donde deriva nem apontar a sua função textual de elemento fautor de coesão lexical.

Uma segunda pergunta “Seleção de adjectivos”, porventura mais interessante do ponto de vista do enriquecimento da competência lexical, acaba por não desenvolver todas as virtualidades que lhe estão associadas. Pede-se ao aluno que num curto espaço de tempo (três minutos)²⁵⁸ enumere o maior número possível de adjectivos que tornem possível a caracterização de sinais de trânsito apresentados no manual – os quais, diga-se, primam por alguma bizarria. Mas a proposta queda-se por aí: concluída a listagem, comentados os sinais, nada mais se imagina. E, contudo, a própria lista que os autores apresentam na banda lateral destinada aos docentes deixa antever a possibilidade de criar outros exercícios significativos e motivantes para o desenvolvimento do vocabulário.

A listagem exemplificativa (e auxiliar) proposta pelos autores engloba trinta adjectivos que se prestavam a um trabalho sobre o léxico mais produtivo em termos de desenvolvimento da competência lexical. Observando-se com atenção verifica-se uma série de regularidades e relações passíveis de didactização, trabalhando-se sobre as palavras de

modo a evidenciar umas e outras. Há entre as várias unidades listadas relações de sinonímia ou de parassinonímia (“criativos”/”imaginativos”; “estranhos”/”esquisitos”/”insólitos”; “imprevistos”/”inesperados”; “risíveis”/”anedóticos”); há vários adjetivos que resultam dos mesmos processos de derivação – sufixal, prefixal, parassintética – (“inúteis”; “inolvidáveis”; “irredutíveis”; “imprevistos”); há significativa reiteração de alguns sufixos... Dada a natureza complexa de muitos dos adjetivos contidos na lista, a análise dos constituintes, que se agrupariam de várias formas segundo critérios definidos poderia ter sido uma tarefa a implementar, no sentido da descoberta das regularidades da língua e do seu carácter recursivo. Ao mesmo tempo, os alunos aperceber-se-iam de algumas pseudo-transparências, enganosas, (nem sempre a forma in- e variantes i-; im- correspondem ao prefixo negativo). Aliando-se a morfologia e a semântica lexical, e partindo do princípio de que o sentido de algumas palavras é composicional, poder-se-ia solicitar aos alunos que inferissem o sentido do todo a partir da(s) parte(s) conhecidas. Mas nada é sugerido nesse sentido.

Transformar a lista avulsa de adjetivos em conjuntos significativos contribuiria para que o aluno fosse tecendo redes de associações que o tornariam mais consciente do princípio da economia que permite gerar com meios finitos um número teoricamente infinito de novas palavras. Quando o objectivo visado é o ensino sistemático do vocabulário e o desenvolvimento da competência lexical, as aprendizagens não devem ser nem incidentes, nem desprovidas de organização.

A quarta e quinta sequências, com treze e vinte e seis questionários respectivamente, contêm apenas duas perguntas cada uma: sobre campos lexicais e reconhecimento do “vocabulário da oralidade”. Sobre os primeiros já se teceram considerações que aqui se aplicam; no que tange o segundo ele enquadra-se nos registos de língua.

Em síntese, em apenas dezasseis dos cento e quatro questionários observados se registou a presença de perguntas explicitamente ligadas ao conhecimento da língua, o que é manifestamente pouco: equivale a uma percentagem reduzida do total. Fica demonstrada a pouca relevância atribuída ao tema, por parte dos autores.

²⁵⁸ Não se explica e não se percebe a razão destes três minutos. Provavelmente quer-se apenas imprimir uma dimensão lúdica do exercício.

Acresce ainda o facto de se insistir nos mesmos tópicos (sinonímia, campos lexicais, registos de língua) e de, por outro lado não se prever qualquer tipo de exercícios promotores do desenvolvimento da competência lexical. E, no entanto, a leitura da “Nota de Abertura” gera expectativas que não se confirmam. Organizada em três parágrafos, todos eles são rematados por uma apologia da palavra que se constitui como uma espécie de *leitmotiv*: “Porque o amor, o vulcão, o orvalho e o jogo não esqueçam, dizem-se em Português”; “Mas é importante que se saiba que o fogo, o sol, a batalha, as rãs, o sonho e a aventura se cantam em Português”; “ Tão só porque o prazer se diz em Português”. Ora, como dizer/cantar em Português se, mais, muito mais, do que usar estruturas sintácticas correctas, é usar a palavra que melhor (mais expressivamente, mais profundamente, mais adequadamente) o diz, uma atenção sistemática ao ensino e à aprendizagem das palavras em Português não é assunto menor.

Uma palavra ainda para a reiterada presença de questões (seis no total) sobre registos de língua que surgem em quatro das seis sequências, tema que se prestaria a um outro tipo de desenvolvimento que não o que é sugerido nos questionários.

Para a definição dos registos de língua concorrem as várias componentes de língua, mas a relevância da selecção vocabular não pode ser ignorada. A existência de “registos” implica necessariamente a existência de paradigmas de palavras cujo significado é idêntico em “*langue*” e que se por essa razão podem ser actualizados no discurso. O que as diferencia não se situa no plano semântico, mas no do juízo social que acompanha o uso. Convoquem-se as palavras de Mortureux que põe em evidência o facto de a sinonímia, co-referência e situação de comunicação estarem intrincadas nas noções de registos de língua (2004:110). Logo, tornar os alunos conscientes de que a(s) norma(s) do uso do vocabulário são normas sociais que têm como critério fundamental a adequação ao registo admitido socialmente pelas várias situações de comunicação, terá de passar por exercícios de substituição sinonímica em função de registos de diferentes graus de formalidade e/ou de informalidade, que legitimarão ou não a substituição sinonímica. As propostas do manual ou se quedam pelo nível da mera identificação ou quando se sugere mudança, pretende-se a passagem do familiar/popular ao formal, reduzindo a variedade real.

Quanto às fichas sobre o Funcionamento da Língua, observe-se num primeiro momento o número de ocorrências por sequência, os conteúdos programáticos considerados bem como a presença ou ausência de exercícios de aplicação/consolidação.

Funcionamento da Língua			
Sequência	N.º de Fichas	Conteúdos Programáticos	Exercícios
1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Actos de Fala 	-
2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de Língua • Deícticos 	- -
3	2	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência Textual • Coesão Textual 	✓ ✓
4	2	<ul style="list-style-type: none"> • Renovação do Léxico • Estruturas Lexicais • Relações de Palavras 	✓ ✓ ✓
5	1	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dos sons/ Recursos de nível fónico 	✓

Sem entrar em linha de conta com a ficha informativa sobre registos de língua, aliás omissa relativamente ao vocabulário, são duas as que objectivamente abordam questões relacionadas com o léxico. Na primeira, “Renovação do Léxico”, definem-se e exemplificam-se as noções de neologismo, arcaísmo e estrangeirismo; na segunda, “Estrutura Lexicais e Relações entre palavras”, procede-se do mesmo modo: exemplifica-se, define-se e propõem-se exercícios sobre as noções de campo lexical e campo semântico e apresentam-se esquematicamente as relações entre palavras (Homonímia, Homografia, Homofonia; Sinonímia/Antonímia; Paronímia; Hiperonímia /Hiponímia). São em seguida sumariamente definidas e exemplificadas e avaliada a apreensão das mesmas através de alguns exercícios.

4.3.1.4. *Expressões – Português 10.º ano*

Entre as várias rubricas ou secções (assim as denominam os autores) em que se organizam as propostas do manual M6, *Expressões - Português - 10º ano* seleccionaram-se as que se apresentam no quadro abaixo, que se inserem nos domínios da **Compreensão: Pré-Leitura, Leitura/Compreensão e Pós-Leitura** - e da **Expressão Escrita: Escrita e Oficina de Escrita**. Assinala-se também o número de ocorrências ao longo de todas as sequências de aprendizagem, incluindo a sequência 0.

Expressões – Português – 10.º ano

SEQUÊNCIAS SECÇÕES	S 0	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	TOTAIS
Pré- - leitura	-	-	8	6	6	3	23
Leitura/ compreensão	1	7	13	29	19	6	75
Pós- - leitura	-	-	5	4	5	2	16
Escrita	1	4	2	7	10	4	28
Oficina de escrita	-	3	1	2	2	2	10

Para além destas secções, far-se-á também a leitura crítica do **Suplemento Informativo**, de cujo capítulo 2, “Funcionamento da língua”, constam temas da área da semântica lexical.

Sendo já baixas à partida as expectativas quanto à presença forte de aspectos relacionados com o léxico nas secções **Pré-Leitura** e **Pós-Leitura**, a sua observação veio corroborar o que se antevia. Com efeito, apenas duas delas prevêem actividades que relevam desse domínio.

Na primeira rubrica, no total das vinte e três propostas, surge apenas uma em que se solicita ao aluno que elabore listas de adjectivos (uma de natureza objectiva, outra de teor avaliativo) para com eles posteriormente proceder à descrição de imagens inseridas no manual.

Se à actividade em si nada há a opor - até porque o percurso de tipo onomasiológico que é exigido pode servir para recuperar algum vocabulário conhecido mas menos usado e, por outro lado, das sugestões de vários alunos poder-se-á obter uma lista significativa a organizar e trabalhar - outro tanto não poderá dizer-se dos cenários de resposta sugeridos no “Guia do Professor” que, no fundo, espelha os objectivos subjacentes à actividade. Não obstante começar por dizer-se que a resposta é pessoal e, por essa razão, os cenários não serem, obviamente, vinculativos, apresentam-se tópicos, sob a forma de séries de adjectivos possíveis cujo traço comum é fundamentalmente o seu cariz axiológico negativo e/ou positivo. O traço objectivo foi na prática obliterado, o que, se não

houver cautela da parte do professor, pode introduzir um factor de perturbação na correcção do trabalho do aluno, valorizando-se o avaliativo em detrimento do descritivo que também lhe é sugerido.

A segunda proposta, já na secção **Pós-Leitura** (com dezasseis ocorrências no total, como se lê no quadro) enquadra-se no domínio da morfologia lexical e é mais um dos exercícios bastante frequentes em manuais: são apresentadas palavras de uma dada classe gramatical - adjectivos e nomes, no caso vertente - solicitando-se a formação de outras classes diferentes: neste particular, pretende-se a nominalização deadjectival e a adjectivalização denominal respectivamente.

Reitera-se aqui o que *supra* se deixou dito sobre este tipo de exercícios: não se vislumbra qualquer lógica que agrupe os vocábulos para além do critério de pertença à mesma classe gramatical, o qual não deixando de ser importante, pode remeter para a obscuridade alguns dos aspectos comuns reveladores de regularidades e regras da língua propiciadoras da compreensão do seu funcionamento e facilitadora do desenvolvimento da sua competência.

Na generalidade, estes exercícios nascem de uma ideia de “contextualização” que implica partir de um texto e nele seleccionar algumas unidades, de forma pouco menos que aleatória. Em vinte adjectivos presentes no texto de partida, foram seleccionados dez. Ficaram de fora, por exemplo, “aforístico” e “salivante” que o aluno seguramente não conhecerá e poderia lucrar em ficar a conhecer. O mesmo se diga em relação aos nomes: em cerca de setenta escolheram-se igualmente dez, ignorando-se “anacronismo” entre outros. Escolheu-se “desumanização” mas não “desumanidade” e, no entanto, este até poderia servir para ampliar o propósito subjacente ao exercício, experimentar mecanismos de formação de palavras, mas também reconhecê-los em uso, observando a sua produtividade. Depois, porque não, aperceber-se da importância do(s) afixos na significação das palavras derivadas.

No caso concreto em análise, a metodologia utilizada faz com que, na mesma lista, surjam palavras que já resultam de processos de derivação e outras que não - “útil” e “velho” face a “publicitário” e “transitório”; “síntese” e “rigor” face a “trivialidade” e “rapidez” -; palavras de uso corrente e outras eventualmente pouco conhecidas dos alunos - “velho” e “transitório”; “ortografia” e “infalibilidade” - sem se aludir ao significado das mesmas nem se prever qualquer forma de lhe aceder. Sem nada mais se pedir ao aluno,

exercícios como estes não chegam a contribuir significativamente para o alargamento e aprofundamento da sua bagagem lexical do aluno.

Passe-se agora à rubrica **Leitura/Compreensão** para se constatar que o léxico continua a ser o parente pobre. São, como se lê no quadro, setenta e cinco os questionários que acompanham grande parte dos textos nucleares. Como é de tradição, este tipo de questionários apresenta numa natureza compósita quer quanto às competências/conteúdos - interpretação, conhecimentos literários e linguísticos - quer quanto à forma que assumem as questões (resposta fechada - escolha múltipla, completamento, verdadeiro, falso, resposta aberta...).

A análise feita revela que o léxico, embora presente, tem escassa expressão: só em vinte e uma das setenta e cinco fichas de trabalho se encontra uma ou duas questões relacionadas com o léxico/semântica lexical e mesmo essas centram-se predominantemente na sinonímia (dez, em vinte e um questionários) Aliás, é curioso verificar que num dos casos, a substituição sinonímica sugerida (“negros” por “pretos”) traz a marca da consciência da carga cultural e ideológica que as palavras transportam. É nesse sentido que vai a resposta prevista no *Guia do Professor* em que se fala da “intenção por parte dos falantes de combate do racismo que a palavra “pretos” pode implicar.” (2007: 253).

As restantes onze questões distribuem-se pela formação de palavras (tal como se havia feito na **Pós-Leitura**), listagem de adjectivos, relações de hierarquia e de inclusão e de forma/grafia.

Regista-se ainda um caso de selecção do significado adequado ao contexto de um vocábulo polissémico (“ventura”) e um outro tipo de exercício de associação da palavra à sua definição: oferece-se uma lista de vocábulos específicos “relacionados com o léxico dos livros” (2007: 22) apresentam-se as definições de forma não ordenada e pede-se que se faça a associação de forma a estabelecer pares adequados.

De resto, os questionários debruçam-se sobretudo conteúdos da Semântica frásica, da Pragmática Linguística da Morfologia e da Sintaxe, conformes ao espírito dos novos programas.

Quanto às secções respeitantes à expressão escrita, **Escrita e Oficina de Escrita**, verifica-se que, não obstante o número relativamente significativo das sugestões/propostas apresentadas (trinta e oito no somatório de ambas as secções, “Escrita” e “Oficina de

escrita”), as referências ao léxico são praticamente nulas. Mesmo quando o que se propõe é a redacção de textos descritivos, não foi tida como pertinente a elaboração prévia de uma lista de vocábulos que facilitassem a realização da tarefa, estratégia seguida, aliás nas secções de **Leitura/Compreensão** ou **Pré-Leitura**.

Apenas numa das sugestões de trabalho se incita o aluno a constituir, por si próprio, essa lista, propondo-lhe que construa “uma composição poética que inclua apenas vocábulos dos dois textos lidos anteriormente” (*id.*: 207)²⁵⁹. Não se afigura, todavia, particularmente motivador nem sequer muito pertinente em termos de aprendizagem, o exercício proposto. Já na banda lateral do exemplar do professor aquilo que se aponta como hipótese de concretização do mesmo é que “Poderá solicitar-se aos alunos que façam uma selecção de nomes, adjectivos e verbos expressivos de forma a serem criados nexos semânticos que auxiliem na composição dos textos” (*id.:ib*). Sendo este o espírito não se entende por que razão tal não foi devidamente clarificado nas indicações dadas ao aluno: ou bem se considera desnecessário, e não merece a pena sugerir-lo ao docente, ou bem se remete exclusivamente para este a incumbência.

Finalmente, o **Suplemento Informativo**, na parte 2, “Funcionamento da Língua”, dedica algumas páginas à Semântica Lexical. Dado o teor puramente informativo deste apêndice tudo se resume a definições de noções e apresentação de exemplos que se pretendem clarificadores. As áreas aí contempladas são as da Significação Lexical, das Relações entre Palavras, da Estrutura Lexical e da Neologia.

Na primeira, esclarecem-se as noções de signo linguístico, significado e significante, de monossemia e polissemia a qual é definida como “Propriedade semântica característica das palavras que possuem mais do que um significado. Ex.: Verbo partir: no sentido de ausentar-se e no sentido de quebrar “ (*id.*: 299). Na segunda, passam-se em revista as relações semânticas de hierarquia, inclusão, oposição e equivalência. A sinonímia é definida como “Relação de equivalência semântica; palavras que remetem para a mesma realidade/referente (**sinónimas**)”, e distingue-se entre “sinonímia total: quando as palavras são substituíveis em todos os contextos - mais propícia na linguagem especializada e a sinonímia parcial, quando as palavras são substituíveis num contexto enunciativo particular.” (*id.*: 300). Na terceira, definem-se dois tipos de organização interna do léxico:

²⁵⁹ Os “dois textos lidos anteriormente” são dois poemas de Nuno Júdice e Carlos de Oliveira, “O Poeta” e “Lavoisier” respectivamente.

campo lexical e campo semântico definidos de forma quase decalcada da TLEBS, opção geral deste manual.

Finalmente, na parte sobre Neologia, são referidas a Extensão semântica, o Empréstimo, a Amálgama, a Sigla, a Acronímia e a Onomatopeia. Ao nível da Gramática do texto, o léxico volta a ser referenciado como factor de coesão lexical. E é tudo.

4.3.1.5. *Aula Viva – Literatura Portuguesa 10.º ano*

No que tange ao manual *Aula Viva*, M7 no *corpus*, pouco há a dizer. Com efeito, tratando-se de um manual pensado para dar cumprimento ao programa da nova disciplina de Literatura Portuguesa, a tónica é posta nos conhecimentos literários e teórico-literário. Questões relativas ao conhecimento explícito da língua, sua estrutura, funcionamento e uso foram omitidas, excepção feita a uma única referência apenas numa rubrica que ocorre também uma só vez no manual, intitulada **Tempo de Escrita**. Aí expressamente se declara a articulação com a disciplina de Língua Portuguesa, para introduzir os articuladores do discurso. Subdividida a rubrica em duas partes - “A teoria”- “A prática” -, na primeira, listam-se os articuladores agrupados em tipologias segundo a relação lógica que estabelecem e, na segunda, apresenta-se um texto lacunar a preencher de forma a manter a coesão e coerência textuais.

4.4. Os manuais do 11.º ano: organização

Em representação do 11.º ano foram seleccionados quatro manuais: *Plural – Português A*; *Português de Palavra – Português B*; *Entre Margens – Português 11.º ano* e *Comunicar – Português 11.º ano*. Mantendo-se os pressupostos já anunciados para os anos anteriores, esclareça-se que os dois primeiros são intérpretes dos textos programáticos identificados como POCP PA e PB e os segundos representam a linha orientadora do PLP, CGT.

Relativamente a *Plural – Português A*, doravante M8, como se identificou no *corpus*, observa-se uma organização assente em critérios cronológicos que “integra um vasto *corpus* de textos para leitura metódica, acompanhados de questionários orientadores, de actividades de síntese (...) e de textos para leitura de apoio” (2001: 3). O mesmo é dizer

que se está perante um manual de estrutura tradicional. A sua forma de organização foi esquematizada num quadro que se junta em anexo²⁶⁰.

Por sua vez, *Português de Palavra – Português B 11.º ano*, M9 no corpus, na “Apresentação”, dirige-se “Ao Aluno” e “Ao/À Professor (a)”, prometendo ao primeiro “melhorar e desenvolver o [seu] conhecimento e o uso oral e escrito da Língua Portuguesa” (1998:3) e clarificando junto do(a) professor(a) que a estrutura do manual, a selecção de textos e as actividades “tiveram em conta os objectivos, as finalidades, as orientações metodológicas e o “corpus” de leituras metódicas e extensivas do programa” (*id.:ib*). Tal como o M8, o M9 segue a perspectiva diacrónica, dividindo-se em quatro unidades antecedidas de uma unidade 0, de revisão²⁶¹.

O manual designado no *corpus* como M10, *Entre Margens Português 11.º ano*, não se apresenta com uma organização diferente do que tradicionalmente se encontra na maior parte destas obras. Os conteúdos/temáticas/autores programáticos previstos foram ‘recortados’ em cinco unidades. A antecedê-las, a sequência ou unidade 0 - “Reflexão sobre a língua portuguesa”- de cariz simultaneamente diagnóstico e de introdução ao novo ano curricular. A rematá-las um Bloco Informativo. A configuração do manual pode observar-se no quadro em anexo³⁰⁵.

À excepção da sequência 1, que congrega vários géneros dos textos *media*, as restantes seguem a ordem cronológica dos autores/obras do cânone superiormente definido. Cada sequência comporta textos informativos alusivos ao tema, prática comum a todos os manuais.

O manual *Comunicar Português - 11.º ano*, (M11), mantém praticamente o mesmo tipo de organização interna do M 10. Os conteúdos programáticos foram distribuídos por unidades didácticas (cinco, neste caso, que correspondem às sequências de ensino-aprendizagem previstas nos textos oficiais, às quais acresce a unidade diagnóstica, a abrir o manual. Como remate, um Bloco Informativo autónomo sobre os temas respeitantes ao Funcionamento da Língua e um Glossário de Termos Literários²⁶².

²⁶⁰ Cf. Quadro M (11.ºano) M8

²⁶¹ Cf. Quadro M(11.ºano) M9

³⁰⁵ Cf. Quadro M (11.º ano) M10

²⁶² Cf. Quadro M(11. Ano) M11

4.4.1. Análise e comentário

4.4.1.1. *Plural – Português A 11.º ano*

Uma observação rápida da organização interna do manual M8, *Plural – Português A*, permite desde logo avançar uma conclusão que pouco tem de surpreendente: fornece-se ao aluno, profusamente, material textual informativo de tipo histórico-literário, apresentam-se também questionários auxiliares da leitura dos textos literários e algumas actividades de síntese a rematar o estudo de autores/obras de leitura obrigatória.

São, apenas, três as rubricas de apoio ao trabalho do aluno sobre os textos de apoio programáticos: “Orientação de Leitura”, “Outras Actividades” e “Actividades de Síntese”. O número de ocorrências por unidade didáctica é o que a seguir se apresenta:

Plural – Português A

UNIDADES RUBRICAS	1	2	3	4	5	TOTAIS
Orientação de leitura	13	7	40	2	2	64
Outras actividades	2	2	3	1	1	9
Actividades de síntese	1	1	1	1	-	4

Uma leitura atenta das duas rubricas com menor incidência na estrutura do manual permite concluir que “Outras Actividades” apresenta um carácter heterogéneo: as propostas vão da sugestão de visionamento e comentário de filmes, redacção de textos de diferentes tipologias à constituição de dossiês de pesquisa, passando também pela organização de visitas de estudo. Trata-se, pois, de matéria sem interesse para o objectivo deste estudo. Das “Actividades de Síntese”, de conteúdo previsível dados os objectivos subjacentes ao título, o mesmo se diga. Assim, descartada a hipótese de as analisar, sobram os questionários de “Orientações de Leitura” como objecto de análise deste trabalho.

Os pressupostos que presidiram à feitura do M8 lêem-se claramente na preponderância destes questionários, sobre as restantes propostas de actividades. Com efeito, as sessenta e quatro ocorrências dos primeiros, desigualmente distribuídos pelos cinco capítulos, sobreelevam significativamente as quatro “Actividades de Síntese” bem como as nove “Outras Actividades”. A primazia é, evidentemente concedida à dimensão

interpretativa do texto literário. O formato destes questionários é, invariavelmente, o seguinte: solicita-se ao aluno que analise o texto ou extracto a que cada questionário está agregado, segundo as pistas ou tópicos de leitura que os autores delinearão ou, noutra versão mais dirigida, desdobram-se os tópicos em perguntas mais directas/objectivas.

Não obstante não ser de todo claro que haja distinção entre propostas de actividades orais e actividades escritas, os verbos indutores da tarefa a executar (“Analisa”, “Analisa e interpreta”) reiteradamente escolhidos pelas autoras contra “Comenta”, “Faz o comentário global” ou “Cria um texto”, pode aparentemente indiciar que os primeiros apontam no sentido de respostas orais, enquanto os segundos pressupõem a produção escrita.

Porém, nem a nível da interpretação nem da produção se encontra previsto qualquer tipo de actividade oral ou escrita direccionada para o ensino e aprendizagem de vocabulário em particular ou para funcionamento da língua em geral. As autoras, que fazem questão de afirmar, na Introdução, como supra ficou dito, que o manual está “integralmente ancorado nas finalidades, objectivo e conteúdos consignados no novo Programa da disciplina” (2001:8) omitem tudo o que diz respeito ao ensino explícito de conteúdos linguísticos/gramaticais, pondo definitivamente a tónica nos conteúdos literários e afins, nomeadamente os atinentes aos “campos da cultura e da arte correlacionadas com a Literatura”. (*id. ib.*) A explicação para essa omissão, uma vez que os Programas são claros quanto aos conteúdos a ministrar, incluindo os de natureza linguística²⁶³, poderá ser que as autoras os supõem já adquiridos e, por essa razão consideram desnecessário continuar a insistir neles, ou não lhes atribuem peso suficiente para explicitamente prever actividades/exercícios nesse âmbito, dado tratar-se da área A vocacionada para os estudos humanísticos.

A primeira hipótese não é validada pela observação da realidade escolar, que desmente a cada momento que essa aquisição se tenha processado com qualidade, salvo em alguns grupos de alunos oriundos, sobretudo, de classes mais instruídas; quanto à segunda, reconheça-se que permanecerá no domínio da especulação: não está nos horizontes deste trabalho procurar a sua confirmação ou refutação junto das autoras.

²⁶³ Recorde-se que, no âmbito da Reflexão sobre a língua, o POCP explicita os níveis de reflexão entre quais se conta o léxico e a semântica. Sob as duas entradas temos, por exemplo, as noções de **campo lexical**, **alargamento do léxico**, **campo semântico**, **polissemia**, **homonímia**, **sinonímia**, **antonímia**. Não se faz, ao nível das orientações oficiais qualquer distinção entre os conteúdos do Português A e Português B.

Como em todos os outros manuais, apresentam-se neste notas explicativas do vocabulário considerado de compreensão problemática, notas que ou assumem a tradicional forma de substituição por um sinónimo sem mais indicações ou de paráfrase explicativa. Informações de teor enciclopédico voltam a estar presentes neste como em todos manuais analisados.

4.4.1.2. *Português de Palavra - Português B*

De todas as rubricas em que se organiza o manual *Português de Palavra, Português B*, M9 no *corpus*, retiveram-se aquelas cujo propósito é orientar o aluno no seu percurso interpretativo dos textos/extractos de textos seleccionados pelos autores. Analisar-se-ão também as que propõem actividades produtivas orais ou escritas e ainda as que relevam do Funcionamento da Língua.

Os questionários orientadores de leitura receberam neste manual designações diferentes: **Compreender e (ou) comentar; Sugestões de abordagem; Interpretar e (ou) comentar; Interpretar/Compreender/Comentar**. Apesar da diversidade de rótulo, quase todas visam exactamente os mesmos objectivos e ostentam idêntica configuração pelo que se tornou a decisão sua inclusão num só e mesmo item que os representa a todos. Optou-se pela designação **Compreender e (ou) comentar** por ser a que tem representação mais significativa.

De fora ficaram as **Sugestões de abordagem**, por assumirem a forma de meros tópicos de aproximação aos textos: não obstante permanecer o propósito de orientar/facilitar a interpretação, esta rubrica não pressupõe qualquer tipo de actividade ou resposta explícita por parte do aluno, com uma única excepção de que se falará adiante.

Observe-se no quadro a seguir a distribuição das rubricas que serão objecto de análise:

Português de Palavra - Port. B

SEQUÊNCIAS RUBRICAS	0	1	2	3	4	TOTAIS
Compreender e (ou) comentar	1	4	9	25	-	39
Sugestões de abordagem	-	1	7	8	1	17
(Ouvir)/falar/ Escrever	1	1	1	-	-	3
Expressão escrita	1	1	1	1	1	5
Funcionamento da língua	1	2	1	1	1	6

Examinadas as duas primeiras rubricas, verifica-se que tanto os questionários interpretativos quanto as sugestões de abordagem, pese embora o número significativo de ocorrências - cinquenta e seis no somatório das duas - são praticamente omissos no que toca a questões relacionadas com o léxico. Entre as trinta e nove propostas de **Compreender e (ou) comentar**, em apenas três se podem encontrar outras tantas referências ao léxico e/ou vocabulário: solicita-se em dois casos a identificação de marcas neo-clássicas e pré-românticas incluindo vocabulário e, no terceiro, sugere-se que se caracterize o discurso de uma personagem tendo em conta a predominância do significado do vocabulário utilizado.

No que tange as “Sugestões de abordagem”, verifica-se uma única alusão e do mesmo tipo: na análise de um poema, dá-se como sugestão que se considere “o vocabulário da tradição lírica dos séculos XVI e XVII (substantivos e adjectivos)” (1998:151). Em termos de aquisição/enriquecimento de vocabulário e desenvolvimento da competência lexical qualquer dos exercícios acaba por se tornar irrelevante.

Para lá destas quatro propostas, refira-se um outro exercício, numa rubrica não contemplada no quadro *supra*, **Trabalho de pesquisa**. Aí solicita-se a escolha, entre várias opções, do sentido mais adequado ao contexto de um verbo polissémico (“varar”). Não se faz, todavia, qualquer espécie de menção ao fenómeno que origina a pergunta, nem se tiram consequências da potencialidade da plurissignificação das palavras.

Se isto se passa nas rubricas do domínio da compreensão, nada de diferente se colhe nas que se relacionam com actividades produtivas, **(Ouvir)/ Falar/ Escrever e Expressão Escrita**. O vocabulário continua a ser ignorado à excepção de uma proposta de

composição de um auto-retrato. É apresentado um conjunto de adjectivos (vinte e quatro) entre os quais o aluno poderá seleccionar aqueles que melhor lhe permitam definir os seus traços psicológicos.

O reparo a fazer a esta como a outras listagens é a forma de acumulação mais ou menos aleatória de palavras, quando poderia optar-se por uma apresentação mais organizada segundo critérios bem definidos. Em alternativa essa poderia ser uma tarefa a realizar pelo aluno. A actividade, como se vê, nada tem de inovadora: repete-se em vários manuais de vários ciclos de estudos.

Por outro lado, embora o ensino e a aprendizagem do léxico não seja objectivamente a intenção da actividade, poderia esta ter sido aproveitada nesse sentido. Mas oferecer um “catálogo” pronto a usar, sem nada mais se exigir do que escolher algumas delas num campo lexical já bem determinado, também não parece ser a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento da competência lexical do aluno.

Embora a rubrica Funcionamento da Língua tenha sido integrada no quadro imediatamente *supra*, convirá destacá-lo e fazer-lhe referência à parte, começando por identificar a organização de cada uma das seis fichas em termos conteudísticos

Funcionamento da Língua

FICHAS	CONTEÚDOS	UNIDADES
1	1. Vocabulário 2. Morfologia 3. Sintaxe	0
2	1. Léxico 2. Figuras de retórica	1
3	1. Evolução semântica 2. Conectores 3. Coerência textual	2
4	1. Léxico 2. Morfossintaxe	
5	1. Léxico 2. Estilística das formas verbais 3. Sintaxe	3
6	1. Linguagem e estilo de Eça n' <i>Os Maias</i>	4

A leitura do quadro parece revelar alguma preocupação com léxico, a julgar pela sua presença em quatro²⁶⁴ das seis fichas como domínio aglutinador das actividades propostas.

Descendo ao particular, verifica-se que as duas primeiras (Fichas 1 e 2) usam a mesma estratégia com objectivos similares. O ponto de partida, em ambos os casos, são quadros com conjuntos de palavras relacionadas com campos semânticos – “Escola e Sociedade”, tema central da unidade zero; “ Sentimento de pessimismo e de temor” (*id.*: 69) cujo pretexto é o período Barroco. Ao contrário do que acontecia no exercício de composição de um auto-retrato, as palavras, agora, foram agrupadas em classes gramaticais – substantivos, adjectivos, verbos, advérbios, expressões adverbiais – que mantêm algum tipo de nexos semântico com a temática dos textos nucleares. À apresentação dos quadros, segue-se uma série de exercícios em que se solicita ao aluno que: (i) complete as colunas com outras palavras da mesma classe; (ii) com ajuda do dicionário distinga o significado de algumas palavras semanticamente muito próximas; (iii) apresente os antónimos de algumas delas; (iv) reconheça o significado de outras e (v) ordene as palavras das séries apresentadas segundo um critério gradativo ascendente ou descendente do significado que exprimem.²⁶⁵

Trata-se de tarefas que exigem ao aluno quer um percurso de tipo onomasiológico, uma vez que terá de partir de um significado apresentado sob a forma de paráfrase definitória para seleccionar a unidade lexical que, numa lista, melhor se lhe adequa, quer semasiológico. Ordenar palavras segundo o grau maior ou menor intensidade do significado é um exercício que pode, de facto, promover um conhecimento mais fino das *nuances* de palavras do mesmo campo lexical e semanticamente próximas. Consequentemente pode também, tornar-se numa boa ajuda no uso produtivo/expressivo da língua.

Além deste tipo de exercício há também algumas questões do âmbito da morfologia lexical sem pertinência para esta análise.

A ficha n.º 3 é fundamentalmente informativa: define-se evolução semântica, distinguem-se tipos de mudança, dão-se exemplos e conclui-se com dois exercícios de

²⁶⁴ Os termos “Vocabulário” na primeira ficha e “Léxico” nas restantes não implica qualquer tipo de diferenciação teórica entre ambos.

²⁶⁵ Vejam-se alguns exemplos das séries apresentadas que o aluno deverá ordenar:

- inquietação, medo, pavor, terror
- valentia, desembaraço, coragem, temeridade
- pusilanimidade, prudência, cobardia

pesquisa etimológica. Na sequência desta, a ficha seguinte (Ficha n.º 4) tem como tema a formação do léxico do português e, embora lembrando o latim como fonte principal, centra-se sobretudo nas “palavras formadas por empréstimo de outras línguas” (*id.*:177). Os exercícios que se propõem pedem: (i) identificação de latinismos (a pretexto da poesia Bocage); (ii) sinónimos vernáculos de alguns deles; (iii) reconhecimento de estrangeirismos e, um pouco estranhamente, dado o tema: (iv) inclui-se ainda uma pergunta sobre a noção de campo semântico.

Finalmente, a Ficha 5, a última em que o Léxico figura como título de um dos itens, faz propostas que se integram na área da morfologia lexical, solicitando a formação de palavras por composição segundo o modelo de composição greco-latina a partir de radicais indicados no manual. A complementar o exercício, acrescenta-se um outro de associação de alguns radicais ao seu significado apresentando-se ambos em colunas diferentes.

Pese embora poder admitir-se que algumas das actividades propostas podem dar, em maior ou menor grau, algum contributo ao desenvolvimento da competência lexical - sobretudo na vertente compreensiva -, a verdade é que pecam não apenas pela escassez da representação no manual, como também pelo carácter assistemático com que surgem. Deste manual, destinado à disciplina de Português B, se pode também dizer que privilegia o campo dos estudos literários em detrimento dos linguísticos, apesar de os autores, na Apresentação, declararem expressamente “Ao Aluno” que *Português de Palavra, Port. B* lhe vai permitir melhorar e desenvolver o (seu) conhecimento e uso oral e escrito da Língua Portuguesa” (*id.*: 3).

Entre Margens, M10, e *Comunicar*, M11, os manuais que a seguir se estudarão, representam, cada qual a seu modo, uma leitura das novas orientações dos programas de Português. Do ponto de vista das respectivas organizações, não se observam grandes diferenças relativamente aos manuais anteriores; resta verificar se, quanto à abordagem e tratamento dos conteúdos, designadamente os lexicais, os modelos se mantêm ou não.

4.4.1.3. *Entre Margens Português 11.º ano*

No que concerne ao manual *Entre Margens Português 11.º ano*, M10, as rubricas que serão objecto de análise são, pelas razões também já várias vezes enunciadas, as que se

apresentam a seguir. A sua presença ao largo das sequências de ensino - aprendizagem é a que observa no quadro:

Entre Margens Português 11.º ano

SEQUÊNCIAS RUBRICAS	0	1	2	3	4	5	TOTAIS
Compreender	5	6	8	21	1	7	48
Linhas de leitura	-	-	-	-	11	-	11
Funcionamento da língua	4	3	1	-	3	2	13
Oficina de escrita	3	2	-	2	2	2	11
Falar – ouvir	2	7	1	1	1	-	12

A leitura das várias questões e/ou actividades sugeridas nas rubricas assinaladas no quadro revela que apenas em três delas o léxico tem referência mais significativa: **Compreender, Funcionamento da Língua e Oficina de Escrita**. Para além destas, duas outras²⁶⁶, também o referenciam episodicamente: **Antes de Ler e Ler**.

Começando pela rubrica **Compreender**, entre as suas quarenta e oito presenças foram detectados só sete exercícios em que o conhecimento lexical ou o seu desenvolvimento são convocados. Há um padrão de exercícios que predomina largamente: trata-se do esclarecimento, com apoio de dicionário, do significado de listas de vocábulos ‘difíceis’, seleccionados nos textos base de interpretação. Num deles o esclarecimento é feito com base em verbetes²⁶⁷ transcritos no manual.

O problema deste tipo de exercícios, como antes já se acentuou, prende-se com o grau de aleatoriedade que a escolha comporta: ficam sempre de fora outros vocábulos não tratados e que, eventualmente, constituirão igual obstáculo à leitura/interpretação²⁶⁸. Os restantes exercícios - levantamento de vocábulos ou organização de listas de substantivos, segundo tópicos fornecidos aos alunos - se é verdade que requerem o conhecimento dos

²⁶⁶ Estas duas rubricas não integram o quadro por apresentarem, de um modo geral propostas com reduzido interesse para este trabalho

²⁶⁷ Esta opção radica no facto de o domínio da lexicografia (definição/distinção de dicionário; glossário; enciclopédia; terminologia; thesaurus) ser hoje um dos conteúdos declarativos previsto programaticamente.

²⁶⁸ A leitura de um texto em que se procedeu deste modo revelou que, para além dos dez vocábulos seleccionados ficaram outros que grande parte dos alunos não conhecerá, a saber: “glosas”, “leigos”, “trivial”, “inalienável”, “iliteracia”...

respectivos significados, não assumem, contudo, uma importância muito relevante, quanto ao objectivo de promover o conhecimento lexical.

O **Funcionamento da Língua**, rubrica que surge sempre integrada na sequência dos questionários **Compreender**, é também parco em referências ou actividades ligadas ao vocabulário: apenas quatro em treze fichas. Todas versam tarefas como: (i) indicação de gentílicos; (ii) reconhecimento e distinção de topónimos e antropónimos; (iii) substituição de estrangeirismos por “termos portugueses” (2004:20); listas de expressões idiomáticas para indicação dos respectivos significados.

O peso relativo das questões ligadas ao léxico, face aos outros domínios, nomeadamente os da Sintaxe e Classes de Palavras está, bem patente no quadro abaixo:

Entre Margens – Funcionamento da Língua

QUESTIONÁRIOS TOTALS = 13	DOMÍNIOS/CONTEÚDOS	SEQUÊNCIAS
4	Topónimos/Antropónimos Neologia: estrangeirismos Expressões latinas/Classe de palavras Discurso directo/Discurso indirecto	0
1	Classe de palavras/Sintaxe	1
3	Expressões idiomáticas/Morfologia Classe de palavras/Pontuação Sintaxe/Classe de palavras	2
3	Sintaxe/Classe de palavras Figuras de estilo/Sintaxe Classe de palavras/Registos de língua	3
2	Classe de palavras/Sintaxe Sintaxe/Classe de palavras	5

Quanto à rubrica **Oficina de Escrita**, a sua análise revela que, em onze sugestões de actividades, três situam-se na área do vocabulário. Propõem tarefas diversas, visando objectivos diferentes: (i) a sugestão de criação de um diálogo entre um “velho conservador” e o seu neto “que fala numa linguagem actual” pretende a reutilização de “palavras fora de moda” (*id. ib*) listadas algumas e, a pesquisar, outras. A lista contém palavras caídas em desuso lado a lado com as que as substituíram. As autoras do manual lembram, a propósito, que embora não utilizadas, estas palavras fazem parte do conhecimento passivo pelo que consideram não ser despidendo recordá-las; (ii) a resolução de um crucigrama com verbos que “se relacionam com os “diversos modos de falar”(*id.:* 29) completado com o exercício inverso, isto é, definição do significado de outros verbos da mesma área semântica, tendo em vista o (re)conhecimento de distintos registos de língua; (iii) a

elaboração de um glossário de termos ligados à imprensa escrita, cuja concretização está facilitada, porque os termos são fornecidos ao aluno, tal como o modelo de definição. Contudo, a necessidade de definir com clareza e rigor cada um dos que lhe são apresentados implica um esforço que redundará em melhor conhecimento da língua sobretudo se for praticado com maior sistematicidade.

Faça-se ainda alusão a duas actividades integradas nas rubricas **Antes de ler** e **Ler**, embora não proponham nada de diferente do que aparece nas restantes rubricas. Ambas visam o conhecimento do significado lexical de alguns vocábulos por vias ligeiramente diferentes: uma solicita a correspondência vocábulo/definição presente no dicionário, outra o esclarecimento do significado com a ajuda do dicionário.

Exprima-se, ainda, a estranheza de, no “Blobo Informativo” nenhuma das fichas (in)formativas versar conteúdos do domínio do Léxico, enquanto o da Sintaxe e o das Classes de Palavras não foram ignorados.

O Glossário de termos literários e linguísticos, por sua vez, inclui e define as noções de campo lexical e semântico, as de homonímia, hiponímia e sinonímia. O que se estranha é que outras, nomeadamente, a polissemia não tenha tido cabimento no glossário e, por outro lado, que, na prática, nenhum dos termos definidos tenha presença efectiva ao longo do manual.

4.4.1.4. *Comunicar Português 11.º ano*

Quanto ao M11, o manual *Comunicar Português 11.º ano*, entre as várias rubricas que o estruturam vão ser consideradas as seguintes, assim presentes nas seis unidades/sequências de aprendizagem:

Comunicar Português 11.º ano

UNIDADES RUBRICAS	1	2	3	4	5	6	TOTAIS
Leitura/análise de texto	1	6	19	-	4	3	33
Oral	-	2	1	1	4	1	9
Guião de leitura	-	-	-	2	-	-	2
Escrita	1	1	4	-	-	1	7
Oficina de escrita	-	1	1	1	1	1	5

A leitura das propostas de trabalho do M11, tanto no capítulo da interpretação e produção escritas como no da oralidade revela, já sem novidade, a quase total inexistência de referências ao léxico.

Por outro lado, as dificuldades de vocabulário são, mais uma vez, antecipadas e solucionadas através de notas explicativas à semelhança do que tradicionalmente se tem vindo a fazer na maioria dos manuais.

Focada a observação nos questionários ou outras sugestões de actividades, constantes nas rubricas assinaladas no quadro, revela-se uma presença mais do que residual de questões relacionadas com o conhecimento e/ou aprendizagem do léxico. Apenas na rubrica **Leitura/Análise de Texto** se observam algumas referências. Na Unidade 2, em seis questionários interpretativos, constituídos, como é comum, por um número variável de perguntas (que se situa entre as três e as onze) só possível encontrar duas que se inserem nesse domínio. Numa delas solicita-se a “análise do valor polissémico do verbo comer” (2004: 47), actividade que surge na unidade organizada em torno do texto argumentativo, no âmbito de o estudo do IV capítulo do *Sermão de Santo António* de António Vieira. Nada mais se propondo, caberá ao professor utilizador do manual alargar/explorar o conteúdo e eventualmente a informação sobre as vias que conduziram à polissemia do verbo. Dado tratar-se de um Manual Integrado, insiste-se depois (no Guia do Professor, na banda

lateral) na sugestão de “jogos lexicais”, a que os autores recorrem a partir da “polissemia do verbo **comer** e do vocábulo **terra** (*id.:ib*).

A segunda referência, já na Unidade 3, num total de dezanove questionários, solicita ao aluno a explicação do “valor” do léxico utilizado no contexto referido, mas a resposta que se pretende obter – e que é sugerida no Guia para orientação do professor - frustra eventuais expectativas: visto tratar-se apenas da identificação de um adjectivo - “terrível” - e de um substantivo “sinal” como remetendo para a ideia de “tragédia iminente pela conotação negativa e intensidade semântica” (*id.: 97*).

Pode ainda mencionar-se na Unidade 6 uma nova referência ao vocabulário que constitui um dos itens da Grelha de observação do texto publicitário sem que tal ofereça pertinência para este trabalho. Em termos explícitos, nas rubricas seleccionadas para análise, nada mais a assinalar.

O manual oferece ainda, nas páginas finais, um apêndice que inclui informações sobre o Funcionamento da Língua e Símbolos e um Glossário de Termos Literários. É neste último, e não no Funcionamento da Língua, no entanto, que se inclui num capítulo sobre semântica lexical, onde apenas se aborda a questão da neologia, que se vai encontrar um verbete dedicado à polissemia, pese embora a reduzida importância que lhe foi concedida nas rubricas analisadas.

Reza assim o verbete respectivo: “ Capacidade da linguagem para reunir numa palavra diversos sentidos. A diversidade de significados deriva de vários factores linguístico-culturais, tais como, a homonímia, a sinonímia, a convergência de étimos, a evolução semântica, os empréstimos linguísticos e a linguagem figurada. Esta capacidade polissémica da linguagem permite jogos de palavras e trocadilhos no âmbito de ambiguidades e da conotação” (*id.: 333*). Pelo teor parece legítimo supor-se que a valorização do fenómeno se faz na perspectiva do literário, orientação que aliás preside ao manual, não obstante o programa não sublinhar essa mesma orientação.

Ao longo do M11, não são apenas os conteúdos do domínio do léxico que estão praticamente ausentes, mas todo e qualquer aspecto que diga respeito ao conhecimento explícito da língua.

4.5. Os manuais do 12º

4.5.1. Análise e comentário

O primeiro dos manuais seleccionados em representação do 12º ano é o manual *Plural 12, 12º ano - B*, indicado como M12 no corpus. Tal como se antevia, o que se observa da análise da sua organização não difere do que se encontra no seu homólogo para o 11º ano (M8).

Sendo a mesma a estrutura organizativa, deparamo-nos com as mesmas rubricas, designadas do mesmo modo, com idêntica função e as mesmas finalidades. Daí que seja lícito remeter para o que se disse no ponto 4.4.1.1. sobre o manual M8, e se ter considerado desnecessária a sua representação em quadro próprio

Ser em Português 12 Português A – 12.º ano, M13 no corpus, pertence à mesma colecção em que se inclui o M5 *supra* analisado. Ambos os manuais apresentam a mesma filosofia do projecto fundador, o que explica que a estrutura organizativa se mantenha intacta um para o outro, dispensando qualquer referência. Mudam os autores/temas/conteúdos por se tratar de anos diferentes, mas são as mesmas as rubricas pertinentes para a análise como adiante se verá. Também do M13 se entendeu dispensável representar a configuração da macroestrutura.

Uma observação rápida de *Das Palavras aos Actos Ensino Secundário 12ºano*, M14 no corpus, revela que não obstante a inclusão de algumas novas matérias, decorrentes das novas orientações oficiais, a estrutura mantém-se. Reproduz-se a habitual divisão em unidades – quatro – em função dos autores/obras em estudo. A estas somam-se o Módulo Inicial – visando, obviamente, objectivos de diagnose – e um Anexo com informação vária (Cf. Quadro M(12ºano) M14). Cada uma das unidades constitutivas apresenta uma página inicial com um sumário dos conteúdos, competências e projectos, de utilidade óbvia, mas que provavelmente passará despercebida por ausência de referência durante a utilização do M14. Ao longo da obra, diversas rubricas e sub-rubricas ou apontamentos informativos pretendem informar, esclarecer, apoiar, guiar o aluno utilizador do manual.

Da organização de *Abordagens Português 12º ano*, e M15 no corpus, terá de reiterar-se o que já se deixou dito para o M14. À excepção de um módulo zero, que as autoras acharam por bem não incluir, também o M15 se estrutura em quatro unidades²⁶⁹,

²⁶⁹ Cf. Quadro M(12.º ano) M15

exactamente as mesmas que constam no M14 e que, por essa razão, dispensam nova referência.

Várias rubricas acompanham os textos, propondo sugestões de actividades com o fito de contribuir para o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral e escrita. Destaquem-se as seguintes: **Sugestão de leitura; Leitura orientada; Actividades de expressão escrita; Actividades de expressão oral.**

Como grande parte dos manuais oferece um **Anexo Final** que fornece informações teóricas várias.

4.5.1.1. *Plural – Português B 12º Ano*

Apesar da identidade verificada com o manual com o mesmo título para o 11º ano, em todo o caso, far-se-á igualmente a contabilização do número de ocorrências das rubricas que acompanham os textos canónicos nucleares e a sua distribuição pelas cinco sequências didácticas:

Plural – Português B 12º Ano

SEQUÊNCIAS RUBRICAS	I	II	III	IV	V	TOTAL
Orientação de leitura	7	28	42	2	1	80
Outras actividades	2	2	6	1	2	13
Actividades de sintese	1	1	7	1	-	10

A observação do quadro acima volta a comprovar que a atenção da presente análise deve continuar a centrar-se na primeira rubrica **Orientações de Leitura**, não só pela sua maior incidência no cômputo geral das propostas, mas também pela sua natureza própria e objectivo(s) visado(s). E fazendo-o, acabam por se retirar as mesmas ilações a que antes se havia chegado: ênfase na interpretação, competência básica visada nestes questionários interpretativos como *infra se verá*. Perguntas bem orientadas, com boas indicações que fornecem pistas, mas exigem trabalho interpretativo por parte dos alunos.

Uma focagem mais fina das rubricas atrás enumeradas revelou que, entre todas, a análise se deverá focar nas orientações de leitura. Entre as oitenta que constituem o universo presente no manual (e em cuja constituição entra, como sempre, um número sempre variável de perguntas) apenas em nove deles foi possível encontrar um item que explicitamente conduz a atenção dos alunos para a identificação de determinados campos semânticos, como estratégia facilitadora da apreensão dos sentidos predominantemente activadas no(s) texto(s), para as quais os questionários em causa remetem.

Aliás, registre-se que o enunciado das perguntas permite concluir que o termo “campo semântico”, tal como as autoras o usam, está bem mais próximo da noção de campo lexical segundo a definição da TLEBS. São, portanto, estas as únicas referências, em todo o manual, a noções do domínio da semântica lexical o que só vem corroborar as expectativas geradas pelo conhecimento do manual M8.

Confesse-se que, não obstante não se esperar encontrar neste manual para o 12.º ano diferenças substanciais de forma, organização e projecto pedagógico, esperar-se-ia, todavia, alguma diferenciação que fosse para além da óbvia respeitante aos conteúdos.

É que não pode iludir-se o facto de o M12 ser um manual pensado para um público com objectivos diferentes e estar ancorado num texto programático, de que é mediador, que apresenta também algumas diferenças. No caso em análise, o M12 destina-se a alunos vocacionados para os Estudos Científico-Naturais ao contrário do M8 destinado aos Estudos Humanísticos.

Mas a verdade é que a confrontação que, a título de curiosidade, se decidiu fazer do Prefácio de *Plural - Português B 12º ano* com o do seu homólogo para o mesmo ano, na área de Estudos Humanísticos – *Plural – Português A 12º ano*²⁷⁰ – revela imediatamente a total ausência de intenção de diferenciar o que quer que seja.

O Prefácio de um repete *ipsis verbis* o Prefácio do outro. A mesma intenção declarada no pórtico de entrada do manual: ênfase total no estudo do texto literário²⁷¹, “... os textos que os nossos autores de referência escreveram em português, usando a nossa língua em todas as suas potencialidades, pois não conhecemos melhor caminho para aceder

²⁷⁰ Este manual não integra o *corpus* do 12.º ano, como pode verificar-se. Entendeu-se, todavia, ser pertinente este confronto, não só para confirmar o que acima se afirma mas também para sustentar a decisão tomada quanto aos critérios de selecção/constituição do *corpus*.

ao uso pleno do idioma que nos une (1999: 3)”. Fieis ao espírito que as move, afirmam: “O espaço nobre deste manual é, por isso, o espaço dos **textos literários...**” (*id.: ib*); por isso, “Penetrar os segredos dos textos, eis um objectivo que [ousam] confessar” (*id.:ib*) no intuito de com eles e através deles promoverem a “aprendizagem da língua e da literatura portuguesa”(*id.: ib*) e a educação do gosto.

Desse ponto de vista, há que dizê-lo, o manual cumpre bem aquilo a que se propõe. Pedagogicamente, o projecto, coerente, mantém a mesma estrutura e tipo de actividades. É claro que as autoras defendem, como muitos outros, que ensinar realizações do uso literário da língua é condição necessária e suficiente para a aprendizagem de todos os usos restantes, o que talvez seja defensável em alguns contextos mas não para todas as realidades sócio-económicas que constituem o tecido da população escolar actual.

4.5.1.2. *Ser em Português 12 Português A – 12.º ano*

Passando agora à análise do M13, *Ser em Português 12.ºB*,²⁷² cumpre recordar que os conteúdos programáticos/e propostas de actividades se distribuem por dois tomos. Todavia visto que a estrutura macroestrutural se mantém intacta de um para o outro, esse dado não será tido em atenção; contabilizar-se-ão as rubricas seleccionadas para análise (as mesmas já seleccionas para M5) como se de um único volume se tratasse. A distribuição dessas rubricas,²⁷³ é a que se apresenta na tabela seguinte:

²⁷¹ O Prefácio apresenta, em epígrafe, numa citação de Vergílio Ferreira, ponto de partida para a argumentação das autoras sobre as convicções que sustentam as suas opções.

²⁷² Da mesma colecção, *Novo Ser em Português 10*, integra o corpus de análise para o 10.º ano. Cumpre recordar que o M5 se apresenta como uma revisão/reformulação de uma edição anterior (*Ser em Português 10*), por necessidade de autores e editora darem resposta às alterações programáticas introduzidas pelos programas de 2001.

²⁷³ No manual existem outras rubricas que não foram consideradas. Na banda lateral de várias páginas, podem encontrar-se, por exemplo, notas à margem, síntese, informações, citações, palavras-chave, esquematizações.

Ser em Português 12 Português A – 12.º ano

RUBRICAS \ UNIDADES	I	II	III	IV	V	VI	VII	TOTALS
Apoio à leitura metódica	33	12	24	42	3	61	8	183
Sugestões de actividades	7	2	6	6	2	16	3	42
Síntese de conhecimentos	3	2	4	2	1	8	1	21

Uma rápida leitura do quadro impõe-se, de imediato: o predomínio quantitativo da rubrica **Apoio à Leitura Metódica** não só em termos absolutos como em termos relativos face às restantes. A predominância de tal rubrica é facilmente explicável pelo facto de cada ocorrência da mesma acompanhar cada um dos textos seleccionados para a leitura metódica, no *corpus* de leituras obrigatórias²⁷⁴. Impondo-se pela quantidade, a rubrica impõe-se também pelas suas características internas, aliando interpretação do(s) texto(s) a questões mais ligadas ao conhecimento explícito da língua com efeitos sobre a interpretação. Será esta, portanto, a rubrica sobre qual incidirá, sobretudo, o foco da análise.

Exclui-se a **Síntese de Conhecimentos**, pois a sua natureza específica não a torna pertinente para o objectivo do trabalho.

Sugestão de actividades tem a particularidade de se encontrar associada às propostas de **Leitura Extensiva** que integram cada uma das sete unidades, em número variável (oscilando entre as duas e as dezasseis ocorrências). Entre as quarenta e duas sugestões contabilizadas ao longo do manual, terão de destacar-se três, uma vez que prevêem actividades que abordam temas ligados ao conhecimento lexical, podendo mesmo, cada qual a seu modo, ainda que de forma modesta, potenciar a competência do aluno.

Nos exercícios propostos ao aluno solicita-se que:

(i) - seleccione, numa lista de sinónimos do verbo (“amar”), os que melhor se adequem às várias acepções de um outro sinónimo presente no texto (“gramar”)²⁷⁵. A

²⁷⁴ A unidade V apresenta apenas 3 ocorrências por se tratar de apoio à leitura integral de *Felizmente Há Luar*.

²⁷⁵ Trata-se de um excerto de José Gomes Ferreira, *Gaveta de Nuvens*.

sugestão não avança muito mais, mas o exercício presta-se à consciencialização dos alunos de que a noção de registo(s) de língua intersecciona a de sinonímia, levando-os a reconhecer a indispensável adequação discursiva de qualquer operação de substituição sinonímica a que procedam. O manual não o sugere; ao professor caberia a tarefa de fazê-lo;

(ii) - registre palavras que tenham sofrido alterações de natureza semântica ao longo da evolução da língua e neologismos que tenham “surgido de necessidades de comunicação actual” (1999: 108). Ora, quedando-se a proposta pela mera listagem de palavras, o exercício poderá correr o risco de valer mais como curiosidade do que como estratégia de desenvolvimento do conhecimento lexical, mas bem trabalhado pode despertar o aluno para a plasticidade da língua, organismo vivo, em permanente adaptação às circunstâncias, às necessidades, às épocas;

(iii) - se “refira” à polissemia de palavras como “pena”, “arma”, “canto”, “ceifa” presentes no texto²⁷⁶. Neste caso, mesmo dando de barato que as sugestões desta rubrica são “secundárias” relativamente às que se constituem como apoio à leitura metódica, a formulação do enunciado não é muito feliz, acrescentando ainda a superficialidade que denota. “Referir-se” à polissemia quer dizer o quê? Será simplesmente confirmar/assentir que tais unidades são polissémicas? Ou convida implicitamente o aluno a indicar os sentidos derivados de cada uma? Ou que poderá/deverá reutilizá-las nas várias acepções em enunciados próprios? Na verdade, nem sequer parece haver intenção de levar o aluno a aperceber-se do acréscimo significativo que a presença dessas palavras polissémicas garante ao sentido do texto, o que poderia e deveria ter sido feito;

(iv) - indique os sentidos denotados e conotados do verbo “beber”. Apesar da diferente formulação, continua a incidir-se no valor polissémico da palavra, mas voltando a parecer que o que interessa, mais uma vez, é o reconhecimento, sem mais, da polissemia do verbo, “manipulada” esteticamente no texto em causa²⁷⁷. Tal como na sugestão anterior, não é clara a intenção e objectivos da actividade, que se torna inconsequente.

Centrada agora a atenção na rubrica com maior número de ocorrências (cento e oitenta e três), **Apoio à Leitura Metódica**, pode desde já adiantar-se que, sem surpresa, a observação das sugestões/actividades propostas não revela incidência muito significativa

²⁷⁶ Trata-se de um poema de Manuel Alegre “A foice e as armas”.

²⁷⁷ Extracto de “Arte Poética” em *Dual* de Shopia de Mello Breyner.

em questões que relevem do conhecimento explícito de conteúdos do domínio da lexicologia/semântica lexical. A orientação da leitura faz-se com o apoio de questionários centrados na compreensão/interpretação dos textos e/ou em tópicos do âmbito da teoria literária, movimentos estéticos, e/ou particularidades estilísticas dos autores do cânone literário programático.

Observam-se, todavia, em alguns destes cento e oitenta e dois questionários, algumas questões que se prendem com o domínio da semântica lexical. Sobre todas, a de campo lexical com doze ocorrências claras e três que, de modo menos explícito, se inscrevem na mesma área.

Em ambas as situações pede-se aos alunos o reconhecimento da acumulação de palavras partilhando traços semânticos comuns e unidas em torno de um mesmo conceito. Nem sempre o termo que designa a noção de campo lexical aparece expresso e a formulação dos enunciados das questões é variável, mas o objectivo é sempre o mesmo.

Com efeito, quer se sugira ao aluno que “Faça o levantamento de campo lexical...”, quer se lhe peça que “ Organize os campos lexicais...” ou que “ Inventarie palavras associadas à ideia de ...” ou ainda que “Procure as palavras que melhor traduzem a ideia de...” ou mesmo que “ Faça o estudo do vocabulário relacionado com o tema/título”, a verdade é que se está sempre perante a mesma estratégia de centrar no léxico, no predomínio de certas áreas de significação a orientação e facilitação ao percurso interpretativo do aluno/leitor no acesso ao(s) sentidos(s) do texto.

Em alguns casos, em número reduzido, aliás, (uma ou duas questões) a sugestão feita aos alunos obriga-os ao caminho inverso, isto é, inventaria-se num dado conjunto de itens lexicais e pede-se-lhe que encontre o conceito que as une. Apontando ora num percurso onomasiológico, ora semasiológico, este é um tipo de exercício com algum destaque neste manual.

A seu lado, a noção de polissemia (com três ocorrências) não tem expressão significativa e a de sinonímia, pelo menos em termos explícitos, é nula.

Uma referência mais a finalizar esta análise: o volume 2 contém um apêndice que remata a organização do M13 a que foi dado o título de “Aprender sozinho(a)”. Entre os exercícios propostos, dois deles prendem-se com a competência lexical tomada em *strictu sensu*, isto é, mero reconhecimento do significado das palavras. Também desta vez se

prevêem caminhos opostos, pois num deles, pretende-se a identificação do sentido de uma vasta série de adjectivos (vinte e oito, mais precisamente) e, no outro, solicita-se a substituição, também numa lista de expressões (cinquenta, neste caso), de uma “parte em itálico pelo adjectivo correspondente” (*id.*: 178). As ditas “partes em itálico” modificam ou complementam o nome, assumem estruturas diversificadas (maioritariamente frases relativas restritivas, mas também grupos nominais ou preposicionais) e constituem paráfrases definitórias do adjectivo pretendido. Em ambos os exercícios, o adjectivo e a “parte em itálico” a substituir apresentam-se sempre contextualizados, isto é, associados a um nome, criando-se, deste modo, uma espécie de colocação que se traduz efectivamente de certos usos preferenciais que o sistema acolhe e os falantes praticam. E, na verdade, chamar a atenção do aluno para esse fenómeno da língua é ajudá-lo a conhecê-la e usá-la melhor.

Embora sem a sistematicidade requerida por uma intenção clara de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento da competência lexical, os exercícios propostos não deixam de ser úteis por duas ordens de razões. Por um lado, ampliam o conhecimento de vocábulos de um registo mais cuidado numa vez que, independentemente do percurso exigido, os adjectivos inscrevem-se sobretudo nesse registo²⁷⁸ ou, não se inscrevendo, não integram o acervo lexical da maior parte dos alunos; deste modo poderão, eventualmente, se não vir a utilizá-los, pelo menos a reconhecê-los em usos alheios.

Por outro lado, o manual inclui, páginas à frente, a solução e, ao fazê-lo, alerta o aluno para a necessidade de construir frases como forma de verificação da aprendizagem de tais conteúdos; quanto ao segundo exercício (substituição por um adjectivo) sublinha-se a importância do mesmo na prática do resumo, por permitir uma expressão mais económica. Tratando-se de um manual para a vertente dita de Estudos Humanísticos, ao contrário de outros, os autores manifestam alguma preocupação com o léxico que nem sempre se observa em manuais desta área.

Os manuais que a seguir se analisarão, *Das Palavras aos Actos Ensino Secundário 12º Ano* e *Abordagens Português 12º Ano*, M14 e M15, respectivamente, no *corpus*, recorde-se, interpretam e são mediadores das orientações programáticas de 2001. Como tal, nenhum dos títulos se desdobra por área de estudos que a diferenciação dos programas anteriores exigia. Portanto, qualquer deles se aplica indistintamente a alunos do 12.º ano de

escolaridade²⁷⁹ (quaisquer que tenham sido as suas escolhas, no propósito comum de dar a conhecer, orientar e facilitar o estudo das matérias programáticas, determinante na apreensão e consolidação de saberes e aprendizagens.

4.5.1.3. *Das Palavras aos Actos Ensino Secundário 12ºAno*

Do M14, se diga ser notória a preocupação com a função orientadora que cabe ao manual, expressa claramente nas declarações presentes no Prefácio: “Um manual escolar deve servir um propósito muito claro: o de orientar o estudo de determinada matéria, ajudando a adquirir um conteúdo [...] tornando inteligível, acessível, e transponível para elaboração própria, tanto do professor como do aluno”²⁸⁰ (2005: 3) [sublinhado meu].. A mesma preocupação pode ser lida na multiplicidade de rubricas visando o melhoramento das competências prioritárias da compreensão e expressão oral e escrita e do conhecimento explícito da língua, dentro do espírito do programa.

No quadro abaixo, apresentam-se as diferentes rubricas, ilustrando-se, assim, tanto a variedade das mesmas (ou, pelo menos, das suas designações) como o número das suas ocorrências totais e por unidade temática:

²⁷⁸ Alguns exemplos a comprovar o que se afirma: “ebúrneo”, “impune”, “inócua”, “periclitante”, “plúmbeas”, “multissecular”, “edénica”, “vespertino”, “letal”, “levadiça”

²⁷⁹ Há um reparo a fazer à afirmação que no Prefácio se faz de que *Das Palavras aos Actos* seguirá “o modelo e as etapas que o Ministério da Educação define para o 12.º ano de escolaridade obrigatória” (2005: 3). Ora, à data da publicação deste manual o 12.º ano não se incluía ainda no quadro da escolaridade obrigatória. Admite-se ter-se tratado de um lapso da autora do mesmo.

²⁸⁰ A importância do papel do manual para o professor, que *supra* já se denunciou e lamentou, por alguns dos efeitos perversos que pode acarretar - é aqui assumida com clareza que o próprio destaque conferido pela posição, na frase, do sintagma “do professor” (sendo a primeira referência ajuda a reforçar), relativamente ao sintagma “do aluno” (segunda referência).

RUBRICAS	UNIDADES	MÓDULO INICIAL	UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV	TOTAIS
	COMPREENSÃO EXPRESSÃO ORAL / ESCRITA	Ouvir/falar	4	11	8	6	8
Ler: Antes de ler Orientações de leitura		3	8	2	4	6	23
		3	13	10	16	13	55
Tópicos de leitura		-	22	-	2	-	24
Tópicos de análise		-	-	14	-	-	14
Escrever	4	11	11	9	14	49	
CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LINGUA	Reflectir sobre a língua	-	1	3	1	2	7
	Estudar a língua	-	1	3	1	2	7
	Práticas da língua	3	3	3	2	7	18
INFORMAÇÃO		3	5	2	4	2	16
ATENÇÃO		2	4	6	1	5	18

Uma primeira observação, impressionista, das rubricas **Ouvir/Falar; Antes de ler; Informação e Atenção** levou à convicção de que não apresentariam interesse significativo para o trabalho que aqui se desenvolve. Uma segunda observação mais aturada corroborou a impressão de partida e determinou a sua exclusão da análise. Justifiquem-se as razões da sua exclusão:

i) da natureza de **Ouvir/Falar** presumiu-se, à partida, que a rubrica não forneceria material pertinente para os objectivos do trabalho. A posterior análise das tarefas propostas nas trinta e sete ocorrências comprovou a presunção inicial: sugere-se maioritariamente audição de textos, cuja compreensão global se testa através de completamento de textos lacunares ou de escolha da resposta correcta - V/F ou escolha múltipla. Solicita-se também a observação de imagens, eventualmente relacionadas com os textos nucleares, para posterior apresentação oral de apreciações/conclusões à turma.

ii) **Antes de ler**, com vinte e três ocorrências, é uma rubrica que, como o título deixa antever, propõe, como estratégia de motivação para a leitura dos textos/excertos de textos, ou para facilitar a compreensão dos mesmos, algumas actividades que, aliás não

primam pela diversificação. Entre elas avultam as que permitem ao aluno antecipar sentidos/temáticas e as que propõem pesquisas em fontes várias de informação sobre outras/autores/épocas ou termos/ conceitos ligados aos textos a ler.

É evidente que estas duas rubricas nada contêm que possa interessar a este trabalho. Em nenhum momento o léxico e a competência lexical foram tidos em conta.

iii) em **Atenção** e **Informação**, com dezoito e dezasseis ocorrências, respectivamente, trata-se sobretudo de rever/clarificar conteúdos anteriormente adquiridos, provenientes tanto da área da Teoria literária, como da Estilística, como até do domínio da Linguística. E outros ainda que, simplificando, poderiam ser englobados no que habitualmente se designa como conhecimento enciclopédico. Ambas as rubricas surgem no manual para prestar informações a propósito de questões postas noutras rubricas e que autores entenderam esclarecer.

Ressalve-se, contudo que numa das ocorrências de **Informação**, a matéria abordada integra-se na semântica lexical: são as noções de hiperonímia/hiponímia; holonímia/meronímia. Definem-se, exemplificam-se e sublinha-se a sua função textual. Observa-se, ainda, um segundo caso, em que se faz referência a latinismos, nomeadamente, os que dizem respeito a referências bibliográficas.

Também no tocante à rubrica **Atenção**, deverá fazer-se menção a duas ocorrências. A primeira tem como tema a paráfrase, que é definida como “processo de ampliação ligado a uma sequência frásica e textual, com o objectivo de clarificar as ideias expressas numa frase ou texto-fonte” (*id.*:141). Entre os mecanismos a que recorre a amplificação parafrástica sublinha-se o “trabalho da sinonímia”. A segunda ocorrência refere o termo isotopia, como factor de homogeneização do texto, relacionando-o com o “plano semântico e a presença de um feixe de categorias ou elementos semânticos comuns às várias palavras que constituem uma sequência textual” (*id.*:179)” A posterior exemplificação com uma receita de cozinha com diferenciação de termos mas com um traço semântico comum acaba por se aproximar da definição de campo lexical.

Para além da diversidade de matérias, a integração das mesmas numa ou noutra das rubricas parece não obedecer a um critério coerente. Veja-se o caso do tratamento dado aos modos do relato do discurso: o discurso directo surge em **Atenção**; o discurso indirecto livre, em **Informação**. Dado o tipo de informação prestado ser do mesmo teor e a estrutura textual da rubrica ser similar não se compreende a opção dos autores que parece completamente aleatória, multiplicando rubricas desnecessariamente.

Sem critério ou sistematicidade visíveis e sem conteúdos significativamente relacionados com o tema do trabalho, **Atenção** e **Informação**, não foram consideradas. Retiveram-se as restantes que passarão a analisar-se.

Orientações de Leitura, entre todas a mais representada no manual, é uma rubrica em forma de questionário constituído por perguntas de interpretação (de textos informativos e dos textos literários nucleares). São as habituais questões orientadoras que procuram ir desbravando o caminho, tornando mais fácil o trabalho interpretativo do(s) aluno(s), (do(s) professor(es)?). Entre as várias perguntas (sempre em número variável em cada questionário) presentes nas cinquenta e cinco ocorrências desta rubrica, apenas foi possível detectar oito referências explícitas ao léxico, as quais podem agrupar-se, de acordo com os tipos de estratégias/actividades propostas, em:

- (i) (re)conhecimento da “expressividade” ou do “valor semântico” de vocábulos (adjectivos, exclusivamente)
- (ii) identificação de “recorrências lexicais” e de elementos (no sentido de vocábulos/léxico) associado(s) a um dado traço semântico dominante e estruturador do texto.

Em ambos os casos é óbvia a importância do conhecimento lexical: o (re)conhecimento da expressividade requer um bom conhecimento do(s) significado(s) dos adjectivos em causa, de modo a potenciar a interpretação dos textos; a presença de “recorrências lexicais” cria redes semânticas fundamentais para a coerência/coesão textuais e, conseqüentemente, para uma mais sólida apreensão dos sentido(s) activados nos textos.

Passando de seguida às rubricas **Tópicos de leitura** e **Tópicos de Análise**²⁸¹, a expectativa criada pelas suas diferentes designações foi gorada pela observação das ocorrências de ambas ao longo do manual, a qual, em lugar de especificidades próprias, revelou a total identidade de estruturação interna, tipo de orientação sugerida e objectivos pretendidos. Registe-se, no entanto, a única diferença que as distingue: **Tópicos de Análise** não apresenta qualquer frase introdutória: lista os tópicos a considerar e mais nada; **Tópicos de Leitura** faz anteceder quase sempre os tópicos de uma frase do tipo “Orientar

²⁸¹ “Tópicos de análise” em nada se distingue de “Tópicos de Leitura”. Apresenta, todavia a particularidade de, por razões que não se alcançam, surgirem apenas na Unidade II - *Os Lusíadas* e *Mensagem* - e acompanham apenas os poemas seleccionados do texto pessoano.

a leitura do poema para...”/”Considerar na leitura os tópicos...” Daí a opção pelo seu tratamento conjunto.

Os “Tópicos” podem ser descritos como uma série de indicações, quase sempre breves, que focalizam a atenção do aluno (do professor?) em aspectos essenciais à leitura interpretativa dos textos.

Quanto aos itens que os constituem - também eles em número variável -, a análise permitiu concluir que as sugestões centradas no léxico apresentam um elevado grau de semelhança de conteúdo e de forma com as que foram identificadas e comentadas na rubrica anterior. Em três das vinte ocorrências de Tópicos de Leitura e em nove das catorze de Tópicos de Análise, pelo menos um dos itens conduz a atenção do leitor para aspectos de ordem lexical tal como se fazia em “Orientações de Leitura”.

Uma primeira constatação é que, nos “Tópicos”, a focagem na observação da frequência da presença de vocábulos semanticamente relacionados entre si e referindo num dado campo conceptual se sobrepõe largamente à identificação de certas recorrências lexicais também elas significativas.

Embora com formulações ligeiramente diferentes, o enunciado dos itens visa sempre o mesmo objectivo. Podem encontrar-se formulações como: “vocábulos relacionados com pensamento”; “elementos associados à indefinição/estagnação”; “léxico do estatismo”; “léxico associado à ideia de viagem”; “isotopias constituídas pelo léxico”. O objectivo último é sempre o mesmo: despertar a atenção do(s) aluno(s) (e do(s) professor(es)?) para os mecanismos lexicais que, na superfície linear do texto vão estabelecer ligações entre elementos linguísticos, constituindo a sua semântica global. Focalizando-os, está-se a ajudar o aluno a recuperar o sentido e a unidade de que qualquer texto é dotado. Parece, pois, uma estratégia adequada à promoção de competência leitora.

Contudo, não se acentua, no manual, como talvez pudesse ou devesse fazer-se, o papel do léxico na construção e na recuperação do(s) sentido(s); como *supra* se disse trata-se sempre de um só item entre vários - cada tópico é constituído, recorde-se, por um número variável de itens que oscila entre os três e os catorze - e nem todos os “Tópicos” valorizaram o léxico como factor de relevância para a leitura do texto.

Confrontando com outros manuais – designadamente alguns dos já analisados – cumpre, no entanto, sublinhar, que este tipo de estratégia não é inovadora. Outros autores/

manuais a sugerem igualmente e com bastante frequência; o que muda é sobretudo a terminologia: onde se lê agora “isotopia” ou “léxico associado a...” ou “recorrências lexicais”, encontrava-se antes a noção de campo lexical ou a expressão “repetição de palavras/vocábulos”. O ponto de chegada acaba por ser o mesmo.

A rubrica **Escrever** propõe um conjunto de actividades e exercícios diversificados com o óbvio propósito de desenvolver a competência de produção escrita. O aluno é levado a redigir textos segundo os protótipos previstos programaticamente e os exercícios e actividades que o manual lhe propõe pretendem auxiliá-lo a ir concretizando esse desiderato.

A leitura atenta das propostas apresentadas nas quarenta e nove ocorrências da rubrica permite já adiantar que ela é parca no que respeita a referências ao léxico; apenas três das actividades sugeridas o fazem explicitamente e em todas elas é questão do fenómeno da sinonímia. Trata-se, nos três casos, de exercícios de reescrita de pequenos textos obedecendo a instruções idênticas: “Reescreva-os [os parágrafos], substituindo as palavras/expressões sublinhadas por outras sinónimas e introduzindo as alterações necessárias”(id.: 92); “Reescreva o parágrafo seguinte, utilizando expressões sinónimas para as que se encontram sublinhadas e operando as transformações necessárias”(id.: 153); “Reescreva-o [o parágrafo], utilizando expressões sinónimas e/ou mais económicas para as que se encontram sublinhadas (introduzindo as alterações que forem necessárias)”(id. 168)

Em rigor o texto do primeiro exercício apresenta apenas numa “expressão” sublinhada e a substituir: um modificador preposicional do nome (“de Fernando Pessoa”) do grupo nominal “heterónimo de Fernando Pessoa”; os restantes sublinhados incidem em palavras isoladas pertencentes a diferentes classes (advérbios; formas verbais; adjectivos; nomes e uma conjunção). A substituição afigura-se de fácil resolução e, embora não esteja prevista a utilização do dicionário, em caso de dúvida, é sempre uma hipótese a considerar.

A vantagem deste tipo de exercícios, para além da óbvia verificação de que a língua põe à disposição dos seus falantes diferentes maneiras de dizer a mesma coisa, reside no facto de se tratar de substituições sinonímicas contextualizadas que obrigam o aluno a selecções coerentes e porventura a alterações sintácticas algumas delas determinadas pelas unidades lexicais.

Já o segundo exercício suscita o seguinte reparo: algumas das “expressões sublinhadas” são excessivamente extensas. Veja-se este exemplo: “Assim que os navegantes portugueses se encontram num banquete oferecido por Tethys, a ninfa Sirena revela alguns sinais do futuro (...)” (*id.*:153). Com a sua segmentação em expressões/unidades menores, o exercício ganharia outra clareza e maior eficácia. Ao sublinhar todas as palavras desta frase, tal como se faz com outras expressões do texto, poderão os alunos ser levados a substituí-las todas e uma por uma, quando, por vezes, a substituição conduzirá forçosamente à eliminação de algumas. Por exemplo, que substituição para “revela alguns sinais do futuro” que não seja “faz (algumas) profecias”, mas não “desvenda alguns indícios do porvir”? É certo que os autores recomendam que devem ser feitas as “transformações necessárias”, mas mesmo assim poderia o enunciado ser mais claro, colocando a hipótese de serem usadas expressões mais económicas ou apontando outros caminhos para a boa consecução da tarefa.

Por sua vez, no terceiro exercício, que à substituição por sinónimos já acrescenta a ideia de economia, sublinham-se algumas perífrases de estruturas sintácticas diversas -“há a sugestão”; “em sentido literal”; “ter saído a público”; “que se aviva”- facilmente transformadas em vocábulos simples - “sugere-se”; “literalmente”; “publicada”; “avivada”. No que toca as restantes expressões e/ou palavras sublinhadas, reitera-se o que já foi dito: não há dificuldades de maior e se, porventura, elas surgirem, o professor, o dicionário, ou ambos, ajudarão na tarefa.

Como remate ao comentário a esta rubrica, acrescente-se que estes exercícios, estando como não podia deixar de ser, relacionados com a competência que deu título à rubrica (“Escrever”, lembre-se), pretendem viabilizar as oficinas de escrita que o Programa prevê, no sentido de, pela prática, permitir aos alunos desenvolver essa mesma competência. No caso vertente, a intenção é levá-los a experimentar as várias hipóteses de dizer a mesma coisa, preservando, sempre, no produto final, a coesão interna que faz dele uma unidade estruturada portadora de sentido.

Centrando agora a atenção nas rubricas mais directamente relacionadas com o conhecimento explícito da língua, **Reflectir sobre a Língua** e **Estudar a Língua**, ambas com sete ocorrências, e **Práticas de Língua**, com dezoito, diga-se desde já que as primeiras serão vistas em conjunto, pois de um conjunto se trata. **Reflectir sobre a Língua** propõe exercícios relacionados com conteúdos linguísticos programáticos que são

apresentados e explicados na página imediatamente a seguir, **Estudar a Língua**. É evidente que a ordem pretende ser significativa e ilustradora da concepção que lhe subjaz: o aluno deverá realizar tais exercícios, reflectir sobre a aplicação prática a que procedeu para depois apreender ou consolidar o conteúdo que lhe é explicado e sistematizado na página seguinte.

Todos os conteúdos gramaticais de **Estudar a Língua** se integram ou no domínio da Semântica Frásica ou no da Pragmática e Linguística Textual. Nada havendo a registar no domínio da Semântica Lexical, sobre estas rubricas pouco ou mais resta do discriminar esses conteúdos:

Conhecimento Explícito da Língua: conteúdos

- Deixis (tipologia e marcas deícticas)
- Modalidade (tipos, caracterização significativa/funcional)
- Coesão gramatical e lexical
- Coerência lógico–conceptual
- Actos de fala (definição e marcas linguísticas)
- Sequências narrativas (caracterização)
- Sequências descritivas (caracterização)

Práticas de Língua é uma rubrica eclética quanto aos conteúdos e isso mesmo é assumido pelos autores que assim a caracterizam: “ Recorre-se à aplicação de conteúdos gramaticais de áreas linguísticas diversificadas, explorando realizações incluídas ou potencialmente sugeridas pelos textos lidos” (*id.*: 7).

Predominam questões da área da Sintaxe e da Linguística Textual (coesão interfrásica sobretudo) algumas da Morfologia e Classe de Palavras. A Semântica Lexical está representada pela noção de campo lexical num único exercício e a sinonímia é invocada em dois tipos de actividades: (i) substituição de articuladores por outros, sinónimos; (ii) preenchimento de espaços em textos lacunares, sendo necessário substituir por sinónimos as palavras que foram retiradas e são apresentadas em caixa.

Finalmente, faça-se referência ao **Anexo** incorporado no manual, onde se fornece informação gramatical e de metodologia de pesquisa e tratamento da informação. A que interessa aqui reter, designada “Informação - Síntese gramatical”, organiza-se em quatro

subdivisões de acordo com o domínio ou subdomínio em que se integram os conteúdos sistematizados:

“Informação – Síntese gramatical”

1	Enriquecimento do léxico e formação de palavras (derivação, composição, abreviação e estrangeirismos);
2	Léxico e estruturas lexicais (campo semântico/campo lexical; denotação/conotação; sinonímia/antonímia; homonímia; polissemia; hiperonímia/hiponímia; holonímia/meronímia)
3	Articuladores/conectores (de elementos, de oração, de frases, de sequências textuais);
4	Funções sintáticas essenciais: o sujeito e o predicado (e os complementos internos).

A sistematização dos conteúdos constantes nestas “fichas” gramaticais é apresentada sob forma esquemática: identificam-se e descrevem-se os processos de formação que são exemplificados, no caso de “Enriquecimento do Léxico e formação de palavras”; no que toca ao “Léxico e estruturas lexicais” são discriminadas, definidas e exemplificadas, também esquematicamente, as várias “estruturas lexicais” que organizam o léxico: Campo Semântico/Campo lexical; Homonímia/Polissemia; Antonímia/Sinonímia; Denotação/Conotação; Hiperonímia/Hiponímia; Holonímia/Meronímia.

Dado o tema do trabalho, centrar-se-á a atenção na definição dos fenómenos da sinonímia, da polissemia e da homonímia. Do primeiro, diz-se que é a “relação de palavras à base de equivalência ou aproximação de significados” (*id.*:341) distinguindo-se a total da parcial; a sinonímia total é exemplificada com “sal - cloreto de sódio”, a segunda com jornal - periódico - pasquim”. A polissemia é descrita como “atribuição a uma palavra de várias significações, embora com zonas comuns de significado (dada a mesma origem etimológica)” (*id.*: *ib*). O exemplo encontrado foi “bola”. A homonímia é definida como “a relação entre palavras com a mesma grafia ou fonia, mas designando noções distintas (origem etimológica distinta)” e é ilustrada com palavra “pena”.

Se o texto definatório do fenómeno da sinonímia não parece particularmente feliz, designadamente na expressão “relação de palavras à base de...”[sublinhado meu], o exemplo que ilustra a sinonímia total é mais problemático. Com efeito, só aparentemente “sal” e “cloreto de sódio” podem considerar-se como tal, pois nem todos os contextos

autorizam a sua substituição, reservado que está o segundo para usos especializados²⁸². Mais facilmente “jornal” e “periódico” caberiam nessa categoria. Por outro lado, silenciar a referência à conotação pejorativa de “pasquim”, não terá sido a melhor opção, pois o aluno menos habilitado no conhecimento e uso(s) das palavras pode incorrer em erro desnecessariamente.

Pelas respectivas definições fica claro que os autores perfilham o critério etimológico como factor de distinção entre polissemia e homonímia. Os enunciados definitórios poderiam, contudo, ter merecido mais cuidado na sua formulação. Em primeiro lugar dizer dos homónimos que são “palavras com a mesma grafia ou fonia “leva a supor, pelo conexão disjuntiva que une os dois termos, que noção de homonímia tanto recobre palavras apenas homógrafas, como as apenas homófonas. Esperar-se-ia neste caso a conexão aditiva que traduziria mais correctamente a definição “tradicional” de fenómeno; em todo caso, o exemplo remedeia de algum modo o problema. Mas a indicação das origens etimológicas correspondentes às diferentes acepções de pena (*pinna*, para “elevação de terreno”; *pena* para “cobertura do corpo das aves e *poena* para “sentimento”) iluminaria totalmente a questão e, neste nível de ensino, fazia todo o sentido, tanto mais que o mesmo se faz já no 3º ciclo.

Ainda uma palavra para enunciado da definição de polissemia: parece desajustada a indicação parentética “dada a mesma origem etimológica”, visto afirmar-se que se trata de “uma palavra” com “várias significações”. Se é uma só palavra, parece óbvio que é apenas uma só e mesma origem etimológica. A redundância não será obscurecedora?

4.5.1.4. *Abordagens Português 12.º ano*

O M15, *Abordagens Português 12.º ano*, último manual do *corpus* M, pela voz das suas autoras, afirma-se, a partir da primeira linha do Prefácio e enfatizado pelo negrito “um manual para os **Alunos** [...] os de ontem, os de hoje e os que virão...” (2005: 3), sem todavia esquecer a função que lhe cabe junto dos professores. A estes, segundo ali se afirma, apresenta “uma proposta de trabalho exequível e que lhes dê liberdade de gerir o

²⁸² Mas não se esqueça como o poeta pode dar-lhe, com originalidade, estatuto poético: António Gedão fê-lo no conhecido “Lágrima de preta”.

Programa”(id.: ib.)²⁸³. Acrescentam ainda que *Abordagens Português 12.º ano* foi concebido como “um livro que ensine a ler, que desperte para a importância e o valor da escrita, enquanto veículo de transmissão de ideias e sentimentos [...], mas também que motive para a necessidade de compreender os mecanismos da língua e os sentidos que ela veicula” (id.:ib.).

A análise a que se procederá permitirá avaliar se tais desideratos foram ou não alcançados, em particular no âmbito estrito do tema que a determina.

Em primeiro lugar, à semelhança do que se fez para os outros, trace-se um quadro que dê conta das rubricas que organizam o M15 e da sua distribuição ao longo das unidades do manual, cujo objectivo visa o desenvolvimento o da compreensão e expressão orais e escritas.

Abordagens Português 12.º ano

UNIDADES RUBRICAS	I	II	III	IV	TOTAIS
Sugestão de leitura	20	18	7	3	48
Leitura orientada	17	9	8	7	41
Activ. De exp. Escrita	11	5	8	4	28
Actividades de expres. Oral	3	1	3	2	9
Caixa de sugestões	7	3	1	3	14

A primeira observação que tem de fazer-se tem a ver com a distinção entre as duas primeiras rubricas registadas no quadro: **Sugestão de Leitura e Leitura Orientada**. A primeira é, de facto, uma leitura – a das autoras – quer de textos literários (os mais frequentes) quer de textos informativos. Esta leitura, apresentada sob a forma de tópicos, sob o pretexto de ajudar e facilitar a compreensão, corre o risco de poder passar a ser vista como uma (a única) interpretação “pronta-a-usar” que deveria evitar-se; a segunda assume a forma convencional²⁸⁴ de, questionários interpretativos, constituídos por um número

²⁸³ Não parece ser esta a atitude dos ditos manuais integrados em que até as respostas a questionários são fornecidas ao professor bem como a de vários livros auxiliares que acompanham alguns manuais e que propõem planificações “prontas a usar”.

²⁸⁴ Se aqui se refere a estrutura “convencional” destes questionários é porque, no Prefácio, é dito que “Por isso optámos por dar pistas, sugerir metodologias..., sempre dentro de uma perspectiva de abertura e constante renovação” (id.: 3) [sublinhado meu]

sempre variável de itens e de sub-itens, encaminhando a leitura dos alunos num dado sentido.

A segunda observação que se impõe, pelo menos a julgar pelas designações das cinco rubricas listadas no quadro, é que a “necessidade de compreender os mecanismos da língua” explicitamente manifestada pelos autores, não parece ter encontrado tradução numa rubrica autónoma que contemplates o estudo – reflexão e/ou prática – do funcionamento da língua.

E, com efeito, alguns dos tópicos programáticos desse domínio foram integrados nas duas primeiras rubricas, com particular incidência na **Leitura Orientada** (vinte e cinco questões) e menor na **Sugestão de Leitura** (apenas quatro). Em todo o caso, convenha-se que a presença de aspectos relacionados com o conhecimento da língua é escassa, relativamente ao número de ocorrências de **Leitura Orientada** (quarenta e uma) e de **Sugestão de Leitura** (quarenta e oito). Mais evidente se torna se se tiver em conta a organização dos questionários orientadores e das sugestões que, à semelhança do que se tem vindo a afirmar na análise a outros manuais, integra um número variável de questões ou tópicos (que vai oscilando entre dois e dez), número que aumenta quando se verifica que algumas das perguntas se subdividem em vários itens. Acresce ainda que, em cada ocorrência de cada uma das rubricas, apenas se integra uma ou duas questões relacionada com o que poderíamos considerar incluir-se no conhecimento dos mecanismos da língua.

Nenhuma das perguntas e/ou sugestões tem como objectivo testar conhecimentos gramaticais em abstracto; pretende-se, sim, integrar tais conhecimentos no processo interpretativo. Ora sendo este princípio, em geral, correcto, é pena que as perguntas se centrem prioritariamente no valor de formas verbais (tempo/modo/aspecto) – treze ocorrências –, seguido das classes de palavras e da sintaxe, ambas com cinco ocorrências.

A semântica lexical está representada com a identificação do campo lexical (duas perguntas), de relações de sinonímia, antonímia, hiperonímia e antonímia (uma pergunta para cada).

Do que atrás se disse deve concluir-se que, atendendo à intenção fixada inicialmente de motivar os alunos para a necessidade de compreender os “mecanismos da língua” o peso dos conteúdos linguísticos é manifestamente reduzido. Tanto mais que as restantes rubricas – Actividades de Expressão Escrita, actividades de Expressão Oral e

Caixas de Sugestões – são completamente omissas no que toca a temas ou sugestões que tenham em consideração o conhecimento explícito da língua, em geral, e em particular o que releva do Léxico e da Semântica lexical.

4.6. Conclusões Parcelares

Dos comentários que se foram tecendo ao longo da análise dos quinze manuais que integram o *corpus*, cumpre agora extrair algumas conclusões.

Ficou evidente que o ensino do vocabulário e o desenvolvimento da competência lexical não ocupam, nos vários manuais observados, um lugar particularmente significativo.

Considerando a sua função de retransmissão e legitimação dos conteúdos programáticos, terá de reconhecer-se que, mesmo nos programas, o léxico da língua, embora não desconsiderada, também não ocupa lugar de grande destaque. Em todo o caso, terá sido feita, na generalidade dos manuais, numa leitura algo restritiva, dos conteúdos lexicais expressos.

Assim, nos vários manuais dos ciclos de estudo aqui implicados, e sobretudo nos que têm como quadros de referência os programas de 1991, as questões e os exercícios que relevam explicitamente do conhecimento/uso receptivo ou produtivo do léxico têm quase sempre expressão praticamente residual. Daí que se possa concluir que a sua ocorrência nos manuais decorre mais de numa prática tacitamente aceite como norma que se vai reproduzindo sem grande originalidade do que de uma intenção voluntária e reflectida dos seus autores em apostarem num “programa” sistemático de ensino do vocabulário. Se o fosse, poderia contribuir para o alargamento da bagagem lexical dos alunos – expansão em quantidade de vocabulário conhecido e qualidade no uso correcto, adequado e diversificado – condição fundamental para o desenvolvimento das várias competências de afirmação individual, integração e participação social activa.

Mesmo quando alguns manuais, nomeadamente os que interpretam os programas mais recentes, procuram intervir neste domínio, nem sempre o fazem da melhor maneira. E o problema põe-se tanto mais quanto o manual ocupa uma centralidade indelével no contexto pedagógico com as consequências que advêm da sua função reguladora mas também limitadora das práticas pedagógicas.

No que toca a sinonímia, polissemia e homonímia, fenómenos, explicitamente considerados nos programas como conteúdos a transmitir e a adquirir pôde observar-se o seguinte:

(i) Homonímia e polissemia ou não são abordadas pelos autores ou quando referidas, são-no de modo “ligeiro” e não sistemático e sem interpretação efectiva dos seus efeitos/potencialidades.

As notas de explicação do vocabulário poderiam eventualmente ser também lugar para chamada de atenção e posterior exploração de alguns casos evidentes de homónimos e palavras polissémicas que podem ora interferir negativamente ora potenciar a compreensão dos sentidos do (s) texto(s). Contudo, tal nunca foi assim entendido.

(ii) A presença da sinonímia é, comparativamente à dos outros fenómenos, mais marcada. Haverá contudo um reparo a fazer: as práticas adoptadas nas propostas de exercícios de substituição sinonímica tornam-se muitas vezes inconsequentes em termos de enriquecimento de vocabulário; outras estão mal sustentadas científica e pedagogicamente. Não foi tida em conta a definição rigorosa da noção, por não se esclarecer a distinção entre sinonímia total e parcial. Alguns dos exercícios propostos parecem partir do pressuposto de que se pode operar a substituição sem considerar os contextos linguísticos (sintácticos/semânticos) e extralinguísticos (variação diassistemática). Não têm em conta a exigência de atender ao facto de que a alteração no eixo paradigmático originado pela substituição de uma unidade por outra pode implicar “pressões” sobre o eixo sintagmático, “pressões” sob a forma de restrições/ selecções privilegiadas, regências particulares que, ignoradas, conduzirão a problemas de agramaticalidade.

Muitos exercícios, solicitando apenas ou a indicação de um sinónimo ou a substituição de uma palavra por outra, parecem ignorar esta evidência, correndo-se o risco de fazer passar a ideia de que qualquer hipótese é igualmente válida em qualquer contexto sintáctico-semântico e pragmático. O manual – tantas vezes a única referência do aluno e até mesmo do professor – não pode prescindir do rigor, mesmo se se crê estar-se perante noções tantas vezes tidas como fáceis ou primárias.

Por outro lado, outro tipo de exercícios enquadráveis no campo do “enriquecimento do vocabulário”, parecem relevar da concepção de que a promoção da competência lexical se consegue pela simples acumulação de palavras, feita de modo

incidente e avulso, em vez de se treinarem os mecanismos disponíveis na própria língua responsáveis funcionamento lexical. Mecanismos que permitiram criar redes de relações formais e semânticas (relações sinonímicas ou homonímicas, campos semânticos, lexicais, derivacionais...), de modo a favorecer a inscrição das palavras (e dos mecanismos da língua) no léxico mental, criando nas redes verbais que facilitariam o acesso em situações de uso.

Não é de mais insistir no papel da memória na aquisição de novas palavras e os mecanismos de memorização não se compadecem com aprendizagens incidentes. Há que ler ou ouvir as palavras, compreender o(s) seus(s) significados exercitar o seu uso, insistir, persistir, reutilizá-las...para que possam ser integradas na memória e recordadas quando necessário.

A comparação entre manuais confeccionados segundo quadros de referência diferentes (programas de 91 ou 2001) revelou, nos mais recentes, uma incidência maior de conteúdos e actividades centrados na área do conhecimento explícito da língua, no cumprimento da maior relevância que lhe é dada nos textos programáticos. Não obstante, o léxico, seu funcionamento e actividades de enriquecimento mantêm a mesma escala face aos novos conteúdos oriundos de áreas como a Pragmática, a Gramática de Texto, a Semântica Frásica. E não só mantêm a escala reduzida, como o carácter assistemático e pouco consequente.

Claro que o(s) docentes(s) pode(m) sempre intervir e colmatar lacunas, explorar outras hipóteses de trabalho não previstas no manual adoptado, aprofundar as previstas... Mas esse é outro campo que aqui não foi estudado.

5. Análise e comentário do *corpus* G

5.1. Descrição da organização das gramáticas escolares

Construindo a Gramática, identificada como G1, no *corpus* é um manual elaborado em função dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, informação dada pelas autoras na abertura da “Nota Introdutória”. Visa os alunos, mas alerta que “caberá aos Professores orientar os seus alunos no sentido de levá-los a encontrar resposta para dúvidas que forem surgindo ao longo destes cinco anos de escolaridade” (1999:2). Os vários conteúdos

distribuem-se por três partes, subdivididas em vários capítulos, conforme se representa no quadro em anexo²⁸⁵

A *Gramática Aplicada da língua Portuguesa*, G2 no *corpus*, e doravante assim identificada, é, por sua vez, uma gramática exclusivamente dirigida ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Apostando na autonomia do aluno, apresenta uma organização peculiar que se reitera ao longo dos oito capítulos²⁸⁶ que a constituem. No início de cada um, a autora coloca perguntas-chave que alertam, de imediato, o aluno, para as questões que cada tema/domínio pode levantar e, ao mesmo tempo, para as respostas que a gramática lhe garantirá.

Quanto à *Gramática de Português*, identificada como G3 no *corpus*, e assim referenciada a partir de agora, selecciona como público-alvo preferencial os estudantes do Ensino Básico e do Ensino Secundário. É o que se infere das palavras do seu autor no “Prefácio à 3.ª Edição”²⁸⁷.

²⁸⁵ Cf. Quadro G1 em anexo

²⁸⁶ Cf. Quadro G2 em anexo

²⁸⁷ Seleccionou-se para análise a 4.ª edição, datada de 2000, que mantém o prefácio da 3ª; a selecção deveu-se a duas razões: em primeiro lugar, por se tratar de uma gramática que, obviamente, interpreta os programas oficiais, como cabe a uma gramática escolar e o autor faz questão de enfatizar. Ora tais documentos são anteriores à generalização do TLEBS e estão, portanto, em consonância com os programas de 1991. Em segundo lugar, em 2007, o autor publicou uma nova versão - indicada, inexplicavelmente, como primeira edição - da mesma gramática, com o mesmo título e na mesma editora. (Esta nova edição é já posterior à TLEBS, embora ainda anterior ao D.T. que resultou da revisão da mesma.) Tal facto criou alguma expectativa sobre as diferenças entre as duas obras. Generalizando a este caso a concepção saussuriana de que a identidade se define diferencialmente, esperava-se que, apesar do mesmo título, esta dita primeira edição se distinguisse da(s) anterior(es), ostentando significativamente a sua diferenciação identificativa.

Uma análise nem profunda nem exaustiva desta edição de 2007 demonstra que, não obstante poderem observar-se algumas alterações, elas não são tão significativas que justifiquem chamar-lhe primeira edição. Eliminaram-se alguns capítulos, fundiram-se outros, mudaram-se alguns títulos e incluíram-se alguns conteúdos e/ou precisões que parecem relevar das indicações da TLEBS (mas outros foram ignorados ou mesmo verberados).

Aliás, o “Prefácio” desta edição é esclarecedor quanto à posição do autor relativamente a esse documento, começando desde logo com um título (?), uma epígrafe (?) deste teor “ A Linguística em vez da Gramática considerada um fracasso, em França e em Inglaterra”. Depois de vários considerandos diz: “não compreendemos como é que em Portugal é agora apresentado como modernidade aquilo que os franceses agora, e os ingleses já há anos, consideram como um desastre no Ensino: ou seja, a Nomenclatura Linguística Universitária aplicada no Ensino Básico e Secundário” (2007:5). E termina o Prefácio, prognosticando que: “É inevitável que, daqui a um, dois ou três anos, o Ministério da Educação, seguindo os exemplos de Inglaterra e França, porá de parte esta argamassa linguística. (...) O que de facto gostaríamos era que os citados alunos não fossem sacrificados em nome de quem e para quê. Seria oportuno que as pessoas apropriadas se deslocassem a Inglaterra e a França para verem o que por lá se passa. É que, aquilo que se pretende apresentar em Portugal como modernidade ([sic]), é uma coisa antiga e posta de parte em países mais adiantados - depois de, uma catastrófica experiência” (*id.*:6). Afinal, cinco anos passados, o prognóstico não se cumpriu; não a TLEBS, é certo, mas uma sua versão revista generalizou-se aos vários graus de ensino.

Vale ainda dizer que, no que tange aos fenómenos da sinonímia e homonímia, houve algumas mudanças, nomeadamente no número de exemplos. Quanto à polissemia, as novidades a registar são: a referência à monossímia (noção ausente na 4.ª edição), por um lado, e, por outro, a remissão para o subcapítulo dedicado à “Renovação do léxico: neologismos e arcaísmos”, mais concretamente para o item que trata a extensão

Após algumas considerações sobre as alterações introduzidas nesta edição, afirma: “Tivemos o cuidado de acompanhar os conteúdos e o espírito dos Programas de Língua Portuguesa dos Ensinos Básico e Secundário” (2000: 11). Contudo, visa mais longe o autor, pois, logo após esta afirmação acrescenta: “Tal facto não invalida - pensamos até que reforça - que a obra possa ser utilizada por estudantes de nível superior ou por um público mais generalizado” (*id.*: *ib*).

Do ponto de vista da sua organização interna, a G3 reflecte, na generalidade, não só os conteúdos e espírito programáticos, como o autor declara e seria obviamente previsível, mas também, e como também é natural, a perspectiva linguística que presidiu à elaboração das gramáticas escolares anteriores à TLEBS.²⁸⁸ A G3 abre com um Índice Geral que dá conta dos tópicos abordados nos nove capítulos que constituem conforme se pode observar no Quadro G3 em anexo²⁸⁹.

O autor parte das unidades mínimas não significativas para chegar à unidade maior, a frase, tendo optado por tratar a representação gráfica da língua imediatamente a seguir à descrição dos sons da fala, interrompendo a lógica que se inferia. Só depois retoma a descrição dos restantes componentes da língua: as palavras. Após o estudo da frase, surge então, “a parte da gramática que estuda o significado das palavras e as modificações do sentido das palavras e as modificações de sentido que elas vão sofrendo através do tempo e no espaço” (*id.*:213).

Tal como o compêndio anterior, a *Gramática Básica do Português*, doravante G4, como é identificada no *corpus*, assume como público-alvo os alunos dos Ensino Básico (sem distinção de ciclo) e Secundário. Não obstante essa orientação primeira, na “Apresentação”, as autoras, após afirmarem a consonância da sua obra com os programas em vigor, alargam esse público, admitindo que pretenderam também criar um compêndio ao alcance de “...todos aqueles que se interessam pelos aspectos básicos do Português” (2000: 3). Esses “aspectos básicos”, como denominam os conteúdos abordados, estão

semântica. Aí se explica a polissemia de algumas palavras (“estrela” e “cabeça”) como exemplos de uso em sentido figurado por derivação semântica de um sentido primeiro, não figurado.

²⁸⁸ Recordar-se que a experiência pedagógica da TLEBS foi oficializada em 2004 e generalizada a todos os níveis de ensino. A polémica entretanto gerada levou à sua suspensão no Ensino Básico, em 2007, tendo-se no entanto, mantido em vigor no Secundário.

²⁸⁹ Cf. Quadro G3

organizados em seis partes seguidas de um Apêndice como se pode observar no quadro G4 em anexo²⁹⁰.

Na ausência de qualquer alusão explícita ao público discente a que se dirige, *Da Palavra ao Texto*, G5 no *corpus*, e assim identificada a partir daqui, foi aqui considerada uma gramática para o 3.º Ciclo e Ensino Secundário pelo facto de a referência bibliográfica de uma citação incluída no corpo do texto da Introdução remeter para o *Programa de Língua Portuguesa*, Vol. II, Ensino Básico 3.º Ciclo, enquanto a de uma segunda citação apontar para um outro documento, a *Organização Curricular e Programas*, Vol. II, Ensino Básico e Secundário.

A organização do compêndio²⁹¹ está de algum modo já anunciada no título escolhido pelas autoras, título que, por sua vez, reflecte uma opção metodológica expressamente assumida, na “Introdução”, que se passa a citar: “Partimos do mais óbvio, a parte mais material da língua [...], passando depois para unidades memorizadas no saber interiorizado na comunidade linguística [...], terminando com as unidades de comunicação” (1994: 4).

Da Comunicação à Expressão, G6 no *corpus*, é, como se anuncia na capa, um Guia Gramatical para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, afirmação retomada no texto de introdução, para não só confirmar o público-alvo “...alunos do 3.º ciclo até ao final do ensino secundário” (1999:5) como para esclarecer que os conteúdos específicos para cada um dos ciclos de estudo se distingue, no corpo do texto, pela presença de um símbolo **S** a assinalar os respeitantes ao ensino secundário.

A consulta do índice mostra uma distribuição dos conteúdos gramaticais por onze capítulos, subdivididos, por sua vez, em vários itens.

A ordem similar à de outros compêndios pode observar-se no Quadro G6 que se anexa²⁹².

A *Gramática do Português Moderno*, G7 no *corpus*, inscreve na capa, a indicação do público a que se destina: alunos do Ensino Básico e Secundário. A referência genérica ao Ensino Básico, sem menção do ciclo, quase permite inferir que, para os autores, a obra

²⁹⁰ Cf. Quadro G4

²⁹¹ Cf. Quadro G5

²⁹² Cf. Quadro G6

pode ser consultada, indiferentemente, por alunos do 1º, 2º e 3º ciclos. Também na capa se informa que se trata de uma remodelação de uma publicação anterior.

A organização interna da G7 decalca a da G3: a mesma orientação na divisão e designação dos capítulos, o que dispensa nova referência. Foi, contudo, acrescentado num capítulo dedicado à Pragmática, fruto de novas orientações e, por outro lado, faz-se a apresentação prévia dos conteúdos de cada capítulo em quadros-síntese. A G7 decalca a estrutura da G3, pelo que se remete para o mesmo Quadro G3, em anexo, a leitura da sua organização.

Saber Português Hoje – Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa (G8) organizada em seis áreas e dois apêndices, constitui “um instrumento de consulta e de trabalho para os alunos do Ensino Básico (3º Ciclo) e do Ensino Secundário. O subtítulo anunciava a sua natureza pedagógica que as palavras de abertura do texto introdutório reiteram: “*Saber Português Hoje*” é uma gramática pedagógica que desenvolve perspectivas sobre o uso e funcionamento da língua portuguesa...” (2005: 5).

Na capa, em destaque, afirma-se a sua conformidade à “Terminologia Linguística actual, o mesmo é dizer, à TLEBS oficializada em 2004, informação que, no mercado, das publicações escolares acaba por funcionar como factor promotor de vendas, uma vez que faz passar imagem de maior rigor e/ou actualização dos conhecimentos gramaticais transmitidos²⁹³.

As seis partes que a organizam focam e desenvolvem seis áreas fundamentais; são elas que dão o título aos capítulos e podem ser vistas no Quadro G7 em anexo²⁹⁴.

Finalmente a *Gramática da Língua Portuguesa*, identificada como G9 no corpus, passando a ser assim designada, tem como público-alvo alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, informação presente na capa como é habitual, onde também se declara tratar-se de uma gramática “Revista e actualizada de acordo com o Dicionário Terminológico (DT) aprovado pelo Ministério da Educação”. A contracapa pormenoriza algumas informações relativas ao processo e aprovação do DT,

²⁹³ As duas autoras deste manual de gramática colaboraram numa obra anterior, *Nova Gramática de Português*, publicada pela Didáctica Editora em 1995. O actual projecto actualiza em larga medida o anterior, reformula, naturalmente, alguns aspectos em função de novas exigências da TLEBS, mas mantém outros, designadamente, no que tange algumas definições e exemplos. Não obstante, omite-se, no Prefácio de *Saber Português Hoje*, qualquer menção a este facto.

²⁹⁴ Cf. Quadro G7

designadamente, as que se prendem com o facto de este resultar da revisão da TLEBS; sublinha também a sua utilidade enquanto instrumento didáctico de “consulta e estudo do funcionamento e do conhecimento explícito da Língua Portuguesa”.

A organização interna, que comporta onze capítulos²⁹⁵, foi objecto de explicação/justificação na introdução dita aqui “Palavras Prévias”, da autoria do Supervisor Científico; a essa explicação se fará *infra* menção. Mas dessas “Palavras Prévias” convém destacar, desde já, o modo como o prefaciador encara a obra que apresenta como “um manual de gramática da língua portuguesa...” (2009:6) que se “pretende constituir um auxiliar para **professores** e **alunos** dos ensinos básico e secundário”[sublinhado meu], alargando, assim, o público visado aos professores dos dois níveis de ensino. Vem em seguida a justificação para a ordenação dos capítulos que vão da Linguagem e Comunicação às Noções de Estilística e Versificação.

5.2. Delimitação do campo de análise

A análise vai incidir sobretudo nos capítulos onde se encontram incluídos os fenómenos em causa neste trabalho, para observação das definições e exemplos com que são ilustrados.

Não serão, contudo, excluídas outras componentes dos compêndios, como, por exemplo, prefácios e/ou textos de teor explicativo ou de promoção comercial, sempre que tal se revele pertinente para o trabalho.

5.3. Análise e comentário

5.3.1. *Construindo a Gramática*

Em *Construindo a Gramática*, G1 no *corpus*, as autoras fizeram anteceder o manual de dois curtos textos preambulares – “Nota Introdutória” e “Como Funciona” - em que explicam e justificam de forma sumária e simples a organização da obra, os objectivos subjacentes e o modo como procuram tornar o manual mais prático e funcional e a sua consulta mais fácil, rápida e eficaz.

²⁹⁵ Cf. Quadro G8

A “Nota Introdutória” esclarece a posição das autoras quanto ao ensino da gramática que concebem como modo de “levar ao aluno a reflectir sobre o funcionamento da língua, a fim de compreender que só a partir dessa reflexão poderá encarar a aprendizagem da gramática, não só como um objectivo a atingir, mas como um meio de melhorar a sua expressão oral e escrita”²⁹⁶(1999: 2). A terminar esta nota, as autoras exprimem um desejo que não é mais do que a reiteração da sua visão sobre o ensino e a aprendizagem da gramática, pois foi ela que norteou o seu trabalho: “Esperamos, assim, ir de encontro [*sic*] às perspectivas que encaram a gramática, não como um conjunto de regras a memorizar, mas sim como uma possibilidade de análise e desmontagem da língua, vista como algo de dinâmico” (*id.: ib*), palavras que fazem jus ao título escolhido para este compêndio.

O segundo texto, “Como funciona”, assume a forma de uma espécie de manual de instruções de uso dirigido aos alunos, que decorre da consciência da dificuldade que costumam ter na consulta de uma gramática e, em particular, na distinção entre geral e o acessório. Daí a opção de substituir um índice geral por um sumário que consideram facilitador da consulta, remetendo para separadores um índice mais detalhado dos “temas mais complexos” que as autoras estimam ser os que abordam na II parte, “Dinâmica da Língua”.

Por outro lado, houve também a preocupação de criar alguns símbolos gráficos coloridos para chamar a atenção do aluno para os aspectos mais importantes e de usar outros destaques para sublinhar e, assim, facilitar “a apreensão dos conceitos fundamentais” (*id.:ib*).

A sinonímia, a polissemia e a homonímia, temas deste trabalho, são noções tratadas no capítulo 7, “Relação de sentido e de forma entre palavras”, da II parte, “A Dinâmica da língua”.

O primeiro dos fenómenos a ser explicitado é o da homonímia. Exemplifica-se, partindo de duas frases em que se actualiza o adjetivo “*são*” e a forma verbal “*são*” e explica-se que as palavras destacadas se pronunciam e escrevem da mesma maneira mas o seu significado é diferente, concluindo-se que: “Estas palavras designam-se por homónimas” (*id.: 212*). Em destaque, de acordo com o princípio declarado em “Como

²⁹⁶ E porque não a compreensão?

Funciona”, repete-se depois a definição: “ Palavras homónimas – são palavras com grafia e pronúncia iguais mas significado diferente: *são* (verbo) e *são* (adjectivo), *vão* (verbo) e *vão* (adjectivo), *canto* (verbo) e *canto* (nome).” (*id.*: 213). Destaca-se ainda, usando o símbolo para tal convencionado, que “As palavras homónimas provêm sempre de étimos latinos diferentes, os quais deram origem a um só vocábulo em português” (*id.*: *ib*).

Pelo mesmo método são apresentadas a polissemia e a sinonímia: exemplificação, primeira definição ‘simplificada’, destaque com definição mais rigorosa. As definições destacadas são as seguintes: (i) “ Palavras polissémicas – são palavras com significado múltiplo, o qual só é identificável através do contexto em que essas palavras se inserem” (*id.*: 215); (ii) Palavras sinónimas – são palavras com significado idêntico ou muito aproximado” (*id.*:*ib*).

Quanto à polissemia, como acontece noutros compêndios, faz-se ainda uma observação, reforçada mediante a utilização do símbolo já referido: “ Não se deve confundir palavras polissémicas com palavras homónimas porque, enquanto as primeiras provêm de um único étimo, as segundas provêm de étimos diferentes” (*id.*:*ib*).

Alguns reparos a fazer no que toca sobretudo aos exemplos, pois escolhas poucas claras podem comprometer as definições/explicações.

Numa gramática escolar e, por maioria de razão, quando o público-alvo é o 2º e 3º Ciclos, a escolha de qualquer exemplo deve ser feita de modo a afastar qualquer tipo de ambiguidade. Na G1 há dois casos em que tal critério parece ter não ter sido suficientemente acautelado.

Em primeiro lugar: (i) para exemplificar a homonímia, as autoras usaram as formas verbais “são” e “vão” *vs* dois adjectivos com a mesma forma fónica e gráfica; lembram depois, é verdade, que cada uma das unidades constitutivas de ambos os pares provêm de étimos diferentes. Mas não os apresentam; (ii) para exemplificar a polissemia, um dos exemplos escolhido é a palavra “sentido” que é usada quer como adjectivo (“Ele está muito sentido com o irmão”) quer como nome em três acepções diferentes (órgão fisiológico/direcção/atenção).

O facto de a palavra “sentido” nas frases apresentadas pertencer a classes de palavras diferentes, tal como ocorria com os exemplos da homonímia, não poderá levantar dúvidas?

A questão pode parecê-lo, mas não é ociosa: o adjectivo e o nome serão palavras polissémicas ou homónimas? Entre as várias acepções em que a palavra sentido foi usada é difícil discernir qualquer relação que não seja a diferença de significado: nada de genérico as une. Não conhecendo o aluno o étimo não tenderá a considerá-las homónimas? Claro que depende do critério: se for exclusivamente o etimológico, estamos perante um caso de polissemia; se não for, trata-se de homonímia. E o facto é que o tratamento lexicográfico da palavra reflecte esta dúvida: o *Dicionário da Língua Portuguesa*, da Porto Editora, contempla numa única entrada as várias acepções, tratando a palavra como polissémica; o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa, desdobrou a palavra em duas entradas distintas. E como esclarece no “Prefácio”: “Seguindo a tradição lexicográfica, as homónimas de famílias etimológicas diversas inserem-se em entradas diferentes, sendo numerados com algarismos árabes propostos” (2001: XVII).

Não teria sido mais razoável outra escolha – não ambígua – para exemplificar o fenómeno, na G1?

Em segundo lugar: nas frases-exemplo de partida para a explicação e definição da sinonímia optou-se pelo par “deu”/”ofereceu”. Na verdade, no contexto frásico em que cada uma das formas verbais foi usada, uma interpretação imediata e superficial e o teste de substituição podem levar a admiti-las como sinónimas. Mas tal interpretação não resiste a uma observação um pouco mais objectiva.

Sem pretensões de fazer aqui uma análise sémica sistemática, mas simplificando e usando os termos cunhados por Pottier (1964) e Rastier (1987, 1994), se se opuserem semas genéricos a semas específicos, concluir-se-á que “oferecer” comporta os semas genéricos de “dar” (atribuir a alguém a posse de); por isso, pertence à mesma família semântica. Distingue-se, contudo, e afirma-se enquanto unidade lexical autónoma, pois “oferecer” implica que a transferência de posse se faça como presente. Isto é, no exemplo dado pelas autoras, “ A Maria deu um livro ao pai” “deu” não significa necessariamente que ela lho tenha dado como presente; só o contexto e a situação poderão ou não autorizar a substituição de uma forma por outra sem prejuízo do significado que se quer transmitir. Assim, não deveria dizer-se, taxativamente, como fazem as autoras: “ As palavras sublinhadas [deu, ofereceu] têm o mesmo significado, designando-se por *palavras sinónimas*

ou por *sinónimos*.” (*id.*:215). Em rigor, representam um caso de sinonímia parcial (conceito ausente na G1) tanto mais que ambos os verbos são fortemente polissémicos.

5.3.2. *Gramática Aplicada da Língua Portuguesa*

Na G2, a “Introdução”, subdividida em cinco itens (“Objectivo”; “Público -alvo”; “Metalinguagem”; “Terminologia” e “Estrutura/Conteúdo”), visa esclarecer de forma sintética e objectiva, as posições e os propósitos da autora. Cada um desses itens merece que lhe seja feita referência particular.

Quanto ao “Objectivo”, a gramática pretende “...prestar apoio directo e acesso fácil aos processos de aperfeiçoamento de competências em Língua Portuguesa, considerando sempre a interacção do conhecimento explícito da língua com desempenho da escrita e da leitura” (2009: 3). E, de facto, ao longo da obra transcrevem-se extractos de textos de diversos tipos e autores; umas vezes com função introdutória ou ilustrativa dos conteúdos, outras dando origem a exercícios de aplicação. São textos pouco extensos, de fácil leitura; é, portanto, crível que os alunos não deixarão de os ler. Por outro lado, alguns dos exercícios exigem mais do que mera identificação e sugerem alguma forma de elaboração escrita.

A autora define, em seguida, como “Público-alvo”, “...exclusivamente os alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico” e defende a sua opção com base no argumento, de que: ...só assim, com este enfoque, a selecção e adaptação da metalinguagem, conteúdos e actividades pode efectivamente ter lugar e vir a obter frutos...”(*id.*: *ib*). Argumento irrefutável dada a índole pedagógica didáctica desta como de todas (?) as gramáticas escolares.

Ora esta, particularmente, pretende ser mesmo uma gramática pensada para um público específico²⁹⁷; não está na sua natureza servir num público heterogéneo que inclua estudantes dos vários níveis de ensino, passando mesmo pelo superior, visando também professores ou um público em geral, como alguns pretendem fazer.

No que toca a “Metalinguagem”, é visível, logo a partir dos títulos dos subcapítulos a opção por uma linguagem clara e acessível.

²⁹⁷ Na contracapa anuncia-se não apenas que a G2 se destina a alunos do 7º,8º e 9ºanos do 3º Ciclo, mas também que o tratamento dado aos conteúdos teve em conta a faixa etária entre os 12 e os 15 anos.

Diz a autora que optou por um modo de exposição, (a “explicação clara e sintética”), mas que “sempre que pertinente [avançar] para considerações de pormenor” (*id.: ib*), o que realmente cumpre.

A terminologia adoptada é a que resulta da versão revista da TLEBS, o que significa que “os termos e a estruturação de conteúdos que aparecem explicados, expandidos e articulados nesta gramática...” (*ib.: id*) estão de acordo com aquele documento de referência actual para o ensino da gramática.

Finalmente, é brevemente descrita a estrutura do compêndio (que foi já representado em quadro) da qual faz parte o Glossário, cuja inclusão a autora justifica por reconhecer a dificuldade que os alunos deste grau de ensino manifestam quando têm de fazer uma consulta rápida numa gramática. Com a listagem alfabética dos termos-chave, definidos com simplicidade, remissões entre termos e indicação das páginas onde o aluno pode obter informação mais detalhada sobre os mesmos, a autora espera, com razão, que o glossário constitua um recurso auxiliar eficaz na consulta/extracção simples, clara mas rigorosa da informação pretendida.

Descendo agora à análise das noções da Sinonímia, Polissemia e Homonímia, o primeiro registo a fazer é que os fenómenos, como questões de ordem semântica, são tratados no sétimo capítulo “Significados”.

Como já se deixou dito, os capítulos são antecidos de várias perguntas-chave. Neste, são seis as questões colocadas, mas reter-se-ão apenas duas que se transcrevem, por serem relevantes para o tema em análise: (i)- “Que relações semânticas existem entre as palavras?” e (ii) -“O que distingue a polissemia da homonímia?”.

À primeira questão respondem os itens relativos às noções de campo lexical e campo semântico; sinonímia e antonímia; hiperonímia e hiponímia; holonímia e meronímia. À segunda, a definição de polissemia e o que a distingue da homonímia.

A sinonímia é definida como “relação de equivalência entre o significado das palavras” (*id.:163*), distinguindo-se entre sinónimos absolutos - (“Podemos usar um ou outro sinónimo independentemente do contexto (*id.:ib*) e não absolutos (“Os contextos em que se aplica uma ou outra palavra não são exactamente os mesmos” (*id.:ib*)).

Se a distinção é correcta, os exemplos não são muito felizes: volta a registar-se alguma insuficiência de rigor quanto a pelo menos dois pares de sinónimos ditos absolutos, a saber “dentista”/”estomatólogo” e “aluno”/”discente” cujo emprego é obviamente determinado pela situação e configuram casos de variação diafásica. Cada uma das unidades pertence a registos diferentes e o seu uso está condicionado pela convenção social estabelecida e pelo conhecimento dessa convenção²⁹⁸.

Da polissemia, diz a autora: “A maior parte das palavras da língua apresenta diversas variantes ou matizes no seu significado. Diz-se que são palavras polissémicas” (*id.*:166). A escolha do exemplo recaiu sobre a palavra “dia” que surge actualizada em quatro frases com quatro “matizes de significado”, assim descritos:

a) “DIA = 24 horas

Em que **dia** da semana tens Inglês?

b) DIA= período da manhã

- Bom **dia**!

- Bom **dia** não, boa tarde! Eu ainda almocei.

c) DIA= período das 24h com luz solar

A minha bicicleta não tem reflectores; vou para casa enquanto é **dia**.

d) DIA= período de trabalho

O meu patrão fartou-se de me dar ordens; cheguei ao fim do **dia** com umas dores de cabeça...”

Não tendo sido atribuído item independente à homonímia é neste lugar que o fenómeno é referenciado, como informação suplementar. A autora distingue polissemia e homonímia, sublinhando nas respectivas definições que na primeira “uma mesma palavra tem vários significados” (*id.*: 167) e, na segunda, “duas palavras coincidem na sua forma gráfica e fónica” (*id.*: *ib*). Não há qualquer referência, como se vê ao critério, etimológico ou outro, o que está conforme à intenção declarada de tornar a “explicação clara e sintética”.

No final do compêndio, o Glossário retoma a definição de polissemia – “palavra que apresenta mais do que um significado” – e de sinonímia – “palavras de significado equivalente” -, mas omite a de homonímia.

²⁹⁸ Em situação informal só por gracejo alguém diria a um amigo que iria ao “estomatólogo” ou que os seus “discentes” eram muito faladores.

5.3.3. Gramática de Português

No “Prefácio à 3.^a edição” da G3, que se mantém na 4.^a aqui analisada como já se deixou dito, o autor faz uma revelação, não isenta de alguma ingenuidade, dando como uma das novidades da nova edição o facto de ela ser apresentada a cores. Dessa mudança diz esperar “torná-la mais atractiva e fácil de consultar [(!)] tanto para os estudantes como para o público em geral” (*id.*: 11).

Esclarece também que foram introduzidas “algumas pequenas alterações, tendo sempre em vista o rigor científico, por um lado, e a facilidade de compreensão do texto, por outro” (*id.*: *ib.*).

Quanto à matéria que interessa a este trabalho, a análise do tratamento dado aos fenómenos da sinonímia, polissemia e homonímia, (no que toca à sua descrição/definição e exemplificação), permitirá ajuizar se os propósitos do autor se cumpriram e em que grau conseguiram aliar “o rigor científico” e “a facilidade de compreensão”.

A sinonímia é a primeira noção a ser considerada no domínio da Semântica, que ocupa e dá título ao VIII capítulo, limitando-se o autor a fornecer uma simples e breve definição: “Sinónimos – são as palavras que têm idêntico significado” (*id.*: 213). À definição segue-se imediatamente a exemplificação, listando-se quatro palavras e respectivos sinónimos. Os exemplos pertencem a diferentes classes de palavras: adjetivos - “bonito”/”lindo”; ”fiel”/”leal” -; nomes - “casa”/”habitação” -; verbos - “pensar”/”reflectir”.

Apresentados os exemplos, o autor termina com uma advertência: - “Quando precisamos de procurar um sinónimo, devemos analisar cuidadosamente o contexto em que a palavra em causa se encontra, e depois, se for necessário e possível, consultar um dicionário, a fim de escolher a palavra que melhor corresponda ao significado daquela” (*id.*: *ib.*).

Palavras avisadas, mas como diz o ditado: “Bem prega Frei Tomás...” O autor não usou do mesmo cuidado que aconselha e serviu-se de exemplos descontextualizados que prejudicam a clareza e o rigor e podem não favorecer a compreensão, uns e outra exigíveis a uma gramática escolar.

Dos quatro pares de sinónimos dados como exemplo, três levantam vários tipos de problemas e apenas um (“bonito”/”lindo”) é perfeitamente claro, pois é o único caso de sinonímia total. Já no que toca o par “pensar”/”reflectir”, se a intersubstituição é admissível e adequada em: (i)-Pensei/Reflecti seriamente no/sobre problema que me foi posto ; já não será no caso seguinte: (ii)-Desde que partiste, pensei/(?)reflecti muito em ti. Tais exemplos demonstram quão necessária é a contextualização, pois a relação sinonímica entre dois verbos é apenas parcial, dadas as diferentes ditribuições.

Embora largamente utilizado em compêndios escolares, mais problemático ainda será o par “fiel”/”leal”, pois poderão mesmo comportar-se como não sinónimos. Partilharão alguns traços semânticos comuns que levam a que mesmo os dicionários as apresentem, sem qualquer reserva como sinónimos. Mas é inegável que outros traços específicos a cada uma das unidades do par, lhes imprimam um valor diferencial que torna legítimo, válido e semanticamente coerente o exemplo seguinte:

(iii) Como sou uma pessoa leal, confesso desde já que não posso ser-lhe fiel.

Por fim, o terceiro par “casa”/”habitação” é o que mais flagrantemente configura uma relação que não tem tanto a ver com identidade de significação mas com hierarquia entre termos. Mais do que sinónimos, estamos perante um caso de hiponímia/hiperonímia que o autor trata no item imediatamente a seguir.

Da sinonímia, diga-se, portanto, que a simplicidade ou facilidade do enunciado definitório ficou de algum modo comprometida pela desadequada escolha dos exemplos.

No que respeita à polissemia, o autor aborda a noção fazendo o percurso inverso. Começa pelo exemplo (a palavra escolhida foi o adjectivo “bom” que, em quatro ocorrências, tem sucessivamente o sentido de “são”, “generoso”, “valioso” e “estar doido²⁹⁹) para concluir que “uma mesma palavra (ou significante) ...apresenta em cada frase uma acepção algo diferente mas cujo sentido original é o mesmo” (*id.*: 215). Definição que de algum modo se enquadra na perspectiva do “signifié de puissance” e seus derivados “effets de sens” (Guillaume, Picoche), mas que numa gramática escolar e sem mais explicações, não parece muito claro. O que e qual será para o aluno o sentido original de “bom”?

²⁹⁹ Neste caso, este sentido corresponde à frase “ Não estás bom da cabeça”.

O autor aconselha depois a consulta do dicionário onde, diz, “...verificamos que a maioria das palavras são polissêmicas, isto é, contêm várias acepções. Só o contexto em que cada palavra se encontra nos permite determinar com exactidão qual o seu significado, e resolver assim casos de dúvida na interpretação dessa palavra” (*id: ib*).

Faz-se, ainda, uma associação entre polissemia e a chamada “organização expressiva do contexto (existência de metáfora, metonímia, etc.)” (*id: ib*), salientando o autor que esta organização “explora e põe em evidência as possibilidades polissêmicas de uma palavra” (*id:ib*). Concretiza com dois exemplos de palavras polissêmicas (“estrelas”; “cabeça”), integrando-as em contextos que fazem emergir, de facto, a sua natureza polissémica.

O item dedicado à polissemia culmina com o confronto com homonímia. Após apresentação de um exemplo de homónimos (as três frases-exemplo actualizam a forma “são” como adjectivo, forma verbal, e forma reduzida de santo) esclarece ambas as noções, insistindo na sua diferenciação nestes termos”... ao contrário do que se passa na polissemia, [na homonímia] estamos em presença de três palavras diferentes – são – com sentidos completamente distintos, mas que têm um traço comum: escrevem-se exactamente da mesma maneira... Com efeito estas palavras têm uma origem muito diferente, apenas convergiram na mesma forma “(*id: 216*). Fica desta forma claro que a etimologia é, para o autor, o critério que explica a homonímia e a distingue da polissemia. Por essa razão, remete para outros itens da gramática: o que trata as palavras convergentes, no capítulo da Lexicologia, e o que especificamente aborda a Homonímia, no capítulo “Escrita e Ortografia”.

Se, na primeira remissão, se explica e exemplifica a convergência a partir de vários étimos (“... palavras que provêm de étimos diferentes e convergem para a mesma forma vocabular, acabando por escrever-se da mesma maneira, embora se trate de palavras com significado muito diferente “) (*id:81-82*), sem qualquer alusão à homonímia, na segunda, após a definição (“Palavras homónimas são as que se escrevem e pronunciam da mesma maneira mas que têm significado e origem diferentes” (*id:61*)) e respectiva exemplificação³⁰⁶ (Eu rio (<rideo) e tu choras/ O rio (>rivum) Tejo passa em Vila Franca), o autor conclui “São duas palavras diferentes que convergem na mesma forma e por isso se chamam também palavras convergentes” (*id:ib*).

³⁰⁶ Assinale-se a presença recorrente como exemplo de homónimos do par: rio - verbo rir/ rio – nome

Estranhamente, ou talvez não, só na abordagem específica da homonímia se faz referência à “convergência” fónica, esquecida/omitida nas outras alusões ao fenómeno.

5.3.4. *Gramática Básica da Língua Portuguesa*

Descendo imediatamente ao tema do trabalho, a G4 trata a sinonímia, a polissemia e a homonímia na III Parte e no capítulo intitulado “Relações entre Palavras”.

A forma de abordagem é a “tradicional”: uma mesma frase em duas versões, digamos, a versão A e B, sendo que a B substitui uma das palavras pelo seu sinónimo. No caso vertente – “Infante D. Fernando foi cativo dos mouros”/ “O Infante D. Fernando foi prisioneiro dos mouros” - a substituição funciona integralmente, mas mesmo assim, as autoras insistem: “ As palavras cativo e prisioneiro tem significado equivalente ou semelhante – são palavras sinónimas” (2003:63). Acrescentam ainda uma nota a sublinhar que na sinonímia não há coincidência total de significado, mas sim equivalência/aproximação: “A sinonímia entre palavras é sempre uma relação de equivalência meramente aproximativa” (*id.:ib*). Mesmo sem referência explícita ao contexto como factor legitimador da substituição de uma palavra por outra, esta nota põe de sobreaviso os alunos sobre o cuidado a ter quando se trata de encontrar sinónimos.

A polissemia, por sua vez, é tratada de forma diferente, sem justificação; não é ilustrada com qualquer exemplo e, ao invés, afirma-se apenas: “ Quase todas as palavras são polissémicas: basta olhar o dicionário, que regista as várias acepções de cada palavra” (*id.:* 65). Afirmação que até facilitaria o recurso a exemplos, como, aliás, as autoras fazem para as outras noções, mas que optaram, inexplicavelmente, por não fazer para a polissemia.

Quanto ao fenómeno em si, ele é descrito desta maneira: “Dizemos que uma palavra é polissémica se ela contém sentidos mais ou menos diferentes, isto é, se nos seus diversos empregos, ela realiza acepções diversas” (*id.: ib*), sublinhando-se, a concluir o tratamento da polissemia, que são os contextos que permitem identificar a acepção particular actualizada. Assinale-se também a imprecisão da definição: o que se pretende dizer com “sentidos mais ou menos diferentes”?

Num item à parte, “ Outras relações entre as palavras”, vem a homonímia, ilustrada com exemplos: a) “Passo as noites em claro/ b) Daqui à tua casa é um passo”, após o que

se faz a explicação seguinte: “ Em a) e b), aparecem duas palavras que, embora tenham a mesma grafia e se pronunciem da mesma maneira, têm significados diferentes – são palavras homónimas. “(id.: *ib*). Mais uma vez, sem alusão à etimologia. Revela-se, em seguida, a importância do contexto na identificação adequada do sentido dos homónimos, e lista-se um conjunto de outros exemplos diversificados³⁰¹, com identificação da classe a que pertence a palavra ou com explicitação do significado.

O item respeitante à homonímia culmina com a referência, a jeito de remate, à convergência, numa mesma forma, de étimos diferentes, remetendo-se o aluno para o VI capítulo (História da Língua) onde as autoras, mais uma vez esclarecem o fenómeno com os exemplos habituais (sanu/sunt > são; rivu/rideo > rio) e terminam dizendo: “A convergência é claramente fonte de homonímia “ (id.:205), esquecendo alguns dos exemplos arrolados cuja convergência não é explicável exclusivamente pela transformação fonética, como é o caso de “nós”, plural de “nó” e “nós”, forma do pronome pessoal.

5.3.5. *Da Palavra ao Texto*

A G5, na “Introdução”, assume explicitamente a sua condição de intérprete dos textos programáticos vigentes na altura da publicação, a qual remonta, recorde-se, a 1994. No caso vertente, recorde-se, os documentos oficiais de referência invocados, e citados, são *Programa de Língua Portuguesa* para o 3.º Ciclo Básico e Secundário e a *Organização Curricular e Programas* para o Ensino Básico e Secundário, ambas datadas de 1991.

Esclarece-se também que a interpretação dos textos oficiais é feita “... à luz dos princípios linguísticos que [supõem] correctos e actualizados”(1994: 4).

Da mesma “Introdução”, vale a pena destacar ainda outras declarações pela luz que vêm trazer sobre a organização da gramática, por um lado e, por outro, pelo reforço que acrescentam ao que anteriormente se deixou dito, a saber, a estreita dependência entre a gramática e a linguística: “Qualquer gramática reflecte sempre pontos de vista múltiplos. **Teorias e escolas** [sublinhado meu], preferências e esquemas mentais, normas sociais e valores” (1994: 3). Dada a natureza pedagógica e o carácter normativo da gramática escolar mais evidente se torna a sua permeabilidade a este tipo de manifestações que se vem a

³⁰¹ São os seguintes: amo (forma verbal) / amo (senhor); canto (forma verbal) / canto (esquina); dó (pena) /

traduzir na afirmação de que *Da Palavra ao Texto* “...procura dar corpo às teorias e manifestações do nosso tempo.” (*id.: ib*).

Adoptando como sua a finalidade principal do *Programa da Língua Portuguesa*, de “regular e consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas” (*id.: ib*), a G5 delineou um caminho - da palavra ao texto - que, em princípio, facilitará a consecução de tal desígnio. Ao pretenderem que os alunos se apropriem da língua como totalidade integrada e integradora, as autoras propõem-se mostrar como o “conteúdo do texto converte as estruturas da língua em estruturas textuais” (*id.: ib*), conduzindo-os das unidades mínimas não significativas, os fonemas, à unidade máxima de significado, o Texto.

Enfim, a intenção que presidiu à construção desta gramática, de acordo com tais linhas orientadoras, foi a de dotar os alunos de um “saber que inclui vários saberes: o gramatical, o lexical e o textual” (*id.: 3*) que lhes acrescerá a competência (compreensiva expressiva) competência plural - pelas componentes em interacção - e única - pelo carácter pessoal, singular da actividade significativa e comunicativa.

Dado o foco de análise deste trabalho, a atenção recairá sobre a segunda parte, a que aborda a Gramática de Palavra, e incidirá, em particular, sobre a subdivisão dedicada à Lexicologia – concretamente a subdivisão “Relações Lexicais” -, onde as noções de sinonímia, homonímia e polissemia são definidas e exemplificadas.

Em rigor, deverá dizer-se que o último fenómeno referido tem direito a duas “entradas”: para além da já mencionada, à polissemia foi atribuída numa alínea própria, desdobramento de outra mais abrangente intitulada “Domínios da Lexicologia”.

Começando justamente por esta ocorrência “autónoma” da noção de Polissemia - que é, aliás, a primeira a surgir no corpo da G5 -, a definição é apresentada deste modo: “A noção de polissemia implica que a uma determinada unidade lexical correspondam duas ou mais significações” (*id.: 120*). De imediato, dois exemplos, com a utilização da palavra “língua”³⁰² ilustram a definição. Em jeito de esclarecimento/aprofundamento da questão, as autoras avançam com mais informação: “Esta realidade significa que: - um mesmo termo

dó (nota musical); nós (pronome) / nós (pl. de nó); cabo (do exército) / cabo (de instrumentos).

³⁰² São estes os exemplos: “Ela queixa-se que tem aftas na língua” / “Eu não falo essa língua”.

pode pertencer a campos semânticos³⁰³ diferentes³⁰⁴ - há termos que poderão ser transferidos de um campo semântico para outro - num mesmo nível ou registo de língua num termo poderá ser designado de duas maneiras³⁰⁵. Concluem a sua explanação sobre a noção de polissemia dizendo que a sua delimitação é difícil devido à sobreposição parcial dos diferentes campos semânticos ao que acrescentam “A pertença de um termo polissémico a um campo semântico depende dos traços ditos de conteúdo (significação das palavras)” (*id.*: 120).

Páginas à frente, já na segunda referência à mesma noção, desta feita no quadro das “Relações Lexicais”, diz-se que “As palavras polissémicas são aquelas que, tendo a mesma fonia e grafia, têm vários significados relacionados de forma muito próxima” (*id.*: 126). Ora, se se está a falar de uma só palavra que sentido faz referir que têm a mesma “fonia” e “grafia”. Como poderia ser de outro modo?

Deve dizer-se, por outro lado, que não parece muito adequado ao público-alvo deste compêndio a referência aos campos semânticos como factor de definição da polissemia. Não só poderá obrigar o aluno à “promenade” de que fala Rey a propósito das remissões dicionarísticas, ”promenades” quase sempre desmotivadoras, como a associação das duas noções corre o risco de interferir desnecessária e negativamente na compreensão do fenómeno da polissemia que, em si mesmo, e ao nível do seu tratamento no 3.º ciclo ou mesmo no secundário, não levanta habitualmente qualquer tipo de problemas.

Além disso, a última referência, “num mesmo nível ou registo de língua um termo poderá ser designado de duas maneiras”, (exemplificada com “vermelho” e “encarnado” - “Ele tem um carro vermelho”/ “Ele tem um carro encarnado”) é totalmente incompreensível, pois a relação entre as duas designações releva da sinonímia - que o uso tornou total - e não da polissemia.

Quanto às restantes noções, registadas na G5 uma única vez na rubrica “Relações Lexicais”, são as seguintes as definições avançadas: (i) de Sinonímia: “ Os sinónimos implicam uma relação de identidade de sentido entre duas ou mais unidades lexicais. O critério que permite identificar os sinónimos é o facto de estes serem substituíveis num

³⁰³ As autoras não distinguem campo semântico de campo lexical. Definem-no deste modo: “Um campo semântico, ou campo lexical é um subconjunto de termos do léxico a que corresponde um dado conteúdo genérico” (*id.*:117).

³⁰⁴ Vejam-se os exemplos : “Eu tenho uma camisola laranja (de fruta passa a cor)”/ Tu tens um vestido lilás (de flores passa a cor) (*id.*:120) [...]

mesmo contexto” (*id.*: 122). Acrescentam que a sinonímia pode afectar palavras, grupos de palavras e frases e que pode ser total ou parcial.

No primeiro caso dizem: “ A sinonímia total implica que os sinónimos sejam substituíveis seja qual for o contexto” (*id.*:123), situação ilustrada com “termos científicos”. Ora, se um dos exemplos é aceitável (“oftalmologista”/”médico da vista”) embora, quanto ao seu uso, possam ter de ser considerados contextos e registos de língua distintos tal como as autoras referem para a sinonímia parcial, o segundo exemplo padece de falta de rigor. Dar como sinónimo total de “icterícia”/ “hepatite” é incorrer no erro de tomar o sintoma pela eventual causa que tanto o uso comum como qualquer dicionário de língua geral demonstra à evidência. No que tange a sinonímia parcial, explicam que ela “... implica um certo matiz, dependendo do contexto e dos registos de língua”. A frase-exemplo usa as palavras “burro” e “imbecil” como sinónimos parciais.

Sobre a homonímia dizem que: “Os homónimos têm a mesma grafia e pronúncia mas os significados são, na sua origem, diferentes”. Exemplificada a noção com o par de frases: “O homem pôs **termo** à discussão”/ “Não me lembro do **termo** que ele empregou”, as autoras sentiram a necessidade de clarificar que: “A homonímia supõe uma ausência de relação semântica, ao contrário do que acontece com polissemia.” (*id.*: 125). Esta clarificação acaba por deixar transparecer a consciência de que as duas noções são por vezes objecto de confusão quer por definição ambígua quer por exemplificações pouco coerentes ou mesmo incoerentes

5.3.6. – *Da Comunicação à Expressão*

Se bem que se trate de uma primeira edição, a G6³⁰⁶ sofreu, no dizer das autoras, “...uma profunda remodelação [de uma versão anterior] fruto da experiência adquirida e

³⁰⁵ Confirmam-se os exemplos “Ele tem um carro vermelho”/ “ Ele tem um carro encarnado”.

³⁰⁶ Esta mesma gramática tem vindo a ser reformulada, existindo, actualmente, uma edição datada de 2006 e outra de 2011. Ambas as remodelações são justificadas no primeiro caso pelas alterações introduzidas pela TLEBS e, no segundo, pelas novas alterações determinadas pela revisão e adaptação da nova terminologia linguística para o Ensino Básico e Secundário tal como foi fixado pelo Dicionário Terminológico.

Fora alterações necessárias motivadas pelos documentos referidos, a “filosofia” mantém-se no essencial, tal como a organização de qualquer das edições, exceptuando-se o facto de os exercícios de aplicação que antes integravam o compêndio se apresentarem agora num caderno de exercícios à parte que é vendido separadamente.

Desapareceu, no Prefácio, a citação de Maria Raquel Delgado Martins e Inês Duarte e, nas edições posteriores à que foi objecto de análise, acrescentou-se um parágrafo justificativo da inclusão do capítulo “ A Língua como fonte de recursos expressivos” e de um anexo “Técnicas de Expressão”. A decisão leva as

das perspectivas enunciadas nas mais recentes orientações programáticas, nomeadamente no que diz à “gramática de texto” (*id.: ib*), remodelação que, depreende-se, se tornou inevitável pelas alterações que se verificaram nas orientações oficiais, visando a indispensável adequação ao que se espera de um manual (gramatical) escolar.

O texto introdutório manifesta as posições e preocupações das autoras e algumas das suas afirmações merecem referência porque contribuem para validar, mais uma vez, observações anteriormente feitas neste trabalho.

A natural dependência destes recursos pedagógicos tanto da investigação linguística como dos textos programáticos oficiais lê-se nas palavras de justificação para a reformulação a que procederam em consequência das “...perspectivas enunciadas nas mais recentes orientações programáticas, nomeadamente no que diz respeito à “gramática de texto” (*id.: ib*).

A necessária didactização dos conteúdos, que passa pelo seu recondicionamento, ou seja, pela sua adaptação/adequação ao contexto escolar, leva-as, a deixar claro que “[procuraram], sem pôr em causa o rigor científico, simplificar a apresentação de determinados conceitos de modo a facilitar a sua assimilação” (*id.: ib*). Reconhecendo, por outro lado, que a selecção e simplificação de matérias gramaticais requerida pela adaptação pedagógica pode não estar isenta de alguns riscos, prudentemente, esclarecem, desde logo, que foram obrigadas a fazer opções “...face a perspectivas teóricas por vezes discordantes...”

Se é certo que distinguiram os conteúdos relativos ao ensino secundário, no respeito pelas indicações programáticas, as autoras assumem aqui uma posição clara, ao defenderem que “...a reflexão sobre o funcionamento da língua não pode ser compartimentada artificialmente” (*id.: ib*), pelo que, acertadamente, remetem para o professor a decisão dos conteúdos a abordar e o momento de o fazer.

Na sugestão que deixam de que, no ensino da gramática, se deve privilegiar a recorrência dos diversos itens e o seu aprofundamento progressivo revela-se igualmente

autoras a afirmarem que “...*Da Comunicação à Expressão* não é uma gramática no sentido restrito, já que pretende ser obra de apoio e de aprofundamento de conhecimentos em diferentes áreas de estudo do Português” (2011:3). Essa foi a razão que as levou a incluir tais temas que “não sendo partes constituintes de uma gramática, dizem respeito ao funcionamento da língua” (*id.:ib*).

Explicações que relevam, acredita-se, da exigência de rigor científico de que se reclamam nas várias edições posteriores 1999, mas que não aparecem expressas nas primeiras.

uma posição próxima da que subjaz ao conceito de currículo em espiral, que inspirou o espírito dos programas.

Quanto ao tema deste trabalho, é no capítulo VI – Lexicologia e Semântica – que Sinonímia, Polissemia e Homonímia se integram: as duas primeiras noções no item “Relações entre as palavras”; a terceira, em “Outras Relações entre as palavras”.

A observação e análise do tratamento dado aos três fenómenos revela o seguinte:

(i) A definição de sinónimos é antecedida de um curto preâmbulo - “Se consultares um dicionário de sinónimos, para o nome presente encontras, entre outros, estes que poderão ser mais ou menos equivalentes em determinados contextos” (*id.*:215). Listam-se a seguir, esses sinónimos (“brinde”, “dádiva”, “doação”, “oferenda”, “oferta”, “gratificação”) e define-se assim o fenómeno da sinonímia “...são palavras que têm um significado idêntico, mas significantes diferentes.” (*ib.*: *ib.*).

Houve, contudo, a preocupação de demonstrar que a sinonímia total é rara. Relativamente à listagem de sinónimos de “presente”, alertam para o facto de duas das palavras listadas – “doação” e “gratificação” – não poderem ser usadas na acepção geral de oferta.

Na ausência de qualquer referência a um dicionário de sinónimos concreto, não poderá avaliar-se se a responsabilidade de tal lista pertence aos autores de um qualquer dicionário concreto ou se se trata de construção das autoras da gramática.

De qualquer forma parece um pouco estranho que “doação” e “gratificação” nela figurem, o que as obrigou ao esclarecimento adicional, tendo-se omitido “prenda” ou mesmo “donativo”. As duas primeiras palavras (“doação” e “gratificação”), tal como a última (“donativo”), adquiriram uma certa especificidade que, de facto, afasta a possibilidade de comutação em contextos não marcados; já “prenda” entraria mais facilmente na categoria de sinónimo total, mas tal foi ignorado. Aliás, qualquer dicionário geral, nem sequer contempla “doação” e “gratificação” como sinónimos de “presente” ou de “oferta”.

Já o segundo exemplo (“reflectir” – “pensar”) ilustra melhor a intenção das autoras de demonstrar a dificuldade de encontrar palavras de sentido equivalente que possam intersubstituir-se em qualquer contexto, como aliás se deixou dito *supra*³⁰⁷.

(ii) No que toca a polissemia, as autoras partem de vários exemplos em que uma mesma palavra³⁰⁸ é usada em várias acepções e comprovam o papel crucial do contexto na descodificação dos vários significados actualizados nas diferentes frases. Definem depois assim polissemia: “ A polissemia consiste na atribuição de vários significados a um só significante de acordo com os respectivos contextos” (*id.*:258). Definição que peca por alguma ambiguidade, na medida em a palavra usada (“atribuição”) parece querer dizer que a polissemia reside na capacidade de o falante atribuir acepções diferentes às palavras, consoante o contexto de ocorrência, e não numa propriedade da significação linguística sobre qual obviamente intervêm, o contexto, definindo e precisando a acepção adequada.

(iii) A homonímia é apresentada segundo o mesmo modelo. Em primeiro lugar, integram-se homónimos (“nós” – pronome / “nós” – nome) em frases-exemplo; depois define-se o fenómeno. “As palavras com significado diferente, mas cujo significante é igual, são palavras homónimas. Estas palavras têm étimos diferentes e, devido a evoluções diferentes, apresentam a mesma forma mas sem nenhuma relação semântica” (*id.*: 261). Ao exemplo escolhido já foi feito comentário.

A rematar, um quadro-síntese retoma todas as definições apresentadas neste item – homonímia, homografia, homofonia e paronímia - , no qual se acrescenta algo à definição inicial de homonímia, a saber, a referência à classe gramatical das homónimas: “As palavras homónimas têm o mesmo significante, mas significado diferente. Podem pertencer a classes gramaticais diferentes” (*id.*:263). Esperar-se-ia que, após este esclarecimento, a presença de exemplos ilustrasse a homonímia entre palavras da mesma classe e de classes diferente, mas tal não se verifica.

Uma chamada, em nota de rodapé, remete para um outro capítulo – “Origem e Evolução do Português” – e, nele para o sub-item “Palavras divergentes e convergentes”, onde a homonímia volta a ser invocada a propósito da explicação do fenómeno da convergência formal da evolução fonética de algumas palavras. Apresenta-se um quadro

³⁰⁷ Cf. o comentário feito ao mesmo exemplo na G3 .

³⁰⁸ Aas palavras escolhidas foram: “serviço”, “impressão”, “banco” e dar, esta última captada numa das reflexões de Vergílio Ferreira em *Carta Corrente* 2.

com duas colunas: numa, lista-se um conjunto de étimos³⁰⁹; na outra, o resultado após evolução, com indicação das diferentes classes das formas evoluídas. E, neste quadro, um dos exemplos (“são”) aparece como pertencente à mesma classe, a do adjectivo, embora sem contextualização que o comprove.

A concluir, as autoras fazem a seguinte afirmação: “Estas palavras que provêm de étimos diferentes, com diferentes significados mas significantes iguais, são **palavras convergentes** e dão origem à homonímia” (*id.*: 281), fazendo deste modo coincidir a noção de palavras convergentes e palavras homónimas.

Do mesmo passo, reduzem a explicação da homonímia à evolução fonética, e, portanto ao critério fonético, esquecendo outras causas, como as que conduzem à identidade da estrutura fonológica – os mesmos fonemas, dispostos na mesma ordem e subordinados a mesma acentuação, em casos de coincidência sincrónica de formas fonologicamente iguais de palavras de diferentes classes, como, por exemplo, ‘calço’ (forma verbal de calçar) e ‘calço’ (nome) ou de empréstimos que passam a integrar o léxico, “competindo” com palavras já existentes na língua e já sujeitas à evolução, por exemplo ‘manga < manica’ e ‘manga’ (fruto). Mesmo não se entrando com profundidade nesta questão, dado os objectivos das gramáticas escolares, talvez não se devesse também limitar a explicação da ocorrência do fenómeno à etimologia.

Finalmente, registre-se um aspecto particular da G6: ao contrário de grande parte das outras gramáticas que integram o corpus de análise, esta apresenta-se profusamente ilustrada, o que contribui para dar dela a imagem de uma obra mais lúdica (mais atractiva? mais leve? mais fácil?) pensada para um público mais jovem, opção que não deve ser alheia ao ponto de vista expresso na epígrafe escolhida para enunciar o texto introdutório. São palavras de M.R. Delgado Martins e Inês Duarte a defender que “...brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática – este é o programa de trabalho no qual reside a especificidade do ensino da língua “materna” (*id.*: *ib*)”.

³⁰⁹ São os seguintes: sanu/sunt/sanctu; vadunt/vanu; rideo/rivu – aliás, aqueles que mais tradicionalmente se

5.3.7. *Gramática do Português Moderno*

A leitura do breve Prefácio acrescenta informação não despendida: este compêndio não é afinal apenas uma remodelação; na verdade, trata-se, simultaneamente, de uma actualização daquela que já existia no mercado com o mesmo título e de uma refundição, numa só obra, dessa anterior edição com outra publicação da mesma editora, a *Gramática de Português*, que integra o *Corpus G* com a identificação G3³¹⁰.

Para além do capítulo sobre os conteúdos relativos à Pragmática, a G7 não acrescenta nada de novo à G3. Os fenómenos de que se ocupa este trabalho integram-se, respectivamente, na Semântica (no item “Relações semânticas entre palavras”) – a Sinonímia e a Polissemia – e na Escrita e Ortografia (no item “Relações fonética e gráfica” entre palavras) – a Homonímia.

Quer as definições quer os exemplos são praticamente os mesmos. Do mesmo modo, ambos os compêndios remetem a Homonímia para a convergência de palavras que, por sua vez, é tratada no capítulo intitulado Lexicologia, cuja primeira subdivisão trata a origem e evolução do português. Daí, que não haja razão para qualquer menção específica.

5.3.8. *Saber Português Hoje*

Na Introdução da G8, as autoras fazem a apologia do manual que criaram, insistindo na importância do mesmo na promoção do conhecimento das estruturas linguísticas do português: para além do rigor na sua confecção, sublinham o cuidado posto em proporcionar aos alunos “uma prática dinâmica e actualizada da língua portuguesa no contexto educativo” (*op.cit: ib*). Esperar-se-ia, a julgar pelo propósito expresso, que a prática dinâmica se manifestaria sob a forma de actividades práticas que permitissem, pela manipulação das várias estruturas, treinar, desenvolver e aperfeiçoar o conhecimento do português. Não foi esse o entendimento das autoras. Explicam, definem, exemplificam, mas não propõem qualquer tipo de exercício.

Uma última referência aos Programas de Língua Portuguesa de que naturalmente se fazem intérpretes destaca a oportunidade que desencadearam “para reapreciar as tendências

usam nas gramáticas escolares.

actuais da linguística e desenvolver novas alternativas e propostas para o ensino do português” (*id.: ib*).

Às palavras da Introdução vem dar força um texto (da responsabilidade da editora), na contracapa, que cumpre a sua função de marketing comercial. Diz-se aí: “Uma gramática pedagógica permite desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, regula o uso eficaz da linguagem e, conseqüentemente, promove a consciencialização linguística”. “Como instrumento de trabalho acessível aos alunos do ensino básico e secundário, este livro fomenta o conhecimento sistemático da língua materna”.

É no capítulo da “Semântica Lexical,” como é óbvio, que os conceitos de sinonímia, polissemia, mas também o de homonímia são tratados, cada um numa subdivisão própria: a polissemia no item “significação lexical”, os restantes no das “Relações semânticas entre palavras” organizado segundo o tipo de relações de hierarquia, de inclusão, de equivalência, de oposição e fonéticas e gráficas.

A polissemia é definida como “a característica própria de algumas palavras que, tendo o mesmo significante, possuem mais do que um significado e só o contexto permite identificá-lo” (*id.: 130*), em contraste com a monossemia, “propriedade que caracteriza as palavras que têm apenas um único significado, como por exemplo, as que se utilizam na linguagem científica” (*id.: ib*). Justifica-se depois a monossemia com a necessidade de estabelecer uma comunicação rigorosa e eficiente no âmbito de uma comunicação especializada.

Curiosamente, o exemplo escolhido para dar conta dos vários significados de uma mesma palavra é “sentido” tal como foi feito na G1. Desta vez, omitiu-se a forma adjectival o que vem confirmar as observações já feitas; em contrapartida, inclui-se a interjeição – “Sentido” - e à forma nominal acrescentou-se a acepção de “significado”.

A rematar o item, também as autoras da G6 alertam para a distinção entre polissemia e homonímia apontando a origem etimológica como factor de diferenciação.

No que respeita a sinonímia, dizem as autoras: “Designam-se sinónimas as palavras que têm idêntico significado, mas significante diferente” (*id.: 132*). O primeiro exemplo volta a coincidir com o da G1 (oferecer = dar), escolha que já mereceu comentário

³¹⁰ Recorde-se que a *Gramática de Português* regressa em edição autónoma em 2007 conforme foi já supra

anterior. Também neste caso as autoras foram cuidadosas, pois, não obstante não se distinguir entre sinonímia total e parcial, fazem uma chamada de atenção em total consonância com o referido comentário: “A palavra” “ofereceu” pode ser substituída por “deu”, sem que a significação geral da frase se altere. No entanto, há sempre uma diferença no conteúdo da palavra, maior ou menor, por isso é preciso ter em atenção o contexto em que a palavra se integra” (*id.: ib*).

Um pouco adiante relembram que a substituição sinonímica é condicionada também pelo “nível sócio - cultural de quem fala” (*id.: ib*),mas não lembram as restrições de distribuição nem a variação diatópica. Terminam a exposição com um quadro em que são destacados mais alguns sinónimos, no qual volta a surgir o par “fiel – leal” também já objecto de comentário anterior.

Por fim, a homonímia – “São palavras homónimas as que apresentam a mesma pronúncia e a mesma grafia mas têm significados e origens diferentes” (*id.: 133*) – é ilustrada com vários exemplos, evitando-se, como, aliás é prática de outros compêndios, casos em que os homónimos pertençam à mesma classe de palavras, o que pode, porventura, conduzir à conclusão de que a homonímia assenta em simultâneo em dois critérios: etimologia diferente e diferente classe gramatical. A título de exemplo, vejam-se, entre outros, os casos de “canto (forma verbal) ”/ ”canto(nome)” e de “vale(nome)”/ “vale(verbo)”. Ora, teria sido igualmente fácil e claro escolher homónimos pertencentes à mesma classe, apresentando a etimologia respectiva, uma vez que é esse o critério explicitado na definição: canto < canthus, aresta/canto < cantus, emissão de sons musicais; vale < valle, depressão do terreno/vale, derivação regressiva de valer, garantia.

Um outro exemplo, “vaga”, é tratado de forma diferente pelas autoras uma vez que se limitam a dar a significação das palavras, não identificando a classe de cada uma delas, embora ela seja inferível a partir do significado “vaga (onda)/vaga (vazia)”. E, contudo, também é aqui era possível proceder como atrás se diz, optando quer pela forma nominal – vaga < fr. vague / vaga, derivação regressiva de vagar, lugar disponível, quer pela forma adjectival – vaga <vacus, a, um vazio, a/ vaga < vagus, a, um, imprecisa, ambígua.

5.3.9. Gramática de Língua Portuguesa

A ordenação dos temas na G9³⁰⁷ bem como outras decisões decorrentes de discordâncias assumidas são justificadas nas “Palavras Prévias”: “Como deixámos antever, a ordenação da gramática é a que mais se adequa actualmente à apresentação de uma língua”, afirma-se, e acrescenta-se depois: “Procurámos sublinhar a nossa posição crítica em pontos que não mereceram a nossa concordância e, sobretudo, fazer a relação das “novas designações gramaticais” com os que surgem na tradição da gramática portuguesa” (*op.cit.*: 6). São informações que testemunham a natureza particular destes instrumentos pedagógicos auxiliares de aprendizagem, situadas entre a investigação linguística e os seus resultados, por um lado, e, por outro, a necessidade de didactização dos conteúdos de forma a apresentá-los a um público escolar em linguagem acessível mas não desvirtuadora do rigor científico exigido. É esta necessidade que emerge na declaração final “ Houve um grande esforço para tornar legível e inteligível o texto: o que, por incluir mudanças e inovações, comporta (algumas) dificuldades” (*id.:ib*). A mesma preocupação está por detrás dos “esquemas e quadros de sistematização” que em quatro dos onze capítulos, “arrumam” de forma clara e útil os conteúdos.

Na G9, os fenómenos em análise encontram-se distribuídos por diferentes capítulos: os que respeitam a dimensão significativa das palavras e as relações semânticas que se estabelecem entre unidades encontram-se inseridas no subcapítulo Semântica lexical, nos itens “Significação Lexical” e “Relações Semânticas entre palavras” respectivamente; no primeiro caso temos a noção de polissemia descrita como “característica semântica da maior parte das unidades lexicais que possuem vários significados, relacionados entre si” (*id.:258*). O fenómeno é ilustrado com a palavra “borracho” e os diferentes significados “pombo novo” “bonito” e “bêbado” são apresentados entre parênteses.

Uma vez que as autoras quiseram explicitar o facto de os vários significados se relacionarem entre si, o exemplo escolhido não será, porventura, o mais claro. Sem explicação que ilumine a relação entre os três significados de “borracho” ela não será muito facilmente reconhecida pelo público-alvo preferencial. Talvez a escolha devesse ter recaído noutra palavra cujas relações entre as diferentes acepções fosse mais evidente e, por isso, facilmente inferida pelos alunos. Talvez os autores pudessem ter demonstrado em termos simples mas claros como de “borracho” (pombo novo) se chegou a “bonito” e a “bêbado”.

Na mesma página, e em nota de rodapé, faz-se a distinção entre polissemia e homonímia, com base na etimologia. Dizem os autores: “ A polissemia distingue-se da homonímia porque, ao contrário desta, incide numa mesma unidade lexical, que actualiza sentido diferentes em função do contexto. Os homónimos, apesar de apresentarem um significante idêntico, têm origens etimológicas distintas, não havendo qualquer relação entre os significados: (i) *rio* (nome) *vs rio* (verbo)” (*id.: ib*).

Definida a homonímia no quadro da sua diferenciação da polissemia, a noção volta a surgir páginas adiante integrada no capítulo “ Representação Gráfica da Língua Falada”Aí, no item identificado como “Relações entre palavras com semelhanças fonéticas ou gráficas”, a homonímia é definida como “relação entre palavras que possuem grafia e pronúncia idênticas, mas que têm significados diferentes” (*id.: 312*). A definição continua, voltando a pôr-se a tónica nas “origens etimológicas distintas, [que] sofreram uma evolução que convergiu no mesmo significante (com pronuncia e grafia idênticas)” (*id:ib*).

No que tange a sinonímia a noção é definida como “ a relação semântica que se estabelece entre duas ou mais unidades lexicais, pertencentes à mesma classe de palavras, cujo significado é considerado equivalente” (*id.: 259*). Insiste-se também na questão da intersubstituição, afirmando-se que: “Existe sinonímia quando a substituição um item lexical por outro não altera o significado do enunciado” (*id: ib*), omitindo-se, no entanto qualquer referência às restrições sintagmáticas.

Por outro lado, faz-se a distinção entre sinonímia total parcial, deixando-se clara a quase inexistência da primeira. Quanto à segunda, destaca-se a importância do contexto - geográfico e situacional - como critério de aferição da possibilidade de substituição de palavras de sentido equivalente.

Ambos os “graus” de sinonímia estão ilustrados com exemplos adequados. A sinonímia total é representada pelos verbos “redigir”; “escrever”; a parcial com “cimbolino” exemplo esclarecedor de como o léxico está sujeito à variação diastrática: só possível no contexto geográfico do Porto para substituir “café,” e “brasa” apenas aceitável no registo informal para qualificar alguém como “bonita”.

³⁰⁷ Sendo diferentes os autores da G5 e da G9 convém, no entanto lembrar que se mantém o supervisor científico, Mário Vilela.

5.4. Conclusões Parcelares

No vasto universo da publicação de gramáticas escolares que o mercado editorial disponibiliza e vai actualizando, reformulando, ou refundido, consoante as novas orientações programáticas e/ou tendências linguísticas, seleccionaram-se apenas nove o que se traduz num *corpus* de extensão relativamente reduzida.

Admite-se, pois, que o alcance das conclusões a extrair fique condicionado por esse facto. Em todo o caso, a análise a que se procedeu permitiu concluir o seguinte:

(i) a natureza e funções de que estão revestidas implicam uma orientação tríplice: científica, pedagógico-didáctica e normativa. Exige-se delas uma descrição simultaneamente rigorosa, clara e acessível do corpo de conhecimentos gramaticais programaticamente definidos para vários ciclos de estudo. Espera-se também que a apresentação e transmissão desses conceitos/conteúdos seja pedagogicamente adequada às características do público que os vai adquirir.

Confia-se, ainda, por outro lado, que cumpra a função normativa que é cometida à sua natureza de gramática escolar.

De um modo geral, os compêndios analisados cumprem melhor a função normativa e de mediação dos conteúdos gramaticais curriculares do que a de instrumentos pedagógico-didácticos.

Invocando, na maior parte dos casos, as orientações oficiais, com as quais se declaram em conformidade, estas gramáticas privilegiam objectivos de teor informativo/normativo. Do ponto de vista discursivo, não se pode, efectivamente, dizer que não tenha havido preocupação de veicular os conteúdos/conceitos de forma acessível, mas, por vezes, o rigor ressent-se, conforme se foi registando ao longo dos comentários tecidos.

Salvo raras excepções, que se foram nomeando³⁰⁸, e que se situam geralmente nos níveis mais baixos de escolaridade, a função pedagógico-didáctica não tem expressão significativa.

Não se deu necessária atenção à necessidade de prever exercícios/actividades de reflexão, experimentação e treino conducentes ao desenvolvimento do conhecimento do

³⁰⁸ G1,G2.

funcionamento da língua e suas estruturas bem como ao uso reflectido, consciente das potencialidades da língua. É certo que não são as gramáticas os primeiros e mais utilizados instrumentos ao serviço desse objectivo, mas pensa-se que não deviam restringir-se à definição/ilustração que habitualmente praticam, tanto mais que é na ilustração que várias vezes se observam inadequações.

Curiosamente, alguns manuais, como *supra* se viu, pela sua configuração cada vez mais complexa vão-se substituindo às gramáticas escolares, fornecendo em anexo, uma síntese de conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua previsto para o ano curricular em questão, tornando aparentemente desnecessária a utilização de um compêndio gramatical.

As várias gramáticas analisadas invocam os programas, proclamam-se de acordo com o espírito e o corpo dos programas, mas não se vislumbra que nelas tenha tido suficiente acolhimento o sentido de contribuírem para o cumprimento do mais importante dos objectivos, tal seja o de consolidar progressivamente a expressão pessoal dos alunos nas suas realizações orais e escritas, constituindo-se como verdadeiros instrumentos auxiliares da aprendizagem e do ensino.

(ii) enquanto “tradutores” mediadores entre os conhecimentos oriundos das ciências da linguagem e programas, as gramáticas analisadas reflectem, necessariamente, pontos de vista diversos, orientações decorrentes de teorias e/ou escolas perfilhadas pelos seus autores mais ou menos consciente e rigorosamente documentado na (s) bibliografia (s).

Não parece que tal se tenha traduzido numa abordagem francamente diferente aos fenómenos da sinonímia, polissemia e homonímia que guiaram a análise. É em algumas definições que por vezes se pode reconhecer tal influência, o que fica registado no comentário. Tudo o resto se manteve dentro do que mais correntemente se pratica, gerando-se no espírito de quem consulta estas gramáticas a convicção de que se reproduzem e auto – reproduzem.

Em relação à homonímia viu-se que o critério etimológico é o único tradicionalmente invocado, omitindo-se outros igualmente responsáveis pela convergência de significantes, como sejam alguns processos de formação de palavras ou a integração de empréstimos no léxico da língua. E, no entanto, os alunos podem ser confrontados com eles.

Em todo o caso, as diferenças de ponto de vista dos autores explicam, de algum modo, a oscilação quer quanto ao nível em que situam a abordagem de tais fenómenos (Semântica; Semântica Lexical; Significados; Lexicologia; Lexicologia e Semântica) quer quanto ao seu tratamento conjunto (G1, G2, G4, G5) ou separado (G3 e G7), Homonímia incluída em Escrita e Ortografia; G8 e G9 – Polissemia em Significação lexical; Sinonímia em Relações Semânticas entre palavras e Homonímia em Relações fonéticas e gráficas; G6 – Sinonímia e Polissemia em Relações entre palavras e Homonímia em Outras relações entre palavras.

Como se pode verificar, a Sinonímia e a Polissemia surgem na Lexicologia ou na Semântica entendidas como relações lexicais ou de sentido, significado; a Homonímia, por sua vez, tanto é compreendida como relação lexical de sentido e de forma, como apenas fonética e gráfica.

Acrescente-se, finalmente, que nenhuma delas, quer de forma explícita quer implícita, alude à importância da identificação e da interpretação dos fenómenos como factores e fautores da economia mas também do enriquecimento da linguagem e conseqüentemente à sua acção no aprofundamento das competências de compreensão e de expressão.

6. Análise e comentário do *corpus* D

6.1. Descrição da organização dos dicionários

O quadro abaixo resume os componentes que organizam os sete dicionários que se configuram como elementos relevantes para a análise dos mesmos. A primeira coluna reflecte a identificação que consta no *corpus* D (D1, D2, ...), na segunda, optou-se, por economia de espaço, pela redução dos títulos às siglas respectivas que passarão também a ser usadas para os referir ao longo do trabalho em simultâneo com a identificação no *corpus*; na terceira, figura o número de entradas, estimado pela editora, que constitui a macroestrutura disponibilizada por cada dicionário e, finalmente, a quarta respeita à presença ou ausência de textos externos ao corpo do dicionário: apêndices de tipo gramatical ou outro tipo de informação.

Temos assim:

Identificação	Sigla	Indicação do Público-Alvo	N.º de entradas	Textos Externos ³⁰⁹
D1	DL – DLP	Ensino Básico	+ de 22.000	Síntese Gramatical Como consultar o dicionário Explicação de Abreviaturas
D2	DLP – DA	----	+ de 55.000	Guia de consulta Explicação de Abreviaturas
D3	DELP	----	cerca de 20.000	Indicações sobre o conteúdo do dicionário Explicação de Abreviaturas
D4	DLP – E	Uso Escolar	cerca de 30.000	Organização do dicionário Explicação de Abreviaturas
D5	DEBP	Ensino Básico	+ de 25.000	Anexo Gramatical Explicação de Abreviaturas
D6	DLP-DE	Estudantes da Língua Portuguesa.	+ de 53.000	Registo de alguns arcaísmos Explicação de Abreviaturas
D7	MMDELP	Ensino Fundamental	+de 23.000	Apresentação Organização do Dicionário Apêndice Explicação Abreviaturas

Da leitura do quadro-síntese, passe-se agora a uma descrição um pouco mais circunstanciada de cada um dos sete dicionários selecionados.

O *Dicionário Letrinhas* – Dicionário de Língua portuguesa, DL – DLP e D1 no *corpus*, é um dicionário dirigido ao Ensino Básico, tal como se pode ler na contracapa, lugar, por excelência de informação promocional do produto a comercializar: “Organizado para ser utilizado pelos alunos do Ensino Básico³¹⁰; não se faz indicação específica de ciclo, que, no entanto, acaba depois por ser mais ou menos sugerido.

Para além das mais 22.000 entradas que constituem a sua nomenclatura, este dicionário disponibiliza também uma “Síntese gramatical do Funcionamento da Língua Portuguesa” inserta nas páginas iniciais, esclarecendo-se, mais uma vez na contracapa, que os tópicos gramaticais essenciais revistos sumariamente nessa síntese respeitam a gramática do 1.º ciclo, e que nela se inclui um “capítulo de verbos”. A esta “Síntese” seguem-se

³⁰⁹ O termo é usado no sentido proposto por Welker, 2004, para denominar o conjunto de textos de teor informativo que antecedem ou seguem a nomenclatura.

³¹⁰ Além deste, a editora tem um outro dicionário, ilustrado, dirigido explícita e especificamente ao 1.º ciclo, com características idênticas, distinguindo-se, contudo, por conter um menor número de entradas: 12.000 em vez das 22.000 deste.

algumas indicações sobre a forma como deve ser consultado o dicionário. Imediatamente depois vem o indispensável esclarecimento das abreviaturas usadas.

O *Dicionário Língua Portuguesa* – Dicionários Académicos, DLP – DA, D2, no *corpus*, apresenta-se como um dicionário ‘simples’, quer dizer, sem qualquer apêndice auxiliar gramatical ou de outra natureza como se verificava no anterior D1.

O número de entradas é substancialmente superior: informa-se, na contracapa que contém “ Mais 55.000 definições”, “Cerca de 3.000 exemplos e frases idiomáticas”. “ Não se faz qualquer esclarecimento quanto ao público a que se destina.

Tal como o anterior, o DLP – DA inclui instruções de uso, nas páginas iniciais, que se repetem nas páginas finais. Trata-se de um “guia de consulta” que explicita os vários tipos de informação constantes em cada artigo lexicográfico. Finalmente, vem a descodificação das abreviaturas utilizadas, prática comum a todos os dicionários, e, como tal, presente também no D2.

Também sem indicação explícita do público-alvo seleccionado, o D3, *Dicionário Essencial Língua Portuguesa* - (DELP) – é igualmente um dicionário ‘simples’, com cerca de 20.000 entradas. Inclui ainda expressões idiomáticas, abreviaturas, siglas e alguns símbolos (da Física, Química e Matemática).

Após a habitual explicação das abreviaturas, segue-se aquilo que foi designado como “Indicações sobre o conteúdo do Dicionário”, cuja função é a de esclarecimento sobre o tipo de informação que pode ser obtido na sua consulta.

Identificado no *corpus* como D4, o *Dicionário de Língua Portuguesa – Escolar*, DLP-E, assume, logo no título, a sua natureza escolar, indicação que a contracapa reitera, afirmando ser este um dicionário “Especialmente desenvolvido para uso escolar”. Também o DLP-E não comporta qualquer indicação quanto ao nível de ensino. A organização do dicionário, que seleccionou “cerca de 30.000 vocábulos” para formar a sua nomenclatura, é apresentada nas páginas iniciais, assemelhando-se à que se observa no D2³¹¹.

³¹¹ Recorde-se que a editora é a mesma, o que explica a semelhança.

Com mais de “25.000 entradas”, o *Dicionário Escolar Básico de Português* – DEBP, a partir de agora -, e D5 no *corpus*, é o segundo a declarar-se como dicionário escolar. A restrição introduzida no título pelo adjetivo *Básico* leva a admitir que tenha sido pensado especialmente para o Ensino Básico; mas, na verdade, nenhuma prova permite concluí-lo com segurança.

Ao corpo do dicionário propriamente dito, com mais de 25.000 entradas, segue-se um anexo gramatical, sendo o todo antecedido da habitual descodificação das abreviaturas em uso no dicionário.

Com uma nomenclatura estimada em mais de 53.000 vocábulos, o *Dicionário de Língua Portuguesa* – Dicionários do Estudante – DLP-DE e D6 no *corpus* – para além da esperada explicação das abreviaturas, não contém qualquer outro texto externo de pendor informativo/explicativo. Contudo, a obra culmina com um anexo constituído por uma lista de palavras desusadas a que foi dado o título de “Registo de alguns arcaísmos com interesse”.

Omisso quanto tipo de público a que de destina, a sua inclusão, aqui, na categoria de dicionário escolar fica a dever-se ao facto de pertencer à colecção Dicionários do Estudante (título devidamente registado como a editora faz questão de documentar, no verso da folha de rosto).

Finalmente, o dicionário identificado como D7 no *corpus*. O *MICHAELIS minidicionário escolar da língua portuguesa* – MMDELP doravante - exactamente como os anteriores – DLP-E e DEBP -, apresenta-se explicitamente como um dicionário escolar; logo, anuncia-se como uma obra confeccionada com objectivo de contribuir para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos em contexto escolar. Disponibiliza ao seu público-alvo um acervo de mais de 23.000 verbetes.

Na sequência de um breve texto introdutório em que são assinaladas as principais características da obra, vem a explicitação da organização do dicionário, seguida do tradicional esclarecimento das abreviaturas. Como remate da obra fornece-se um apêndice com algumas informações de tipo gramatical.

6.2. Delimitação do campo de análise

GRELHA DE ANÁLISE DOS DICIONÁRIOS

DICIONÁRIOS		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
M A C R O E S T R U T U R A	N.º ENTRADAS	+ de 22.000	+ de 55.000	+ de 20.000	+ou- 30.000	+ de 25.000	+ de 53.000	+ de 23.000
	TIPO DE ENTRADAS: EMPRÉSTIMOS	N	S	N	N	N	N	S
	LEXIAS COMPLEXAS	N	S	N	N	N	S	S
	SIGLAS	N	S	S	N	N	N	S
	EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	N	S	S	N	S	S	N
T E X T O S E X T E R N O S	APRESENTAÇÃO INTRODUÇÃO	N	N	N	N	N	N	S
	ORGANIZAÇÃO DO DICIONÁRIO	N	N	S	S	N	N	S
	GUIA DE CONSULTA	S	S	S	N	N	N	N
	EXPLICAÇÃO DE ABREVIATURAS	S	S	S	S	S	S	S
	APÊNDICES	S	N	S	N	S	S	S
M I C R O S T R U T U R A	PRONÚNCIA	S	S	S	N	S	S	S
	CLASSE GRAMÁTICAL	S	S	S	S	S	S	S
	FLEXÃO	N	S	S	N	S	N	S
	DIFERENTES ACEPÇÕES	N	S	S	S	S	S	S
	MARCAS DE USO	N	S	S	S	S	S	S
	CONTEXTO	N	S	N	S	S	N	N
	SINÓNIMOS	S	S	S	S	S	S	S
	ANTÓNIMOS	N	N	N	N	N	N	N
	REGÊNCIAS	N	N	S	N	N	N	N
EXEMPLOS	N	S	S	N	N	N	S	
O R G A N I Z A Ç ÃO	POLISSÊMICA	S	S	S	S	-	S	-
	HOMONIMICA	-	-	-	-	S	-	S

Conforme se pode ler no quadro que esquematicamente representa os campos a considerar, a análise vai incidir nos seguintes domínios: por um lado, na nomenclatura e nos textos externos que complementam o corpo do dicionário em ordem a identificar o tipo de indicações que, nesse lugar, já antecipa as informações/conhecimentos que o consulente pode esperar encontrar na obra. Pretende-se avaliar a pertinência das mesmas bem como o contributo que a sua presença, na microestrutura, pode prestar ao público escolar visado, tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento da língua em geral e do léxico da língua em particular.

Atender-se-á, igualmente, à forma como homonímia e polissemia são perspectivadas no trabalho lexicográfico, sem se ignorar a sinonímia, não obstante nenhum dos dicionários em análise ser um dicionário de sinónimos. Não obstante, tem de reconhecer-se que ela é um recurso definitório típico do discurso e da prática lexicográfica.

A macroestrutura será também objecto de análise, para se avaliar se a selecção do número de entradas que constituem as respectivas nomenclaturas terá sido operada com base em critérios pedagógico-didácticos ou se resultam de mera redução mais ou menos aleatória para os dotar de maior portabilidade e assim passarem por dicionários escolares.

No sentido de se poder aprofundar, ainda que não exaustiva nem definitivamente, esta “impressão”, decidiu-se examinar de mais perto algumas das entradas que integram as respectivas nomenclaturas para chegar ao(s) número(s) declarados, considerando, sobre quaisquer outras razões, o facto de se tratar de um instrumento auxiliar para o Ensino Básico, logo de natureza inegavelmente didáctica e circunscrito a uma faixa etária pressupostamente delimitada.

Na impossibilidade de analisar todo o corpo dos dicionários, dada a extensão do universo, decidiu-se seleccionar, como amostragem, uma lista de entradas que foi escolhida aleatoriamente. Escolha duplamente aleatória³¹²: pelo número de entradas (vinte e cinco) colhidas ao sabor do folhear do dicionário, entre as que mais presumivelmente exigiram consulta, e pela(s) letra(s) onde se se procedeu à recolha, que foram obtidas por sorteio.

³¹² Reitere-se a consciência que se tem de que aleatoriedade e a exiguidade da amostra podem falsear as conclusões; mas insista-se também em que alargá-la em número e letras tornar-se-ia extremamente fastidioso e a tarefa seria ciclópica. Vale dizer que o conhecimento empírico destas obras permite, de algum modo, afirmar que os resultados não seriam substancialmente diferentes.

Respectivamente, e pela ordem dos dicionários chegou-se ao seguinte resultado: D1 – Letra A; D2 – Letra D; D3 – Letra M; D4 – Letra F; D5 – Letra P; D6 – Letra V; D7 – Letra S.

Finalmente, dado que em todos os dicionários é evidente a atractividade dos argumentos inscritos nas capas, que desempenha um óbvio papel promotor de vendas no momento de decisão da escolha, optou-se por lhes prestar também alguma atenção.

6.3. Análise da Nomenclatura

6.3.1. As nomenclaturas: selecção e redução de entradas

Uma das expectativas do consulente face aos dicionários é que eles registem a “...práxis linguística colectiva de uma sociedade (...) [resumindo] na nomenclatura (...) o reportório lexical em uso na sua sociedade e da forma pela qual ela usualmente se exprime.” (Biderman,1996:56).

Contudo, na impossibilidade de registar todo o reportório, e, ao mesmo tempo, procurando fornecer o maior número de palavras possível, têm de ser feitas escolhas, escolhas que terão de atender não só ao tipo de dicionário mas também ao público-alvo. As decisões sobre a extensão da macroestrutura dependem mais de factores económicos do que estritamente linguísticos. Os critérios são definidos mais pelas editoras do que propriamente, pelos lexicógrafos, embora estes tenham sempre uma palavra a dizer.

Em todo caso, o critério objectivo da frequência é o mais comum, mesmo tratando-se de dicionários escolares. Mas não pode nem deve esgotar-se nele a selecção das palavras a lematizar. Em situação de aprendizagem, o aluno deve poder encontrar esclarecimentos tanto sobre palavras correntes, quanto sobre outras, mais raras, mais antigas e desusadas. São essas, em princípio, as que mais presumivelmente conduzirão à consulta.

Por essa razão, um dicionário escolar deverá basear a sua selecção também noutros pressupostos, os quais, em princípio, crê-se, não diferirão muito de uns para outros, a não ser o das necessidades/dificuldades específicas de um ciclo curricular ou faixa etária em particular as quais determinarão algumas opções quanto à inclusão ou não de certas palavras. E não diferirão muito quer quanto ao número de entradas, quer concretamente quanto às palavras-entrada escolhidas para construir a macroestrutura.

Há um número estimado como conveniente para dicionários escolares de que Welker (*op. cit.*: 83-87) se faz eco. Entre vários, retenham-se os de Biderman (1984) e os do próprio Welker (2003)³¹³. Assim, para o primeiro, a nomenclatura deve comportar entre 10.000-12.000 a 30.000 palavras³¹⁴; para a segunda, entre 20.000 a 50.000.

Do ponto de vista da dimensão da macroestrutura, à exceção do D6 (53.000 entradas) e do D2 (55.000 entradas), os restantes cinco dicionários analisados encontram-se mais ou menos dentro destes intervalos: variam entre 20.000 entradas (o D3) e 23.000 (o D5).

Tal como se deixou dito na definição do campo de análise, para tentar avaliar se é perceptível a existência de um critério uniforme que explique a redução operada, examinaram-se algumas das entradas da nomenclatura de cada um dos dicionários, segundo a opção *supra* explicitada.

Da leitura da listagem dos verbetes colhidos no D1, em anexo³¹⁵, parece, pois, legítimo depreender-se que se chegou ao número de mais de 22.000 entradas, indicado, na contracapa sem grande preocupação didáctica/estudos sobre objectivos necessidades do público-alvo.

A lista, embora reduzida, é esclarecedora: são na maioria palavras de uso pouco comum (**abaluartar; abduzir; abscôndito; active; adurente; apoiadura; armentoso; aziúme; avelórios...**) ou pertencentes a um léxico mais especializado (**ablatação; acomia; alçaprema; alopatia; aptialia;...**), caídas em desuso (**antanho; antístete; animatógrafo**) que nada acrescentam à competência lexical activa que se pretende desenvolver no aluno, designadamente, um aluno do 1.º ciclo do Ensino Básico³¹⁶.

A tabela de registo de ocorrências³¹⁷ permite ter uma percepção rápida das coincidências (ou ausência delas) quando se confronta a lista dos vinte e cinco verbetes, do D1 com os restantes dicionários. Lendo a tabela no sentido vertical, observa-se que oscilam

³¹³ Em vigor, Welker fala de dicionário pequeno, de bolso, e não de dicionário escolar.

³¹⁴ Em 1996, Biderman assenta em “25.000 palavras – entradas aproximadamente, seleccionadas com rigor e critério com base em pesquisa lexicostatística fidedigna (id.:58).

³¹⁵ Cf. Lista de Verbetes em anexo: DL-DLP-D1.

³¹⁶ Como explicar também que no DL-DLP figure a entrada “**atávico**”, definida como “produzido por atavismo” e se tenha “esquecido” a definição de “atavismo”? Obriga-se o aluno à “promenade dictionnaire” para depois não lhe fornecer os meios para encontrar a resposta!

³¹⁷ Cf. Tabela de Registo de Ocorrências, Quadro D1 A.

entre apenas duas (D5: **antanho** e uma cognata de **abduzir**) e as vinte e quatro verificadas no D6 (que apenas não inclui **abaluartar**).

No intervalo entre estes números, por outro lado, o D2 e o D3 coincidem com a mesma opção de selecção do D1 apenas em três casos: (**active; adurente; alopatia**)/ (**animatógrafo; antanho; apócrifo**) respectivamente ; o D7 regista quatro (**active; alopatia; antanho; apócrifo**); quanto ao D4, são nove as coincidências observadas (**abduzir; abscôndito; acaudilhar; alopatia; animatógrafo; antanho; apedicelado; apócrifo e arciprestado** – sob a forma do radical **arcipreste**).

Uma outra leitura, desta feita na horizontal, revela que, por um lado, nenhuma palavra obteve a concordância total dos sete dicionários, sendo **antanho** a que aparece em maior número (seis) nos D1; D3; D4; D5; D6; D7. A seguir surge **alopatia** (em cinco dicionários: os D1; D2; D4; D6; D7) e **apócrifo** (nos D1; D3; D4; D6; D7).

Por outro lado, três palavras da lista (**abduzir; active; animatógrafo**) foram seleccionadas por quatro dos sete dicionários (respectivamente pelos D1,D4,D5,D6/D1,D2,D6,D7/D1,D3,D4,D6); e cinco (**abscôndito; acaudilhar; adurente; apedicelado; arciprestado**), por apenas três (segundo a ordem: D1,D4,D6/D1,D4,D6/D1,D2,D6/ D1,D4,D6/ D1,D4,D6).

Finalmente registre-se que treze (**ablatação, acomia; alçaprema; almécega; alpondras; antístite; apoiadura; aptialia; aritmógrafo; armentoso; avelórios; aziúme; azumbrar**) das vinte e cinco entradas apenas têm ocorrência coincidente em dois dicionários: D1 e o D6 que, não por acaso, é aquele que apresenta uma das mais extensas nomenclaturas (“mais de 53.000 vocábulos”).

Haverá alguma pertinência em apresentar a alunos do Ensino Básico (eventualmente do 1.º ciclo) palavras a que não terão objectivamente acesso em tarefas de compreensão e de que não necessitarão nunca em actividades produtivas?

Prosseguindo o mesmo raciocínio, com a mesma intenção e mantendo o mesmo método de trabalho, fez-se incidir a análise sobre as palavras seleccionadas para compor o acervo das mais de 55.000 definições respeitantes ao D2³¹⁸.

³¹⁸ Cf. Lista de Verbetes em anexo: DLP-DA, D2.

O comentário que se impõe fazer é que, a par de palavras com menor incidência de uso (**decrépito, desalapar, desconchavo, deus-nos-acuda, desiderato, diáfano, dictafone, discricionário, draconiano**), como no D1, surgem outras sobre as quais o aluno deterá, pelo menos, um conhecimento passivo que pode advir do contexto escolar (**decantar, dicotomia, dígrafo, diletante...**) ou da sua relativa vulgarização no uso quotidiano, ou através dos media mesmo quando originários de domínios específicos (**daltónico, deflação, deleite, densitometria**). Por outro lado, regista-se a presença de empréstimos de uso corrente (**deadline, donut, download, disco-jóquei**); de palavras de um registo mais coloquial (**desbunda, desopilar**) e ainda de um “neologismo” (popular, segundo os autores do dicionário – relativamente recente para significar futebol: **desporto-rei**).

Parece poder concluir-se – sempre com as precauções que a dimensão da amostra aconselha – que houve, no que tange o D2, maior preocupação de fazer entrar na colecção das mais de 55.000 definições, palavras que, de facto, estão activas no “vocabulário do Português actual” como, aliás defendem na contracapa.

Confrontando o registo de ocorrências do D2³¹⁹ com o do D1 observa-se que apenas oito dos vinte e cinco verbetes são coincidentes (**daltónico, decantar, decrépito, deleite, desconchavo, desiderato, desígnio, discricionário**). Significa, portanto, que dezassete não foram contemplados e entre eles estão alguns relativamente comuns como é o caso de empréstimos que o uso quotidiano vem consagrando. Por outro lado, não parece poder concluir-se com segurança ter sido o critério da frequência ou da necessidade de aprendizagem que levou a contemplar uns e omitir outros.

Se se alargar o confronto aos outros dicionários do *corpus*, conclui-se que abaixo do D1, encontra-se ainda o D3, verificando-se o maior número de coincidências com o D4 e o D6. Além do mais, só quatro palavras estão presentes nos sete dicionários (**daltónico; decrépito; deleite; desígnio**). Serão mesmo estas mais frequentes, comuns ou necessárias do que outras presentes na lista?

A selecção de entradas coincidentes, fica-se pois entre as sete observadas entre o D2 e o D3 (**daltónico, decrépito, defectivo, deleite, desígnio, diáfano e diletante**) e as dezassete relativas ao D6 (as mesmas já registadas atrás, e ainda **decantar; deflação;**

³¹⁹ Cf. Tabela de Registo de Ocorrências, Quadro D2 A

desalapar; desconchavo; desiderato; dicotomia; dictafone; dígrafo; discricionário e draconiano).

Outra constatação que se impõe é a inclusão no D2 de seis entradas que nenhum dos outros considera (sobretudo empréstimos como já se deixou dito). Quando apenas um outro dicionário integra a mesma entrada (**desalapar, desbunda, deus-nos-acuda e dígrafo**) a coincidência faz-se sempre sentir entre o D2 e o D6 (um dos que oferece maior número de entradas) ou o D7 (que serve a norma brasileira).

Relativamente ao número de verbetes, comece-se por registar a notória diferença entre os cerca de 20.000 anunciados no DELP-D3 – e os mais de 55.000 que o D2 contempla. Sublinhe-se, no entanto, que, se bem que no momento da compra de um dicionário possa intervir frequentemente o critério da quantidade, a verdade é que maior número de entradas não significa necessariamente mais qualidade/utilidade.

Cotejando o D3 e o D2, é justamente o segundo, que se afirma como dicionário académico, que aposta na quantidade; em nenhum destes como, aliás, em nenhum dos restantes são esclarecidos os critérios subjacentes à redução para 20.000 ou mesmo 55.000³²⁰ entradas das cerca de 240.000 de um dicionário para o grande público³²¹. Curiosamente é entre o D2 e o D3 que se regista o menor número de coincidências, como se verá adiante, não obstante tratar-se de obras publicadas na mesma editora; por outro lado, o maior número de verbetes coincidentes ocorre entre o D3 e o D5, publicado noutra editora, sendo que o primeiro se declara **essencial** e o último o único que objectivamente se descreve no próprio título como o dicionário escolar **básico**.

Ao examinar a lista relativa ao D3³²² parece ressaltar que a inclusão destas palavras mais uma vez oscila entre unidades que provavelmente fazem já, ou podem vir a fazer parte do conhecimento activo, ou pelo menos passivo, dos alunos (**maceração, magnitude, marosca, masmorra, ...**); outras que desconhecerão, mas com que poderão vir a ser confrontados no contacto com textos dentro ou mesmo fora da sala de aula (**malogro, megalómano, mercenário, módico, mórbido, masmorra, mordacidade, melíflu...**) ou na vivência de situações específicas particulares – caso de **mancebo** ; e ainda outras que nunca ouviu/leu nem ouvirá/lerá, sem que tal desconhecimento possa constituir problema

³²⁰ O D2, entre os que integram o corpus, é aquele que comporta o maior número de verbetes. Contra os mais de 55.000 que ostenta na contracapa, os restantes oscilam entre os 20.000 e os 53.000.

³²¹ É o caso do *Dicionário de Língua Portuguesa, Dicionários Editora* da Porto Editora.

³²² Cf. Lista de Verbetes em anexo: DELP-D3.

significativo do ponto de vista da sua competência comunicativa. Estão neste caso palavras como **marralhar** – cuja inclusão se regista apenas no D1 e no D6 – **melúria** – incluída apenas no D6, **mílharas**, **mesura** e até **marçano**, claramente caída em desuso, e **moliço**, de cariz mais regional.

Quando se cotejam as entradas do D3³²³ com o que acontece nos restantes dicionários, detecta-se um maior número de ocorrências de coincidências do que se encontrou nos dicionários antes analisados.

Com efeito entre o número máximo (vinte e quatro) do D6 – só **mediateca** foi omitida neste – e o mais baixo (quinze) do D2 o intervalo é bem menor. Para o mínimo de quinze coincidências concorre a ausência de **marçano**; **marralhar**; **moliço**; **morigerar**, ausência que se entende na maior parte dos casos por se tratar de um dicionário escolar.

Os números que ficam nesse intervalo são também altos : vinte e uma no D1 (não estão incluídos: **marosca**, **mediateca**, **melíflu**; **melúria**); dezassete no D7 (foram excluídas: **mansarda**; **marçano**; **marosca**; **marralhar**; **mediateca**; **melúria**; **mílharas** e **moliço**) e vinte e dois no D4 e D5 (omitiram-se, em ambos, **marralhar**; **melúria**; **mílharas**).

Por outro lado, das vinte e cinco palavras que compõe a lista, treze (**maceração**; **magnitude**; **malogro**; **mancebo**; **masmorra**; **megalómano**; **mercenário**; **misanthropo**; **mitigar**; **módico**; **mordacidade mórbido** e **mutismo**) mereceram registo em todos os dicionários; quatro (**mansarda**; **mastim**; **mesma**; **morigerar**)/ (**marçano**; **marosca**; **melíflu**; **moliço**) em seis e cinco dicionários, respectivamente. Três dicionários seleccionaram coincidentemente três palavras: **mílharas**, nos D3, D1 e D2; **mediateca**, nos D3, D4 e D5 e ainda **marralhar** presente nos D3, D1 e D6. Finalmente, **melúria**, para além do D3, figura apenas do D6.

Para análise da nomenclatura, os vinte e cinco vocábulos seleccionados no D4³²⁴ pertencem, de acordo com o sorteio prévio, à letra F. Da análise a que se procedeu, poderá voltar a reiterar-se muito do que se tem vindo a concluir sobre as anteriores. Palavras raras, totalmente fora dos hábitos do público escolar a que se destina e que de modo algum podem relevar das suas necessidades de aprendizagem ou interesses (**facécia**; **facúndia**;

³²³ Cf. Tabela de Registo de Ocorrências, quadro D3 A.

³²⁴ Cf. Lista de Verbetes em anexo: DLP-E-D4.

fajardo; fidúcia; fojo; friável) palavras que poderá já ter ouvido ou lido (**faccioso; fagote; famigerado; fetiche;...**) mas a exigirem consulta para identificação ou precisão do sentido; outras ainda relativamente transparentes cujo sentido pode inferir-se da sua estrutura (**fagueiro; falaz; fátuo; filiforme; fonoteca**)³²⁵.

Se nenhuma delas parece responder ao critério da frequência muito menos se poderá dizer que à selecção operada para organizar uma nomenclatura de cerca de 30.000 palavras foi determinada pelo conhecimento prévio das características/carências dos alunos, não obstante se declarar na contracapa que foi “ Especialmente desenvolvido para uso escolar”.

No confronto das vinte e cinco entradas³²⁶, verifica-se um número de presenças coincidentes que vai de um máximo de vinte e duas, no D6 (foram omitidas **fetiche; fonoteca e formatar**) a um mínimo de dez, no D2 (as seguintes: **faccioso; fac-símile; fagote; falaz; famigerado; farfalhar; fetiche; fétido; formatar; frugal**). Entre estas encontram-se as vinte do D5 (excluíram-se **fagueiro; fajardo; farroupilha; fonoteca; formatar**), seguidas das quinze do D1 (não constam: **fac-símile; fátuo; feérico; festão; fetiche; filiforme; florilégio; fonoteca; formatar e frugal**), das catorze do D7 (foram excluídas: **facécia; facúndia; fajardo; farroupilha; festão; fetiche; fidúcia; filiforme fojo; fonoteca e friável**) e, finalmente, das onze (**faccioso; fac-símile; facúndia; fagote; famigerado; farfalhar; fétido; florilégio; formatar; frugal e fúlgido**) e dez (**faccioso; fac-símile; fagote; falaz; famigerado; farfalhar; fetiche; fétido; formatar; frugal**) dos D3 e D2 respectivamente. O número de coincidências desce, relativamente ao que se observou no dicionário anterior, mantendo-se uma tendência que tem vindo a observar-se: o maior número de entradas coincidentes verifica-se sempre no D6, o que apresenta a segunda mais extensa nomenclatura – “mais de 53.000 vocábulos” – dos dicionários que constituem o *corpus*.

Relativamente às entradas seleccionadas conclui-se que apenas cinco delas obtiveram a concordância de todos os dicionários (**faccioso; fagote; famigerado; farfalhar** - ou derivados - e **fétido**). Três (**facécia; frugal e fúlgido**) e (**facúndia; falaz; florilégio**) foram considerados por seis e cinco respectivamente. Oito (**facécia; fagueiro; fátuo; feérico; fidúcia; fojo; formatar; friável**), embora não se compreenda bem porquê estas, estão presentes em quatro dos dicionários. Finalmente, registre-se ainda **fonoteca** que apenas o D4 seleccionou e **farrapilha**, que surge no D1 e também no D6.

³²⁵ Talvez fossem capazes de associar, por exemplo, fagueiro a **afagar**; falaz a **falácia**; fátuo a **enfatuado**...

³²⁶ Cf. Tabela de Registo de Ocorrências Quadro D4 A.

Formatar, palavra tão comum, na actualidade, curiosamente, só foi integrada nas nomenclaturas do D4, D2, D3 e D7.

Passando à lista de palavras colhidas no D5³²⁷, regista-se um grande número de vocábulos “difíceis” que, naturalmente, vão co-ocorrendo ao longo do dicionário com outros mais comuns. Faz-se o reparo a estes em particular, em função dos pressupostos *supra* definidos, por causar alguma estranheza a presença de várias deles num dicionário **escolar básico**. Tome-se, como exemplo: **panegírico; paroxismo; peremptório; prosélito; pusilânime...** A par destes, na lista, outros estarão, apesar de tudo mais correntes e poventura mais próximos de algumas necessidades do público-alvo (**paliativo; panaceia; paradigma; patíbulo; pecúlio; perjurar; plasmar; plebiscito**)...

Passando à leitura do quadro de registo das coincidências³²⁸ observadas entre os sete dicionários, apesar do que acaba de se dizer sobre a selecção de entradas, a primeira constatação a fazer é que este é o único em que verifica coincidência total das vinte e cinco entradas listadas entre o D5 e os D4 e D6, logo seguidos pelo D7 com vinte e quatro ocorrências coincidentes (apenas **panegírico** não consta na lista). O número mínimo situa-se nas onze ocorrências (no D1 e no D3) seguido imediatamente das doze observadas no D2.

A leitura horizontal, por seu lado, demonstra que **paliativo; peremptório; perfídra; pernicioso** são as únicas palavras comuns a todos os dicionários do corpus; a estas quatro, somam-se oito: **paradigma; parcimónia; pecúlio; pertinácia; plebiscito; prerrogativa; prolixo e púbere** presentes em seis dicionários e ainda mais seis palavras (**panaceia; patogénico; patíbulo; pasquim; perjurar; puritam**) em cinco dicionários. Finalmente, sete palavras (**panegírico; paroxismo; picardia; polichinelo; primícias; prosélito; pusilânime**) surgem apenas em quatro dicionários.

Serão, de facto, **paliativos; peremptório; perfídra; pernicioso; paradigma; parcimónia; pecúlio; pertinácia; plebiscito; prerrogativa; prolixo e púbere** todas, e todas ao mesmo nível, das mais frequentes, necessárias ou mais úteis a consulentes de um nível escolar básico?

³²⁷ Cf. Lista de Verbetes DEBP-D5.

³²⁸ Cf. Tabela de Registo de Ocorrências, Quadro D5 A.

Faça-se uma referência breve aos vinte e cinco verbetes que constituem a lista relativa ao D6³²⁹, colhidas, como atrás se disse, na letra V. Comece-se por recordar uma vez mais que este dicionário tem uma das nomenclaturas mais extensas (mais de 53.000 entradas) do *corpus* e que, dessa quantidade, se poderia esperar, talvez, uma proximidade significativa com o D2 (com mais de 55.000) em termos de opções quanto às palavras a integrar na macroestrutura, o que não se verifica como mais à frente se verá. Por outro lado, extrapolando, com as devidas cautelas, a partir das vinte e cinco palavras aqui consideradas, poder-se-á dizer que a extensão maior foi obtida pela inclusão de mais palavras “raras”. Um aluno do ensino secundário, e por maioria de razão um do 3.º Ciclo, se deparasse com qualquer delas não conseguiria “decifrar-lhe” o sentido sem a consulta do dicionário que seria inevitável. Mas pode sempre questionar-se a pertinência da selecção, atendendo aos fins que se diz visar.

Passe-se, em seguida, à análise do registo de ocorrências³³⁰ que revela, na generalidade das opções feitas no D6, um baixo índice de coincidências relativamente aos outros dicionários, que se situam entre as dezasseis entre o D6 e o D4 (**vacuidade; valetudinário; vangloriar(-se); variegado; varonia; vaticinar; velo; veniagas; verborreia; verdugo; vergôntea; vernáculo; vexame e vilegiatura; vilipendiar; vindicta**) e as cinco, entre o D6 e o D2 (**vacuidade; valquíria vangloriar(-se); vernáculo; vexame**). No intervalo, observam-se as oito coincidências relativas ao D3 (**vacuidade; vangloriar(-se); variegado; varonia; vaticinar; verborreia; vernáculo; vexame**), as onze do D7(**vacuidade; vangloriar(-se); varejo; varonia; vaticinar; velo; varonia; vaticinar; velo; vernáculo; vexame e vilipendiar**); as treze do D5 (**vacuidade; vangloriar(-se); variegado; varonia; vaticinar; velo; verborreia; verdugo; vergôntea; vernáculo; vexame e vilegiatura e vilipendiar**) e as catorze do D1 (foram omitidas **vademécum; vagamundo; valedio; valetudinário; valquíria; vedalhas; veniagas; veraefígie; verborreia; vergôntea e vilegiatura**).

Por outro lado, lendo o quadro na horizontal, quatro palavras, **vacuidade; vangloriar(-se); vernáculo; vexame**, têm presença nos sete dicionários; uma apenas (**varonia** ou cognatas) surge em seis deles (a excepção é o D2); cinco (**variegado; velo; verborreia; verdugo e vilipendiar**) coincidem em cinco dicionários (pela mesma ordem das palavras, para além do D6, nos D1, D3, D4, D5/ D1; D4; D5; D7/ D3; D4; D5; D7/ D1; D4; D5; D7); outras cinco (**valetudinário; valquíria; veniagas; vicénio; videiro**)

³²⁹ Cf. Lista de Verbetes, em Anexo: DLP – DE, D6.

³³⁰ Cf. Tabela de Registo de Ocorrências, Quadro D6 A.

estão presentes apenas em dois dicionários (respectivamente, D6 e D4/ D6 e D2/ D6 e D4/ D6 e D1). Registem-se ainda quatro palavras (**varejo; vergôntea; vilegiatura; vindicta**) seleccionadas por quatro dicionários (respectivamente D6, D1, D7/ D6, D4, D5/ D6, D4, D5/ D6, D1, D4). Finalmente, **vade-mécum; vagamundo; valedio** e **vedalhas** aparecem apenas no próprio D6.

Apesar das expectativas geradas por se tratar de um dicionário destinado a um público falante da norma brasileira, para além de se apresentarem as entradas segmentadas silabicamente, não se vislumbram diferenças substanciais nos vinte e cinco verbetes seleccionados para análise³³¹ no D7. Na lista não figura nenhuma entrada que não faça parte da norma lexical portuguesa, registando-se diferenças apenas a nível da pronúncia de empréstimos (**scanner**) e de siglas (**spa**).

Quanto ao tipo de palavras, mais “difíceis” umas do que outras, exceptuando os empréstimos (**scanner; shot; skate**) e a sigla **spa**, - que justamente por o serem e terem uso frequente se tornam transparentes – muitas delas exigiriam consulta por parte do aluno. Entre outras: **sabujo; sarraceno; sedição; selenita; sinopse; sobrepeliz; soffrear**, ou **sirigaita** (por ser desusada), além de outras que um aluno médio não dominaria a não ser como conhecimento passivo (**salubridade; sapiência; septicemia; séquito; sesmaria...**).

A análise da tabela que regista as ocorrências coincidentes³³² nos sete dicionários, revela que elas se situam entre o máximo de vinte e uma, observadas no D6 (que não inclui os três empréstimos nem a sigla) e o mínimo de nove no D3 que coincide com o D7 apenas em **sacrilégio; sagaz; salubridade; sapiência; secularizar; segar; séquito; servil; sonegar**. Entre o número máximo e mínimo, verificam-se dezoito coincidências entre o D7 o D4 e o D5; as entradas não contempladas, para além dos empréstimos e da sigla, já citados, foram no D4, **selenita; sesmaria; sirigaita**, e no D5, **selenita; sesmaria** e **sabujo**. O D1 apresenta dezasseis coincidências, omitindo: **secularizar; selenita; sirigaita; sobrepeliz; sub-reptício** e o D2, doze, não integrando: **sabujo; sarraceno; sedição; segar; selenita; septicemia; sesmaria; sirigaita; sobrepeliz; soçobrar; soffrear** e **sub-reptício**. Nenhum dos dois considerou os empréstimos e a sigla. Por sua vez, **spa** surge apenas no D7 apesar de se ter tornado hoje bastante comum.

³³¹ Cf. Lista de Verbetes, em Anexo: MMDELP – D7.

³³² Cf. Tabela de Registo de Ocorrências, Quadro D7 - A.

A leitura do quadro na horizontal, mostra que sete entradas (**sacrílego; sagaz; salubridade; sapiência; séquito; servil; sonegar**) foram objecto de selecção pelos sete dicionários; três (**secularizar; segar; sinopse**) figuram em seis (respectivamente D2; D3; D4; D5; D6; D7 / D1; D3; D4; D5; D6; D7/ D1; D2; D4; D5; D6; D7). Cinco palavras (**sarraceno; sedição; septicemia; soçobrar; soffrear**) estão presentes em cinco dicionários e sempre nos mesmos D1, D4, D5, D6 e D7. Em quatro dicionários (D1;D4; D6; D7/ D4; D5; D6; D7) coincidem três palavras (**sabujo; sobrepeliz; sub-reptício**); em três (D1; D6; D7/ D5; D6; D7) duas palavras (**sesmaria; sirigaita**) e em 2 dicionários o D7 e o D2 os três empréstimos (**scanner; shot; skate e selenita**).

6.4. Análise dos textos externos e da micro-esrutura

6.4.1. *Dicionário Letrinhas* – Dicionário de Língua Portuguesa

O DL-DLP, recorde-se, é uma obra que assegura dirigir-se ao Ensino Básico, tendo-se inferido, pela informação respeitante à Síntese Gramatical do Funcionamento da Língua que privilegia o ensino básico e em particular o 1.º Ciclo.

As orientações que constituem o item “Como consultar o dicionário” tal como a linguagem utilizada e mesmo o título (*Dicionário **Letrinhas***) são de molde a comprová-lo. Os seis tópicos do roteiro que visa guiar o aluno na sua tarefa espelham a intenção de ajudá-lo nos primeiros passos da pesquisa do significado das palavras que desconhece ou que lhe são ainda pouco familiares, mas que já conhece graficamente. Todas as indicações relevam do conhecimento do alfabeto e respectiva ordenação: o alfabeto é reproduzido na sua ordem e cada letra numerada de 1 a 23.

Em seguida, diz-se: “ Vamos agora ver como se procura o significado da palavra *esbaforido*” (s/d.:32). Os passos seguintes levam o aluno, paulatinamente, a atingir o seu objectivo mediante o acompanhamento, letra a letra, até chegar à palavra pretendida. A meio deste percurso, depois de o aluno já ter encontrado as três primeiras letras que constituem a palavra, remete-se o mesmo para a procura da 1.ª página que as registre no alto da coluna (no caso vertente, ESB).

Após estas orientações, no mesmo tom de acompanhamento do aluno que se inicia na consulta dicionarística alerta-se para três “normas” prévias, a saber: que nomes e

adjectivos se encontram no género masculino e no singular; que os verbos são apresentados no infinitivo impessoal. De modo simples, como convém, sem termos ou explicações especializadas, os autores dão conta da convenção lexicográfica de lematizar a palavra, apresentando-a na sua forma “canónica” ou básica. Informação preciosa para aprendizes da consulta do dicionário.

Finalmente, ensina-se que “as três primeiras letras que se encontram no cimo da coluna” da esquerda são as três primeiras letras da primeira palavra dessa coluna (*id.:ib*) correspondendo as três da coluna da direita à última palavra dessa coluna.

Ficam-se por aqui as orientações prestadas, omitindo-se outras igualmente importantes como sejam as diferentes informações que se podem obter num dicionário para além da explicitação do significado das palavras: classe a que pertence, por exemplo, bem como esclarecimento de dúvidas quanto à pronúncia que poderão ser muito úteis aos alunos. O apoio do professor será fundamental; a consulta autónoma pode oferecer dificuldades várias, que só a promoção do treino do seu uso pode vir a esclarecer.

Quanto às informações que integram os vários verbetes, são escassas e nada acrescentam ao habitual, para além de, esporadicamente, atenderem a problemas da área da ortofonia, indicando a pronúncia de alguns fonemas que podem levantar dúvidas. Distingue-se, por exemplo, a realização do fonema /o/ como [o] – representando-se deste modo **abono (ô)** – mas não se contrasta com a realização em [u] na forma verbal **abonar** em que a posição átona da vogal conduz ao seu enfraquecimento ou redução, processo fonológico que presente noutras vogais, nas quais também não é indicado.

Também não se entendeu relevante clarificar a pronúncia de plurais em que o timbre da mesma vogal se altera como em **bordo [o] / bordos [ɔ]** ou até em palavras aparentadas pelo significado, mas diferenciadas quanto ao género em que o mesmo fenómeno se observa: **bordo [o]/ borda [ɔ]**.

Igual assistematicidade se verifica quanto à realização fonética de outros grafemas, de que se poderão salientar <e> e <x>. Para o primeiro, a título de exemplo, registe-se a representação de **cedo (ê)** e **cegueta (è)** e de **cerro (ê)**, mas não **cerrado [ĥ]**. Quanto ao grafema <x>, se é certo que se apresentam as realizações [ks] – **axila (cs)**, **tóxico (cs)** - ; [z] – **exasperar (z)**, **exauxir (z)** – e [s] – **auxílio (ss)**, **máximo (ss)**, mas incompreensivelmente omite-se [ʃ] em palavras que podem não pertencer ao vocabulário do aluno, mas que o

dicionário regista: “enxúdia”, “laxar”, “vexame”. Se quiser pelo menos saber como lê-las não será o dicionário a poder cumprir função.

Há ainda, por outro lado, um aspecto que merece reparo: o grupo **ex** – quer em posição inicial (excelso, excisão) quer em posição medial (dextro, sexteto) – aparece representado como (eis) o que manifestamente pode induzir o aluno em erro quanto à pronúncia habitual mais próxima de [eʃ] ou de [ʃ].

No que tange o tratamento lexicográfico da homonímia e da polissemia, o dicionário ignora o primeiro dos fenómenos. Trata os casos de homonímia como palavras polissémicas, não havendo, portanto, lugar ao desdobramento de entradas.

A título meramente ilustrativo, procuraram-se no DL-DLP algumas unidades, em número reduzido, pois optou-se por aquelas que tradicionalmente são usadas como exemplos dos fenómeno em gramáticas escolares, rejeitando-se, todavia homónimos que resultem da convergência com formas flexionadas de verbos, do tipo **rio** <RIDEO/**rio** <RIVUM, que a lematização impediria de observar.

Retiveram-se três casos de homónimos³³³ reiteradamente presentes nas gramáticas analisadas, a saber: (i) **canto** (som musical produzido pela voz humana ou animal) < CANTU / **canto** (ângulo formado pelo encontro de duas linhas ou superfícies) < CANTU³³⁴ / **canto** (pedra grande) < CANTHU; (ii) **são** (saudável) < SANU / **são** (santo, forma apocopada) e (iii) **vale** (depressão entre montanhas) < VALLE / **vale** (documento representativo de dívida derivado do regressivo do verbo **valer**).

A explicação do significado de **canto** – como uma única entrada acaba por entender-se como sendo três acepções de uma mesma palavra, “ângulo; música vocal; sítio escuro” (*id.*:166). Sobre **são** (adj.) é apresentada a definição (“que tem saúde”) e alguns sinónimos e parassinónimos (“sadio; incólume; rigoroso; curado”) (*id.*:611) ignorando-se a forma apocopada, bem presente, no entanto, nos usos da língua por ser de uso obrigatório antes de nome iniciado por consoante.

Finalmente, **vale** é apenas considerado na única acepção de “planície entre montanhas ou colinas” (*id.*: 664).

³³³ Serão sempre estes exemplos a verificar nos outros dicionários.

³³⁴ Do latim CANTUS, eventualmente de origem céltica, como atestam dicionários etimológicos.

A ausência de distinção entre polissemia e homonímia, embora frequente na dicionarística não parece boa solução, designadamente, tratando-se de um dicionário de aprendizagem e serem os dois conceitos conteúdos programáticos habituais.

Por outro lado, a sinonímia – que merece referência na “Síntese Gramatical do Funcionamento da Língua Portuguesa”: “ Sinónimos são palavras que têm o mesmo significado ou sentido” (*id.*:12) – é tratada sem o cuidado de alertar para condicionantes contextuais, de registo ou outras que restringem a substituição.

Não sendo propriamente o D1, um dicionário de sinónimos, mas uma vez que recorre à sinonímia como forma de definição, deveria ter havido o cuidado de contextualizar, usando exemplos.

6.4.2. *Dicionário Língua Portuguesa – Dicionários Académicos*

A contracapa do DLP – DA aponta as vantagens da obra, que se anuncia ser de “consulta simples e fácil utilização”. Entre essas vantagens assinala-se o número de entradas – mais de 55.000, recorde-se -; o modo como se esclarece o sentido das palavras “pela indicação de áreas e contextos de uso”; a presença de exemplos (3.000) e frases idiomáticas. Por isso, a rematar a “promoção”, declara-se que este dicionário é um “auxiliar indispensável para o domínio do vocabulário do Português actual”.

Como *supra* se deixou dito, o DLP-DA inclui um “Guia de Consulta” que, de forma esquemática, e com reforço de destaques gráficos, apresenta as informações que podem ser encontradas, ao longo da obra.

De acordo com o “Guia”, o aluno poderá encontrar em cada verbete as seguintes informações: (i) – categoria gramatical da palavra; (ii) – análise morfológica³³⁵; (iii) – distinção de categorias gramaticais (por exemplo, quando um mesmo verbo admite mais de uma construção de tipo transitivo e intransitivo ou outra); (iv) – variante – identificação da variedade geográfica, situacional ou social; (v) – área temática – inserção de acepções específicas dentro de um dado domínio; (vi) – distinção de acepções quer em palavras polissémicas quer nos casos em que o uso da palavra no singular ou no plural interfira no

³³⁵ O exemplo ilustrativo deste tipo de informação, indica a natureza derivada por conversão de “escrita” (adjectivo) exemplificando, entre parênteses, que se trata do particípio passado de “escrever”.

significado; (vii) – exemplo/exemplo geral³³⁶; (ix) – distinção de palavras homógrafas (mas não de homónimas); (x) – remissões para outras entradas relacionadas; (xi) – contexto – indicação de contextos que em alguns casos, se assemelha ao que se costuma designar como colocação.

É, pois, este, o rol de informações explicitamente indicadas no guia de consulta do D2, as quais, ao contrário do D1, fazem supor um público já iniciado na consulta sem necessidade de roteiros circunstanciados dos procedimentos a seguir. Logo, ainda que se trate de um dicionário dito acadêmico³³⁷, reconhece-se que se dirige a alunos de faixas etárias mais elevadas ou mesmo a um público mais abrangente.

Tal como acontece com o DL-DLP (D1), também o DLP-DA (D2) é parco em informações pertinentes, atendendo a que se trata de um auxiliar de aprendizagem, informações que já foram *supra* citadas e entre as quais agora se assinala, pela negativa, a ausência de referência a questões de ortoépia, não obstante tratar-se de uma informação relevante em termos do ensino da competência lexical.

Ressalve-se, todavia, a pertinência de outro tipo de informações fornecido como sejam os plurais dos compostos; diferenças de aceção entre uso no singular e plural de uma mesma palavra; as fraseologias e referência ao contexto que vem a revelar-se aliás de boa utilidade no âmbito de sinonímia.

Saliente-se, ainda, como nota positiva a presença de empréstimos, ao longo de toda a obra, tal como a inclusão de siglas e acrónimos – uns e outros ausentes do D1- dada a sua omnipresença na comunicação quotidiana e as dificuldades que o seu desconhecimento pode introduzir na intercompreensão.

Quanto à homonímia, como já se antecipou, não foi considerado o desdobramento de entradas, o que, como já se deixou dito para o DL-DLP, acaba sempre por provocar alguma perplexidade ver tratar lexicograficamente palavras diferentes como se tratasse de uma só, enumerando significações sem nada em comum como aceções derivadas de uma mesma unidade.

³³⁶ Mais do que exemplos na aceção estrita da palavra, a saber, indicações de uso em contextos frásicos, os exemplos gerais relevam da fraseologia.

³³⁷ A editora faz questão de ostentar, no interior da obra que “O título **Dicionários Académicos** está devidamente registado” (2003: 2).

Tome-se como exemplo **solo**. Que sentido pode fazer reunir sob mesma entrada, diferentes significados em que três revelam relações semânticas óbvias (1 parte sólida da superfície terrestre (...), chão; 2 camada superficial da terra (...) onde se desenvolvem as culturas – AGRIC; massa natural constituída por elementos naturais (...) dispostos em camadas”) não se reconhecendo, no quarto (4 MÚS. trecho executado por uma só pessoa ou um só instrumento”), qualquer espécie de parentesco semântico ou etimológico, por remoto que seja, com as três anteriores enquadráveis, esses sim, no quadro da polissemia?

Trata-se inequivocamente de palavras homónimas, de acordo com o critério etimológico: são palavras com origens diferentes. SOLUM para os três primeiros significados e SOLO (do italiano) para o quarto, obviamente com origem no latim SOLU. ‘Meter no mesmo saco’, como se de uma só se tratasse, palavras com origens diferentes não parece rigoroso nem aceitável a não ser por razões de redução de entradas para redução de custos e/ou tornar o livro mais próximo do que pretende ser um dicionário escolar. Foi, contudo, essa a opção dos editores e é, pois, assim que são tratados todos os homónimos, como se confirma pela observação das mesmas três palavras (**canto, são, vale**) anteriormente analisadas, e pelas razões enunciadas.

A entrada única de “**canto**”, encontra-se dividida em quatro acepções (é exactamente “distinção de acepções” que o guia de consulta apresenta as significações enumeradas com algarismos árabes) como se expõe a seguir:

“**canto** *s.m.*1. esquina; 2 ângulo formado pelo cruzamento de duas linhas ou superfícies; 3 emissão de sons musicais; 4 DESP. (futebol) falta cometida por um jogador ao atirar a bola para lá da linha de fundo da sua equipa” (2003: 149).

O verbete é rematado com aquilo que o dicionário denomina “exemplo geral” – e que *supra* foi aproximado da fraseologia - : “ser **posto a um canto**, ser desprezado”. (*id.:ib.*)

Ao comentário anterior sobre a questão destes homónimos no DL-DLP, acresce agora, a complicar, a inclusão de mais uma acepção, ligada a um termo específico, oriundo do domínio do desporto, e em particular do futebol – adaptação/tradução do termo inglês, indiscutivelmente ligado às duas primeiras acepções, mas sem nada a ver com a terceira.

Quanto a “**são**”, regista-se igual abordagem com a exclusão da forma apocopada de santo. A entrada regista quatro acepções todas aparentadas entre si, uma vez que se está

perante um caso de polissemia tal como os sinónimos apresentados em cada uma demonstra. Como no D1, ao primeiro significado – “1 que tem saúde; saudável” –, segue-se “2 que recuperou a saúde; curado; 3 bom para a saúde; salutar; 4 recto, justo”. O facto de este último ter já um sentido figurado não é assinalado³³⁸.

Enfim, “**vale**”, ao contrário do DL-DLP, define, para além do significado no âmbito da geografia (“1 planície entre duas montanhas ou colina e 2 zona banhada por um rio; bacia”) também o de “valor escrito, sem forma legal que representa dívida ou empréstimo”.³³⁹ Reitera-se a estranheza de ver assim tratada a homonímia, pois em última análise poderá levar o aluno a admitir a incongruência de ser possível que uma mesma forma gráfica e fónica subsuma significados tão díspares sem que entre eles se vislumbre qualquer tipo de relação semântica, quando lhe ensinam exactamente o contrário.

Sem que no guia de consulta se faça explicitamente referência à polissemia, ela está considerada na “distinção de acepções” que introduz os diferentes sentidos da entrada através de numeração árabe. O óbice é, com efeito, a indistinção entre várias acepções do significado de uma mesma palavra, logo, de um fenómeno de polissemia, e diferentes significados de palavras diferentes que, por razões várias convergiram num mesmo significante, isto é, de um caso de homonímia.

Da sinonímia, fatalmente presente em qualquer dicionário, dado tratar-se de um recurso tradicional típico da lexicografia na explicação (ou indicação) do significado das palavras, o que se pode dizer é que, no DLP-DA, sempre que é fornecida a informação dita “contexto” sai reforçada a distinção entre sinonímia total ou perfeita e sinonímia parcial, distinção importante na consolidação do conhecimento lexical.

É o que se pode comprovar na transcrição dos verbetes abaixo:

- (i) **frugal** *adj.2 gén.* 1 (pessoa) moderado (sobretudo na alimentação), sóbrio; 2 (refeição) ligeiro, leve.
- (ii) **pesado** *adj.* 1 (objecto, pessoa) que tem muito peso; 2 (trabalho) que exige grande esforço, árduo; 3 (sono) profundo; 4 (ambiente) opressivo, carregado; 5 (ar, expressão) grave, sisudo; 6 (filme, livro)

³³⁸ O verbete termina com duas fraseologias: são como um pêro e são e salvo.

³³⁹ O verbete inclui a entrada numa expressão exemplificativa: vale postal/do correio.

cansativo, maçador; 7 (veículo) que tem peso bruto superior a 3.500kg ou lotação superior a nove lugares incluído o passageiro.

- (iii) **tostado** *adj.* 1 (alimento) queimado; 2 (pão) torrado; 3 (pessoa) moreno, bronzeado.

São três exemplos claros e, à excepção de frugal, os outros adjectivos são palavras de uso frequente que servem bem para ilustrar a impossibilidade de intercambiar os sinónimos listados sem tomar em linha de conta os contextos, por não se verificar entre eles equivalência total de sentidos.

Simultaneamente os mesmos exemplos ilustram também o modo como sinonímia e polissemia se cruzam, realidade que pode ser explorada em contexto escolar em actividades dirigidas de treino do uso do vocabulário. A lexicografia, abordada sob uma perspectiva pedagógica pode, de facto, dar um forte contributo ao desenvolvimento da competência lexical, sobretudo se for coadjuvada pela prática coerente e sistemática de actividades adequadas na sala de aula, entre as quais se pode incluir o trabalho com e sobre o dicionário.

6.4.3. Dicionário Essencial - Língua Portuguesa

O *Dicionário Essencial – Língua Portuguesa – DELP* (e D3 no *corpus*) – promove-se, logo na contracapa, como um “auxiliar indispensável para o estudo da Língua Portuguesa”, sem qualquer tipo de clarificação/ delimitação do público-alvo em mira; não se assume, pelo menos explicitamente, como dicionário escolar. Não obstante, o formato de bolso e, mais em particular ainda, a autodesignação de “essencial”, (no sentido de fundamental) tanto quanto a afirmação da sua indispensabilidade no estudo do português acabam por, de algum modo, legitimar a sua inclusão nessa área tal como aqui se faz.

Como forma de garantir a valia da obra para o conhecimento da língua, argumenta-se, ainda na contracapa com: (i) o número (cerca de 20.000) e o tipo de entradas (faz-se saber que foram contempladas também expressões idiomáticas, abreviaturas e siglas); (ii) a clareza das definições do vocabulário essencial; (iii) a explicação das frases idiomáticas e (iv) a indicação de plurais e femininos irregulares.

Entre os textos externos que fazem parte do DELP, contam-se um “Guia de consulta do Dicionário Essencial Língua Portuguesa” que ocupa a folha de guarda e a falsa folha de rosto³⁴⁰, a habitual e imprescindível lista de desenvolvimento das abreviaturas usadas e um texto introdutório de teor informativo dito “Indicações sobre o Conteúdo do Dicionário” que tem a função de explicação sobre a organização do mesmo.

Quanto ao guia de consulta, ele apresenta as características típicas destes textos que visam ensinar a usar o dicionário, disponibilizando informações similares às *supra* referenciadas para o D2, o DLP-DA³⁴¹. Omite, todavia, o D3 algumas, o que não significa que elas não estejam presentes na microestrutura dos verbetes; apenas não são referenciadas, como, por exemplo, a “distinção de categorias gramaticais”, a indicação da “variante”, ou mesmo a distinção das acepções devidamente identificadas por numeração árabe, ou ainda a explicitação de contextos.

Acrescenta, por outro lado, novas informações relativas à pronúncia e à regência verbal, para além de denominar de forma diferente – “frase-exemplo” – aquilo a que o D2 chama exemplo geral.

Nas “Indicações sobre o Conteúdo do Dicionário” retoma-se e amplia-se a explicação do guia de consulta sobre os esclarecimentos que podem ser obtidos em cada verbeito acerca da palavra-entrada os quais relevam de quatro domínios fundamentais: ortoépia, morfologia, sintaxe e semântica.

Quanto ao primeiro, diz-se que, relativamente a certas palavras “mais difíceis de pronunciar” (2001: 6), o verbeito incluirá, “uma indicação de pronúncia imediatamente a seguir à entrada” (*id.*: *ib*), na indicação exemplificada com a representação do grafema <x> como (cs) na entrada de **prefixo**.

Ora, para além da imprecisão do enunciado que fala de palavras difíceis de pronunciar – quando, de facto, se trata apenas de alguns fonemas que a língua representa graficamente pela mesma forma, o que pode, de facto, suscitar dúvidas de pronúncia – deve assinalar-se que o D3, relativamente ao D2, elimina algumas indicações sobre a pronúncia dos grafemas <e> e <o>.

³⁴⁰ O mesmo guia de consulta repete-se nas páginas finais do dicionário.

³⁴¹ Recorde-se que são ambos, o D2 e o D3 publicações da mesma editora.

No essencial, o DELP revela, nesta matéria, a mesma assistemática observada no D2 no que toca ao esclarecimento/representação da pronúncia de alguns fonemas que possam suscitar dúvidas. Assinale-se, como exemplo, a forma como são tratados no DELP, os grupos gráficos <gu> e <pu> em relação aos quais se verifica alguma arbitrariedade. A opção parece ter sido³⁴² a de considerar como “normal” a redução de tais grupos às consoantes [g] e [q], omitindo-se, por isso a representação dessa pronúncia, reservando-a para os casos em que o grafema <u> corresponde à semivogal [w]. Mas o que se pode concluir, analisando várias ocorrências ao longo do dicionário é que é muito irregular o tratamento ortoépico de ambos os grupos.

Todavia, o reparo mais fundo a fazer, prende-se com a representação do grupo <qu>. O DE-LP esclarece, por exemplo, os casos de **eloquência (qu-ên)** e **eloquente (qu-en)**, **frequência (qu-ên)** e **frequente (qu-en)** mas “esquece” **consequência**, **delinquência**, **delinquente** e **sequência**, entre outros; esclarece também **equidade (qu-i)**, mas nada diz sobre **iniquidade** e **iníquo** o que poderá vir a induzir o aluno em erro por responsabilidade da oscilação de critério.

Tomando como boa a indicação das páginas iniciais – apresentar-se-á a pronúncia das palavras difíceis de pronunciar – ter-se-á julgado que as acima referidas (designadamente **iniquidade** e **iníquo**) não põem problemas de pronúncia a um falante com conhecimento médio da língua? Vejam-se ainda os exemplos que se transcrevem: representa-se **aquicultura (qu-i)** mas não **aquiescência**. Ao invés, **frequência** e **frequente** são palavras que, essas sim, não necessitariam de esclarecimento ortoépico³⁴³, mas são representadas.

Do ponto de vista da morfologia, as “Indicações”, dão conta da: (i) “ formação e estrutura das palavras (*id.*: 7)” – que exemplificam deste modo: **“ruela, s.f. dim. de rua; rua estreita”**(*id.*: *ib*) – e (ii) flexão irregular do feminino e do plural de alguns substantivos. Também neste domínio se regista a já referida assistemática na indicação da estrutura das palavras: se, como no exemplo, se entendeu dar conta da presença de um afixo com valor diminutivo, por que não informar sobre a estrutura de outras palavras complexas?

³⁴² Parece ter sido, mas não é seguro que assim tenha sido, pois nada se esclarece nas informações iniciais.

³⁴³ Todas as restantes cognatas que o dicionário inclui são objecto do mesmo tratamento – **frequentar (qu-en)**; **frequentativo (qu-en)** **frequentemente (qu-en)**.

Já quanto ao feminino e plurais irregulares, prática comum a vários dicionários, é de boa utilidade a sua referência e, na generalidade, o D3 cumpre.

As informações de natureza semântica passam, como seria de esperar pela indicação das várias acepções de uma mesma palavra, isto é, da sua polissemia, devidamente assinaladas ao longo do verbete e também das diferenças de sentido resultantes da flexão em número (“maneira”/”maneiras”).

“Algumas palavras têm um sentido especial quando utilizadas em conjunto” (*id.: ib*) afirma-se nas “Indicações”; esta foi a “fórmula” encontrada para fazer referência às frases idiomáticas que o dicionário também integra e cujo sentido é também objecto de explicação.

Se, na verdade, todas as informações atrás citadas, pese embora as falhas detectadas, poderão vir a revelar-se úteis, há uma que se sublinha em particular. Trata-se da explicitação da regência verbal, questão que levanta dúvidas, chegando a originar, por parte dos alunos, construções fráscas agramaticais.

Ao contrário do DLP-DA, o DELP não contém referências ao contexto o que não serve a questão da sinonímia. Retomando como termo de comparação os verbetes escolhidos para o primeiro – frugal, pesado e tostado – encontramos no D3 informações bem mais pobres:

(i) **frugal**, *adj.* 2 *gén.* moderado; (ii) **pesado**, *adj.* que pesa muito; (*fig.*) trabalhoso, árduo; **tostado** não merece qualquer referência, mas a forma lematizada apresenta a seguinte definição: (iii) **tostar**, *v.tr.* queimar por cima; torrar.

Tendo a editora optado por não considerar a homonímia, todos os significados são arrolados no mesmo verbete; em consequência produz-se o mesmo efeito de estranheza antes assinalado para o D1 e o D2. Recorrendo aos mesmo exemplos, verifica-se no D3 igual tendência redutora na explicação do significado de: (i) **canto** (em cujo verbete não se inclui o derivado regressivo de cantar) *s.m.* ângulo; sítio escuro; esquina; (ii) **são**, *adj.* que tem saúde; curado; que está em bom estado e (iii) **vale**, *s.m.* planície entre duas montanhas ou colinas.

6.4.4. *Dicionário de Língua Portuguesa – Escolar*

Como *supra* se deixou dito o DLP – E, e D4 no corpus, é o único dicionário que explicitamente assume ser “Especialmente desenvolvido para uso escolar³⁴⁴” declaração impressa na contracapa. Apesar de, tal como os restantes, não fazer referência ao nível a que se destina, a assunção da sua natureza didáctica, cria expectativas quanto às especificidades que o distinguirão, embora a análise da nomenclatura nada tenha revelado. Outros argumentos são ainda aduzidos para valorização da obra, que também afirma ser: “O mais moderno, actualizado e completo dicionário escolar da Língua Portuguesa: a nomenclatura é composta por cerca de 30.000 vocábulos seleccionados, cujas “definições são claras e actuais”, indicadando-se as respectivas classificações morfológicas.

Para além da inevitável explicação das abreviaturas e outros sinais usados na obra, a “Organização do Dicionário” é o único texto externo ao corpo do dicionário. Como no D2 e D3, estas informações apresentam-se impressas na folha de guarda e na falsa folha de rosto e organizam-se em quatro itens: “Entradas”; “Classificação Gramatical”; “Alterações de Sentido”, “Domínios e Níveis de língua” e “Definição”. Os exemplos usados para ilustrar cada item destacam, por meio da cor, cada informação constante em cada uma das áreas.

No que tange as “Entradas”, os autores asseguram que: (i) é fácil localizá-las devido ao “tipo de letra negro e de tamanho superior ao do restante texto; (ii) foi contemplado vocabulário actualizado e terminologia técnica e científica relevante para diversas temáticas escolares; (iii) quando a norma admite variantes ortográficas da entrada em questão, elas surgirão na mesma entrada “desde que se mantenha a ordem alfabética”.

Diga-se desde já que esta ressalva dá origem ao insólito de no caso de cobarde/covarde; loiro/louro; oiro/ouro se ter optado por duas entradas para cada forma o que, no limite, poderá induzir o aluno, não precavido pela leitura da “Organização do Dicionário”, no risco de pensar que se trata de palavras diferentes. Claro que não se pode iludir o facto de, no caso vertente, a variante não ser exclusivamente ortográfica; dado corresponder a diferentes realizações: monotongação do ditongo [ow] na grafia <ou> ou a

³⁴⁴ A mesma editora acaba de lançar no mercado uma colecção de dicionários escolares segmentando o público-alvo em níveis (1.º ciclo; 2.º ciclo; 3.º ciclo e secundário). Nenhum deles foi analisado, mas registe-se o que, no volume relativo ao ensino secundário, os autores dizem na “Nota Introdutória”: “Este novo Dicionário Escolar Secundário, que agora se publica, constitui uma obra concebida de raiz para os alunos do Ensino Secundário” (2011: 1).

manutenção de ditongo [oj] na grafia <oi>. Mas, mesmo assim, pergunta-se: por que não usar a habitual indicação de “o mesmo que” (m.q.)? Reduziria o número de entradas e facilitaria o trabalho do aluno: o dicionário é/deve ser um instrumento auxiliar de aprendizagem...

É certo que, por via do critério preferencial da ordem alfabética, a primeira das entradas nos pares “loiro/louro” e “oiro/ouro” acaba por remeter para a segunda visto dar como definição (?) a forma variante “louro” e “ouro”, sendo só esta a realmente definida. Mas não parece ser esta a maneira mais adequada de apresentar a questão até porque os autores não a adoptam com regularidade. Com o par “cobarde/covarde” procedem exactamente ao contrário sem que vislumbre explicação para a mudança. Por outro lado, os pares “loixa/louça” e “toiro/touro” não mereceram o mesmo tratamento, tendo sido excluída a primeira variante.

No segundo item da “Organização do Dicionário”, que aborda a questão da “Classificação gramatical”, para além da informação, óbvia, de que todos os vocábulos serão classificados gramaticalmente, esclarece-se que será esse o critério que presidirá à sequencialização das acepções, sempre que uma dada entrada puder incluir-se em mais do que uma categoria. Contudo, nada se diz quanto à ordem sequencial da indicação das classes. Pelo exemplo dado (**militar** – *adj.* e *s.m.*) e uma observação rápida de outras entradas, ao longo do dicionário, parece poder concluir-se que também aqui vigorou o critério da ordem alfabética.

Mais extensas se apresentam as informações constantes no item “Alterações de sentido, Domínios e Níveis de língua” uma vez que se agregaram aspectos semânticos e outros de ordem pragmática relacionados com os usos.

Assim, os autores explicitam o significado de algumas “etiquetas” – denominação atribuída às abreviaturas entre parênteses – com as quais pretendem esclarecer/delimitar diversos sentidos de uma palavra, visando, deste modo, prevenir ou eliminar eventuais ambiguidades a que a definição poderá conduzir. Tais “etiquetas” remetem tanto para sentidos figurados como para usos especiais que podem determinar significados particulares, usos condicionados pelo que apelidam de domínios: “ a área geográfica, a ciência, o ramo do saber ou da actividade humana no âmbito do qual uma palavra é usada ou deve ser entendida”. A estas acrescentam ainda a indicação do “nível de língua” que, no

dizer dos autores “ esclarece sobre o tipo de discurso no âmbito do qual uma palavra é usada ou adquire um sentido particular”.

Quanto à “Definição”, fazem questão de explicitar o(s) critérios em que se basearam para a ordenação das acepções: “São colocadas em primeiro lugar as traduções das acepções mais correntes do Português actual. Seguem-se os sentidos secundários, técnicos, científicos ou próprios a níveis de língua”. Conclui-se, pois, que optaram pelo critério empírico, partindo do mais comum e actual na língua comum, passando em seguida a organizar as restantes segundo um princípio “lógico” que considera a primeira acepção como o sentido original e os restantes como secundários ou especializados.

É verdade, reconheça-se, que nenhum dos outros dicionários clarifica os critérios que foram usados na organização das acepções, mas, como se sabe, esta questão não é simples nem linear. Vários autores a têm abordado e feito várias propostas, mas, na linha de Welker a conclusão a tirar é a de que “não existe uma solução ideal – quer porque os usuários têm outros interesses do que o lexicográfico, quer porque faltam conhecimentos seguros...”(2004: 129).

Do que *supra* se foi dizendo, percebe-se que informações sobre problemas de ortoépia, de morfologia – feminino e plurais irregulares ou de sintaxe – caso das regências – estão praticamente ausentes desta obra que, não obstante, se declara especialmente elaborada para uso escolar, o que não deixa de ser insólito.

Assinale-se, contudo, que, embora não lhe seja feita menção nas indicações iniciais, o D4 não deixa de contemplar a variação de significado determinada pela flexão em número de algumas palavras.

Não obstante a utilização da paráfrase e/ou perífrase sinonímica como forma de definição, reconhecida como modalidade que melhor descreve e explica o *definiendum*, o D4, como de resto os outros, recorre igualmente à listagem cumulativa de sinónimos modalidade tida por alguns como “pseudo -definição”³⁴⁵. Mas como os contextos não foram objecto de explicitação, ou tendo-o sido em raros casos, foram-no incompletamente, não se resolve o problema fulcral da sinonímia: não há, de um modo geral, duas palavras cujo significado seja exactamente o mesmo o que torna impossível a substituição de um

³⁴⁵ Para Imbs (1960:13), aliás, a definição por sinónimos é o modo menos científico possível de elaborar a definição lexicográfica; alerta mesmo para a criação de um “círculo vicioso” desmotivador.

pelo outro. Ora, essa devia ser a preocupação do lexicógrafo designadamente quando trata de dicionários com objectivos didácticos como deveria ser apanágio dos dicionários escolares. De pouco servirá ao aluno numa lista de sinónimos sem a informação sobre o(s) contexto(s) de uso, os quais, mesmo dando de barato que não podem abranger todas as facetas da palavra, poderão habilitá-lo a fazer escolhas mais informadas e, logo, mais adequadas.

O mesmo se diga sobre o tratamento da polissemia. Separadas entre si por ponto e vírgula, as diferentes acepções de uma mesma palavra (os sinónimos são separados por vírgula), como nenhuma indicação sobre o contexto é fornecida, a compreensão de uma ou outras acepções ou de todas pode ser prejudicada, já que é o contexto que pode clarificar o sentido em que a palavra polissémica deve ser interpretada.

Retomando os exemplos *supra* citados (**frugal, pesado e tostado**), as definições que se encontram no D4 aproximam-se muito das fornecidas pelo D3. Aliás, no primeiro caso, reduz-se ainda mais a informação que se circunscreve ao sentido figurado: (i) **frugal**, *adj.* (fig.) sóbrio; moderado. O segundo exemplo – (ii) **pesado**, *adj.* que tem muito peso; árduo; trabalhoso – não distingue nem contextos nem usos figurados; o terceiro, à semelhança do que se verifica no D3, não foi constituído entrada, por se tratar de uma forma flexionada. O significado tem de ser, pois, procurado no lema: **tostar**, *v.tr.* queimar à superfície, crestar; torrar.

A opção pela abordagem polissémica enferma dos mesmos males que têm vindo a ser assinalados. O D4, na mesma entrada, define assim os homónimos **canto, são e vale**: (i) **canto**, *s.m.* série de sons musicais cadenciados, formados pela voz; acção de cantar; divisão de certos poemas, principalmente dos épicos; ângulo saliente ou reentrante formado pelo encontro de linhas ou superfícies, sítio esconso; (ii) **são**, *adj.* que tem saúde; curado; puro; (iii) **vale**, *s.m.* depressão entre montanhas ou na base de uma montanha; título de crédito emitido pelo correio para se transferir dinheiro, entre particulares.

Para além dos reparos coincidentes com os que anteriormente já foram feitos no que toca aos dicionários já analisados, à luz das explicações dadas no texto inicial que explicita a “Organização do Dicionário”, relativamente ao critério da ordenação das diferentes acepções, poderá legitimamente o aluno ficar a pensar que, em cada uma das entradas acima, os primeiros significados registados são os mais correntes do português

actual. Consequentemente, os que se lhe seguem seriam “ sentidos secundários, técnicos, científicos ou próprios a níveis de língua” o que obviamente não se aplica à homonímia.

6.4.5. *Dicionário Escolar Básico de Português*

O D5, *Dicionário Escolar Básico de Português*, DEBP, abreviadamente, auto-intitula-se como Escolar. Contudo, ao invés do D4 as habituais palavras de autopromoção na contracapa nada confirmam sobre o objectivo escolar que terá presidido à sua confecção. O D5, como os restantes, destaca o número de entradas - mais de 25.000, lembre-se – e a clareza e precisão das definições; aponta também a presença de um anexo gramatical, e a rematar, dois factores que poderão pesar positivamente no acto de compra: “ Obra facilmente manuseável, tanto em casa como na sala de aula “e” O fundamental de um grande dicionário em formato de bolso”.O transporte e manuseamento fáceis que resultam do formato de bolso, não sendo critérios desprezáveis, não podem substituir aqueles que devem estar subjacentes à dicionarística de aprendizagem. Assim, os últimos argumentos promocionais acabam por não confirmar o que o título anunciava. De escolar, o dicionário terá muito provavelmente apenas formato e vantagem de portabilidade.

No D5, os textos externos limitam-se à descodificação das abreviaturas usadas e ao Anexo Gramatical publicitado na contracapa. Não há qualquer menção à organização do dicionário ou guia de consulta do mesmo o que pode ser lido como desvalorização da sua importância como meios auxiliares na familiarização do público escolar com os diferentes tipos de informação que podem ser proporcionados pelo dicionário. É provável que por decisão própria o aluno não os consulte, mas em contexto escolar pode ser alertado para eles e para a ajuda que aí pode encontrar. Daí também a importância de que se revestem; podem ser sucintos sem omitir informação relevante.

Contudo, não obstante a ausência de explicações iniciais, a verdade é que o D5 não deixa de fornecer, nos verbetes, informações em tudo idênticas às que se encontram nos outros dicionários. Indica-se a classe gramatical; prestam-se informações sobre particularidades morfológicas, representa-se a pronúncia de alguns fonemas geradores de eventuais dificuldades, distinguem-se registos de língua, sentidos figurados, diferentes

acepções de uma mesma palavra, idiomatismos³⁴⁶. Em certos verbetes inclui-se também informação sobre contextos ou domínios ou mesmo sobre regimes preposicionais de alguns verbos.

Os esclarecimentos sobre a pronúncia focam-se na (i) diferenciação de [ɛ] ou [e] – como por exemplo, nos homógrafos **ele** (ê)/**ele** (é) – e de [ɔ]-/[o] – como em **ocre** (ó) e **olor** (ô) - ; (ii) na representação do grafema <x> como [z], [ks], [s] ou ainda (iii) na distinção entre ditongos e hiatos (**esmiuçar** (*i-u*)). Também aqui a assistemática que vem sendo assinalada se verifica, tal como se torna a observar a deficiente representação do grupo inicial **ex-** como (eis) em palavras como, por exemplo, **excelência** (*eis*); **exclamação** (*eis*); **excursão** (*eis*); **excerto** (*eis*) que não é exactamente a pronúncia habitual do português que, como já se deixou dito, se aproxima mais de [ej] ou [j]. E, novamente neste caso, a assistemática é regra, não se vislumbrando porque razão se representa o grupo em algumas palavras e se omite noutras (**excitação; exclusão; excomungar...**).

Relativamente aos grupos gráficos <gu> e <qu> verificam-se as mesmas deficiências assinaladas *supra* representando-se apenas em alguns casos a pronúncia como [g], [k] ou [gw] e [kw].

Sem novidade, a sinonímia é frequentemente usada como indicação do significado, por vezes acumulando-se sinónimos (**destrambelhado**, *adj.* Desajeitado; disparatado; desnortado; desordenado; **dissabor**, *s.m.* Mágoa; desprazer; desgosto; aborrecimento; contratempo) como se se equivalessem em todos os contextos. E, no entanto, na definição de sinónimo, o dicionário é claro: “ Diz-se da, ou palavra que tem o mesmo ou quase o mesmo sentido que outras” (2001:484). Por isso se torna tão importante ir mais longe do que faz o D5, explicitando contextos como fazem alguns, de modo a impedir usos inadequados. E, acima de tudo, ser sistemático na sua informação o que nem sempre acontece.

Quanto à homonímia, e regressando sempre às mesmas palavras, **canto**, **vale** e **são**, conclui-se que não houve uniformidade de critério pois ora há desdobramento – duas entradas para **canto** e **vale** – ora há abordagem polissémica – uma só entrada para **são**, como se ilustra a seguir.

(i) Abordagem homonímica:

³⁴⁶ Mesmo alguns indiscutivelmente caídos em desuso, portanto sem grande pertinência num dicionário escolar. Veja-se: “ fazer **pé-de-alferes**: cortejar, namorar”.

canto, *s.m.* Acção de cantar; modulação da voz humana e de algumas aves; cada umas das divisões de um poema.

canto, *s.m.* Ângulo; esquina; sítio afastado, solitário; lugar escuro; extremidade (da boca, dos olhos)

vale, *s.m.* Depressão ou planície entre montes ou na base de um monte.

vale, *s.m.* Espécie de cheque.

(ii) Abordagem polissémica:

são, *adj.* Forma abreviada de santo, usada sempre que o nome começa por consoante (São José, São Tomé); sadio; que tem saúde; que não está podre (fruto); salutar; sincero; justo; *são como um pêro*: (alguém) muito saudável; de perfeita saúde; *a são e salvo (loc. adv.)* : sem dano; sem acidente

Por curiosidade, procuram-se outros casos de homonímia, com a intenção de se perceber se esta heterogeneidade de critério seria meramente casual ou se, pelo contrário, seria a regra. Nesse sentido, consultaram-se outras entradas que poderiam configurar casos de homonímia, a saber: “alaúde”, “banda”, “calar”, “heroína”, “manga”, “mangueira”, “pena”, “vaga”, “varão”. A conclusão é a seguinte:

(i) Desdobramento de entradas:

alaúde, instrumento musical antigo/**alaúde**; pequeno barco de pesca do atum;

banda, reunião, fracção, bando/**banda**, parte lateral, corporação de músicos;

heroína, mulher de valor extraordinário/**heroína**, medicamento analgésico³⁴⁷

pena, revestimento do corpo das aves/**pena**, punição ,castigo, dó

(ii) Tratamento polissémico:

calar, guardar silêncio, ocultar, omitindo-se/ignorando-se o termo calar com o significado de fazer um entalhe em certos frutos;

³⁴⁷ A definição, como se vê, ilustra bem uma espécie de tabu que conduziu à omissão do significado de “sucedâneo da morfina” e que no D1 e no D3 levou mesmo à rasura da palavra.

manga, parte do vestuário que cobre o braço; fruto de mangueira.

mangueira, planta que dá manga; tubo condutor de líquidos.

vaga, grande onda; acto ou efeito de vagar.

varão, vara de qualquer material; indivíduo do sexo masculino.

6.4.6. *Dicionário da Língua Portuguesa - Dicionário do Estudante*

O *Dicionário da Língua Portuguesa - Dicionário do estudante* – DLP-DE - e identificado como D6 no corpus, à semelhança do D5, oferece apenas como textos externos, um de natureza informativa, a habitual explicação das abreviaturas, e um outro, de carácter dicionarístico. Este segundo texto constitui o remate do volume e, em jeito de apêndice, disponibiliza um “Registo de alguns arcaísmos com mais interesse” (2003:1060). Este apêndice, organizado de A a Z, em nove páginas, é um pequeno glossário de palavras caídas em desuso.

Não obstante poder admitir-se alguma curiosidade ou mesmo interesse por parte de quem consulta o dicionário no conhecimento de alguns dos arcaísmos registados, a verdade é que muitos deles apenas interessam a um público restrito. Por essa razão, não deixa de parecer bizarra a sua inclusão num dicionário dito “do estudante”. Um aluno do 3.º Ciclo³⁴⁸ ou do Ensino Secundário, quererá saber o que significa, por exemplo, “aosadas”, “buz”, “cantés”, “destampice”, “estrólico”, “famaço”, “gratir”, “ladeza”, “ogano”, “postumeiro”, “ren”, “segre”? Aliás se lhe fosse dado a ler um texto em português arcaico, segundo a prática corrente, encontraria o significado de alguns explicado em rodapé, como é de tradição e presumivelmente contentar-se-ia com essa informação.

Na ausência de textos que dêem conta da organização do dicionário, é na contracapa que devem ser procurados dados pertinentes para se fazer uma ideia, ainda que sumária, do que o D6 pretende oferecer ao seu público, não devendo embora ignorar-se que o teor dessas informações visa essencialmente objectivos de marketing editorial.

³⁴⁸ O aluno do 9.º ano é, realmente, confrontado com arcaísmos presentes no Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente. Mas os que surgem são habitualmente “traduzidos” no manual e não é crível que se vá procurar outros no dicionário.

Segundo o que aí se afirma, o DLP - DE é um dicionário “ Especialmente vocacionado para estudantes da Língua Portuguesa”. Claro que a editora vale-se da ambiguidade criada pelo termo “estudante”, que não é nunca especificado com a clareza de uma referência objectiva a qualquer ciclo de estudos. Assim alarga consideravelmente a extensão do público comprador: qualquer estudante, autóctone ou não, de Língua Portuguesa, de qualquer faixa etária poderá, aparentemente, encontrar aqui respostas para as suas dúvidas. O mesmo é dizer que o D6 não é verdadeiramente um dicionário ou pedagógico, no sentido de não ter tido especialmente elaborado segundo pressupostos como, por exemplo, as necessidades e dificuldades do público-alvo.

A informação seguinte diz respeito à extensão da nomenclatura: mais de 53.000 vocábulos, todos com indicação da classe gramatical e clara distinção entre diferentes acepções quando for o caso. Inclui também, segundo se declara, inúmeros exemplos e frases idiomáticas. A apresentação da obra é finalizada com o mesmo argumento encontrado nos restantes: este é um dicionário de consulta simples e fácil utilização.

Apesar da ausência de textos com função descritiva e/ou explicativa sobre a organização e consulta do dicionário, a análise do D6 bem como a descodificação das abreviaturas revela, sem grande novidade, que os verbetes incluem os dados habituais respeitantes aos domínios habituais e estão estruturados do mesmo modo que nos restantes dicionários.

Assim, na área da ortoépia pode observar-se:

- (i) distinção da pronúncia do grafema <e> como [ɛ] – em pega (é) – e como [e] – em pega (ê) – e também do grafema <o> como [o] – em acordo(ô) – e como [ɔ]- em coca(ó);
 - (ii) representação da pronúncia dos grafemas <a> e <x>, respectivamente como : [a] – em cachene (à) e [s] – em auxiliar (ss)-, [z] – em exangue – e [ks] – em tóxico (cs). Contudo, tem de, reiterar-se a crítica já antes feita: nem a representação é sistemática nem são consideradas todas as realizações dos mesmos grafemas que em vários casos poderá ser relevante: realização de <e> como [ɨ] e de <x> como [ʃ]
 - (iii) identificação de hiatos : condoimento (u-i); fuinha (u-i); esmiuçar (i-u)
 - (iv) representação do grupo <ex> como [eis], que foi já objecto de reparo.
- Acrescente-se agora que, se nas indicações iniciais, neste como nos outros

dicionários, a editora apresentasse o alfabeto fonético internacional, a representação da pronúncia ganharia em clareza e rigor. Esta opção não parece descabida para um público do 3.º Ciclo ou do Secundário.

- (v) a atenção dada aos grupos <gu> e <qu> padece de irregularidade. Ao primeiro praticamente não se faz qualquer referência às duas possíveis realizações (apenas como consoante [g] ou como consoante seguida da semivogal – [gw] – que passa a formar ditongo com a vogal que imediatamente a segue).

Ora, se até se pode admitir que tal indicação pode ser desnecessária em palavras mais comuns, cuja frequência de uso – produtivo e/ou receptivo – as torna familiares e, por isso, sem dúvidas quanto à pronúncia, o mesmo não se pode dizer das palavras “desconhecidas”, que não fazem parte do léxico do aluno e que o próprio D6 inclui na sua vasta nomenclatura (53.000 vocábulos, recorde-se). Alguns exemplos: **apaniguado; elanguescência; languidez**: e respectivas cognatas, não contêm qualquer informação. Um aluno que depare com elas, que mais não seja numa “viagem” voluntária e curiosa ao dicionário, poderá não saber como pronunciar-las; do significante, poderá eventualmente reter a forma gráfica, mas quanto à forma fónica nada lhe sendo explicado, manter-se-ão desconhecidas, suscitando dúvidas se as quiser usar ou simplesmente ler.

O grupo <qu> enferma do mesmo mal *supra* referido: oscilação entre a representação e a omissão sem que se descortine qual o critério. Nada se explicita quanto a **delíquio, equabilidade, equânime**, mas, ao invés, indica-se pronúncia de **frequência** (qu-ên); **consequência** (que-en); **deliquescente** (qu-es); **equestre** (que-es); **equidistante** (qu-i).

Pelo menos num caso concreto compreende-se e aceita-se a decisão dos autores: os homógrafos **equino** (relativo a cavalo) e **equino** (sinónimo de ouriço) foram objecto de clarificação. O primeiro pronuncia-se e representa-se como (qui-i); o segundo como (qui).

Outra das informações presentes nos verbetes diz respeito à classe gramatical; mas do ponto de vista da morfologia faltam informações sobre, por exemplo, femininos e/ou plurais irregulares.

A sintaxe, designadamente, no que toca a indicações quanto a regências verbais, também não merece atenção.

Por outro lado, o D6, integra esporadicamente, informações sobre o contexto de uso de algumas palavras com o objectivo de especificar diferentes acepções. Veja-se: **abaixador**, *adj.* e *s.m.* que ou o que abaixa; depressor (músculo); **sustentar** *v.tr.* segurar por baixo;... prolongar (a voz).

De registar também o que D6 distingue marcas de uso, conforme se anuncia na descodificação das abreviaturas. Alguns dos termos com que o faz – “chulismo”, “plebeísmo” – denunciam uma certa forma de expressão de juízos de valor contra registos mais informais ou desviantes da norma-culta ou padrão. Se, por um lado, a inclusão de palavra pertencentes a uso menos prestigiados socialmente é, por si mesmo, boa e parece ser um sinal de ausência de preconceitos, os termos usado vêm de algum modo desmentilo. Outras, mais neutras, informariam igualmente, não deixando de cumprir-se a função prescritiva inerente a um dicionário do estudante.

Refiram-se ainda dois aspectos que caracterizam a organização da nomenclatura deste dicionário:

- (i) como outros, o D6, para além das unidades lexicais simples, contempla, incluindo-as como sub-entradas nos verbetes, unidades complexas – compostos, expressões idiomáticas, locuções...
- (ii) ao contrário das restantes, o D6 integra no mesmo verbete e com o mesmo destaque gráfico dado à entrada “principal”, **a** ou **as** variantes da mesma. Por exemplo: **duradouro** ou **duradoiro**; **despolarizador** ou **despolarizante**; **bruteza**, **brutidade** ou **brutidão**; **verdoengo** ou **verdolongo**.

Como se documenta na listagem das vinte e cinco palavras *supra* referida e apresentada em anexo, a indicação cumulativa de sinónimos como forma de esclarecimento do significado da entrada é, como seria de esperar, também prática normal no D6. Contudo, a escassez de referências a contextos de uso e de informações de tipo sintagmático como sejam as restrições combinatórias e/ou co-ocorrências típicas acaba por pesar negativamente no plano da percepção e utilização correcta das virtualidades da sinonímia.

Tomem-se como exemplo as entradas **vexame** e **vindicta**. Em ambas são apresentados equivalentes sinonímicos; no primeiro caso, **afronta** e **vergonha** entre outros, no segundo, **vingança**, **perseguição**, **castigo**.

O primeiro caso configura um claro exemplo da pertinência de dotar o dicionário de outro tipo de informação para além da semântica, mais concretamente informação de tipo sintagmático sobre restrições combinatórias. Dando como formas sinónimas **vexame**, **afronta** e **vergonha** teria sido útil lembrar que é possível “sofrer/passar por vexame/afronta” mas já é duvidoso (?) “sofrer uma vergonha” preferindo-se “passar por vergonha”. Por outro lado, diz-se “Ter vergonha” mas não “Ter vexame/afronta”.

Por sua vez, o segundo caso releva sobretudo da semântica, designadamente, do facto de entre os três “sinónimos” arrolados haver uma equivalência muito parcial. Com efeito, só muito lateralmente os semas de “perseguição” e “vingança” podem coincidir totalmente: só no contexto de um acto persecutório intencional de prejudicar alguém para se exercer sobre essa pessoa uma qualquer desforra se pode entender “perseguição” como “vingança”. Pode existir perseguição sem intuítos vingativos; pode haver vingança que passa por outro tipo de atitudes que não a de perseguição. O mesmo se diga de “castigo”. Uma “punição”, uma “pena” não tem de ser uma vingança; pode, aliás, configurar um acto de justiça. Não teria tudo de ficar mais claro num dicionário “Especialmente vocacionado para os estudantes da Língua Portuguesa”?

Acresce ainda que a prática de definir o significado pelo recurso a sinónimos pode, por vezes, obscurecê-lo, obrigando a outra(s) consulta(s) como se observa, por exemplo, entre outros casos idênticos, quanto ao sentido figurado de “veniagas”, (“tranquibérnia”) se, eventualmente, se quiser precisar os seus limites do significado relativamente ao sinónimo seguinte “traficância”.

Ter em conta, explicitando-os, os vários significados de uma palavra relacionados entre si, é considerar o fenómeno da polissemia e o D6 fá-lo mas sem a devida cautela, quer por ausência de exemplos esclarecedores das diferentes acepções quer por indiferenciação da simbologia que separa acepções diferentes da mesma palavra da que separa palavras diferentes que mantêm entre si relações de equivalência semântica.

Dada a opção editorial de não realizar o desdobramento de entradas no que toca as unidades homónimas, no D6, elas são tratadas como uma única entrada, sucedendo-se os

vários significados apesar de não possuírem relação entre si. Assim, num só verbete, “**canto**” é “*s.m.* ângulo; sítio escuro; esquina, esquadria de pedra; aresta; comissura dos lábios e das pálpebras; versos destinados a serem cantados; cantiga; composição poética; divisão de um poema”. O verbete inclui, ainda, no final, a expressão metafórica lexicalizada “canto do cisne” explicitando o seu significado: “última expressão de um artista”.

“**São**”, também num só verbete, não esquece a forma apocopada de santo, última acepção considerada numa sequência de definições/sinónimos: “*adj.* que tem saúde; íntegro; curado; bom para a saúde; forte; vigoroso; *fig.* ileso, salvo; verdadeiro; justo; moral; *s.m.* a parte melhor (material ou moral) de qualquer coisa; *abr.* de santo.

A mesma abordagem se aplicou a “**vale**” que é definido como: “*s.m.* planície entre duas montanhas ou colinas; largo espaço de terra banhado por um rio; espécie de ordem ou letra com que se transferem fundos entre particulares, de terra para terra, por meio de correio; valor escrito; documento representativo de recibo provisório.” Também este verbete incorporou uma metáfora lexicalizada e respectivo significado: “vale de lágrimas: o mundo em que vivemos”.

O comentário à opção de não desdobramento a entradas homónimas, tem vindo a ser feito; não é necessário repeti-lo.

6.4.7. MICHAELIS: Minidicionário Escolar da Língua Portuguesa

A organização do *MICHAELIS: minidicionário escolar da língua portuguesa* – abreviadamente MMDELP e D7 no *corpus* – encontra-se identificada no “Sumário”. Para além da nomenclatura, são os seguintes os textos externos: “Apresentação”; “Organização do dicionário”; “Abreviaturas usadas nesta obra” e um “Apêndice” com informação diversa: gramatical em sentido lato (normas de representação gráfica da língua, divisão silábica, colectivos, adjectivos pátrios, verbos onomatopaicos...); correspondência entre o alfabeto grego e latino e entre algarismos romanos e árabes; numerais; símbolos matemáticos. Na contracapa, um outro texto complementa as informações interiores.

Na “Apresentação”, esclarece-se que as entradas que constituem a nomenclatura resultam de uma cuidadosa selecção e adaptação do “*Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* – o mais completo e actualizado do nosso idioma” (2004: VII).

Tais selecção e adaptação foram realizadas, segundo se assevera, com intuito “...atender às necessidades do currículo escolar do ensino fundamental” (*id. ib*), afirmação corroborada na contracapa, na qual se reitera que “ Este minidicionário(...) foi especialmente criado para atender às necessidades dos alunos do ensino fundamental”. Não são, contudo, mais uma vez, esclarecidos os critérios de selecção das mais de 23.000 entradas que constituem a sua nomenclatura, o que teria sido importante até pela declaração explícita de que a obra visa, em particular, um público em situação de aprendizagem no âmbito do ensino fundamental.

Dessa nomenclatura fazem parte neologismos, termos da área tecnológica, em particular da Informática, empréstimos e unidades lexicais pertencentes a variedades regionais e/ou sociais.

Uma novidade relativamente aos outros dicionários do corpus é que no D7 as entradas de todos os verbetes são apresentadas indicando-se a respectiva divisão silábica. Trata-se de uma informação que vale pela pertinência estrita do conhecimento da estrutura silábica das palavras mas que não se esgota aí. Em situação de escrita pode ajudar o aluno na translineação correcta e, por outro lado, facilita o trabalho lexicográfico, na medida em que resolve, sem necessidade de representação da pronúncia, as realizações de grupos vocálicos como hiatos³⁴⁹ e dos grupos <gu> e <qu>.

Tanto a “Apresentação” como a contracapa dão conta de que, no sentido de ficar garantida a compreensão das definições, o D7 ilustrou com “exemplos objectivos e actualizados” o uso da palavra descrita. Esta forma de ilustrar o uso da(s) palavra(s) pode assumir por vezes a forma de abonação, como se pode ler na “Organização do Dicionário”. Um dos itens – o ponto 8 – di-lo assim “Frases claras ou citações de autores famosos são frequentemente usadas para melhor compreensão da definição ou do emprego correcto da palavra ou acepção” (*id.*:VIII).

A “Organização do Dicionário” expõe de forma mais esmiuçada as várias informações que são facultadas ao aluno. A maior parte delas são as que qualquer outro dicionário também disponibiliza. Além das já assinaladas, destaquem-se as seguintes:

- (i) Domínios da ortoépia:

³⁴⁹ Este problema é também resolvido pelo trema.

- para os empréstimos, indica-se a pronúncia corrente em português (norma brasileira); só depois se esclarece a língua de origem – *flash* (*fléch*) *ing.*; *Ly.cra* (*ai*) *ing.*; *nug.get* (*nâquet*) *ing.*; *voy.eur* (*vua-iér*) *fr.*; *staff* (*ístaf*) *ing.*;

- representam-se as realizações dos grafemas <x>, <e> e <o>. A representação das vogais, ao contrário do que se observava nos outros dicionários, feita quando em sílaba tónica, indica sobretudo as pronúncias [e] e [o]. A representação deste grafemas realizados como [ɛ] e [ɔ] é, todavia, de regra quando se quer distinguir homógrafos: molho(ô)/molho (ó); sede (ê)/ sede (é). Quanto ao grafema <x> omite-se, como sempre a realização [ʃ], indicando-se apenas a pronúncia [ks] – toxina(cs) - ; [s] – máxima (ss). A pronúncia [z] raramente merece atenção e quando representada não se vislumbra qual foi o critério: nada se diz quanto a **exacerbar** ou **exânime**, ou **exéquias**, mas indica-se a pronúncia de **exibido** (z).

(ii) Domínio da Morfologia.

- indica-se a classe e a subclasse gramatical;
- integra-se no final do verbete a conjugação de verbos irregulares e defectivos;
- explicitam-se irregularidades flexionais de género, número e grau;

(iii) Domínio da Semântica Lexical

- são apresentados, como é habitual, sinónimos, mas também antónimos, informação que pode ser de utilidade sobretudo em termos de produção.

(iv) Domínio da Variação Linguística

- faz-se a notação de usos situacionais/sociais/ regionais.

Outras das informações veiculadas são as que explicam a forma de organização da microestrutura quer no que toca a destaques gráficos quer no que respeita à indicação da inclusão como sub-entradas de expressões lexicalizadas.

Além do recurso à sinonímia como forma de definição das entradas, de acordo com o anunciado na “Organização do Dicionário”, no final de alguns verbetes, o D7 afirma facultar informação sobre um ou outro sinónimo. Em verdade se diga que essa informação, que não se quer pôr em dúvida por ausência de análise exaustiva, foi difícil de comprovar. Uma observação rápida não permite tirar outra conclusão que não esta: a referência explícita a sinónimos é rara; ao invés, a antonímia encontra-se profusa e rigorosamente documentada. À indicação do(s) antónimos, está sempre acoplada a referência à(s) acepções a que se refere(m).

A polissemia, que o D7 distingue da homonímia (o item 4 da “Organização” é claro: “Vocábulos de grafia idêntica, mas com origens diferentes constituem verbetes independentes, e as entradas têm numeração elevada. Ex: a.bor.dar/a.bor.dar” (*id.ib*)) nem sempre é tratada com a necessária clareza, já que casos evidentes de polissemia e enumeração sucessiva de sinónimos são frequentemente suportados pelo mesmo recurso gráfico, a saber, a numeração por meio de algarismos árabes.

Veja-se nos exemplos seguintes: **pe.lí.cu.la** *sf* 1 pele ou membrana muito fina. 2. Filme cinematográfico; **insónia** *sf* 1 Falta de sono. 2 Dificuldade de dormir; vigília. Se no primeiro exemplo é evidente que o sentido de 2 se relaciona com o sentido 1, e por isso, configura um caso de polissemia, o segundo exemplo, tratado do mesmo modo, já não parece ser tão claro; não se tratará antes de sinonímia?

Quanto à homonímia, as coisas também nem sempre são tão rigorosas quanto seria de esperar, dada a intenção declarada de respeitar o desdobramento de entrada. O que se observou foi o seguinte:

(i) desdobramento de entradas

can.to *sm* 1 Acção de cantar. 2. Música escrita para ser cantada. 3. Música vocal. 4 Voz mais ou menos harmoniosa de certas aves. C. gregoriano; canto chão.

can.to *sm* 1 Ponto ou lugar em que dois lados, duas paredes etc. se encontram; esquina 2 lugar retirado ou solitário

são *adj.* 1 Que goza de perfeita saúde. 2 completamente curado. 3 Salutar. 4 Que não está podre. 5 Com as faculdades morais e intelectuais intactas, sup. abs. sint. : saníssimo. *Fem.* Sã. Antôn. (acepções 1 e 2): doente: *sm* 1 Indivíduo que tem saúde. 2 A parte sã de organismo.

são *adj.* Forma de santo, usada antes dos nomes começados com consoante.

(ii) ausência de desdobramento de entradas

Estranhamente, ao contrário das anteriores “vale”, com uma só entrada e dois significados é tratado como polissémico:

Va.le *sm* 1 depressão do terreno entre dois montes. 2 Escrito resumido que representa uma dívida.

6.5. Conclusões Parcelares

Analisados que foram os sete dicionários seleccionados e organizados no *corpus* D, a observação e os comentários realizados, ao longo dessa análise, conduzem às conclusões que se passarão a registar.

Retomando como critérios de avaliação da funcionalidade destes dicionários (ditos escolares) enquanto instrumentos pedagógico-didáticos, alguns dos definidos por Boagaards e *supra* citados³⁵⁰, pode afirmar-se que, quanto à convivialidade, os dicionários, embora com algumas deficiências, insuficiências ou omissões, que se foram assinalando na análise das(s) microestrutura(s), respondem a algumas das dificuldades que poderão conduzir à sua consulta. É certo que a maior parte das informações não vai para além do que é tradicional em dicionários de língua geral. Abrangem os domínios essenciais expectáveis: fonética (ortoépia), morfologia, classe de palavras, sintaxe, semântica, pragmática, e é evidente que alguns dicionários contemplam menos informação do que outros. Mas é inevitável, atendendo aos condicionalismos exógenos que impendem sobre os autores na sua confecção, não podendo, portanto assacar-se-lhes todas as culpas.

Reprovou-se, nos comentários, essencialmente: (i) a assistemática verificada; (ii) a representação fonética sem recurso ao alfabeto fonético internacional que tornaria mais objectiva a representação; (iii) em alguns casos a falta de exemplos de uso que ilustrassem convenientemente o funcionamento das palavras no discurso e (iv) em muitos deles a omissão de regimes preposicionais, informação valiosa para um correcto uso das palavras no discurso.

Já quanto à inteligibilidade terá de reconhecer-se que falham, na generalidade, pois nem sempre os critérios da clareza e da simplicidade (desde que reflecta uma verdadeira opção pedagógica e nunca isenta de rigor) são cumpridos; comparando-se com dicionários de língua geral não existem diferenças notórias que distingam estas obras, dando-lhe uma identidade própria. Também quanto a este parâmetro se foram alinhando as considerações a que análise conduziu, designadamente, no que toca às definições circulares, reenvios para outras entradas, substituições da definição parafrástica por sinónimos que obrigam a nova consulta, entre outros aspectos que poderão transformar-se em obstáculos desmotivadores.

³⁵⁰ Recorde-se: convivialidade, inteligibilidade, utilidade, eficácia e eficiência.

Sendo assim, a utilidade, eficácia e eficiência destes dicionários, enquanto instrumentos auxiliares do ensino e da aprendizagem deixam algo a desejar: dada a sua configuração, qualidade e natureza das suas informações podem mesmo não conseguir cumprir eficazmente a função didáctica de que, aparentemente, se reclamam todos.

Outros factores não descuráveis como a portabilidade, a manuseabilidade, a apresentação gráfica e a legibilidade facilitadores do transporte, do uso/consulta em casa e/ou em contexto escolar, estão identicamente presentes em todos: todos se apresentam em formato de bolso, a legibilidade não levanta problemas, a apresentação gráfica é a tradicionalmente utilizada.

Um aspecto fundamental na confecção destes dicionários escolares é o que se prende com a selecção dos critérios das entradas constitutivas das respectivas nomenclaturas.

Por isso se entendeu proceder a uma análise muito sumária que, com as devidas cautelas dada a escala diminutiva da amostra face ao universo em estudo, conduziu às seguintes conclusões.

Difícilmente se descortinam os critérios (salvo, porventura, o da frequência, e mesmo assim são muito questionáveis algumas opções) que determinaram a redução da extensão do número de entradas relativamente aos dicionários convencionais, de língua geral. Reclamando-se todos de dicionários escolares (uns de forma mais objectiva do que outros, é verdade) se todos se regessem por critérios didácticos previamente estabelecidos, que, em princípio, não seriam muito divergentes de uns para outros, seria de prever a existência de não muitas discrepâncias entre ocorrências de vocábulos nos dicionários do *corpus*, tanto no que respeita os mais correntes (e, logo, menos portadores de dificuldades de acesso ao significado) como no que toca os que apresentam menor índice de ocorrência, e que, por isso, mais presumivelmente se constituirão com objectivo de consulta. Ora não foi isso que se observou, e se registou no item respectivo. Só a título de exemplo refira-se que, salvo raríssimas excepções, não se verifica a inclusão de neologismos ou de empréstimos que o uso contemporâneo privilegia e vai consagrando, sem que uma palavra seja dada para esclarecer tal opção.

Tudo leva a crer que a redução do número de entradas se faz mais ou menos arbitrariamente. Sendo assim, a hipótese de que se partiu confirma-se: os dicionários – estes

e, por extensão, os outros do mesmo tipo, que circulam no mercado – são, de facto, dicionários de “dépannage” (Galisson), obras de consulta pontual, para resolução de dificuldades pontuais, mais de descodificação/compreensão do que de produção.

Se a lexicologia tradicional visa essencialmente o inventário do léxico da língua, compreendendo-se nesse caso a relevância da quantidade dos itens lexicais constitutivos da nomenclatura, da lexicografia pedagógica esperar-se-ia que privilegiasse a qualidade a pertinência e utilidade das palavras seleccionadas e das informações prestadas, adequando a confecção do dicionário às necessidades do público-alvo.

Os pressupostos na elaboração de um dicionário pedagógico não subjazem a nenhum dos sete dicionários: não houve um estudo das necessidades e dificuldades vocabulares dos alunos de diferentes ciclos de estudo e de várias faixas etárias; pela sua configuração, que em nada se distingue dos convencionais dicionários gerais, conclui-se que não relevam da intenção de os dotar das especificidades dos dicionários de aprendizagem. Oferece-se ao aluno informação pronta a usar, alguma “erudição” lexical, dão-se-lhe algumas informações sobre ortoépia, morfologia, registos de uso, poucas sobre sintaxe...

Sendo o dicionário um recurso, ou o recurso, por excelência para dar resposta a questões relativas ao eixo paradigmático (mas também sintagmático), descodificação do sentido, busca de equivalentes sinonímicos ou antonímicos, interpretação de polissemias, reconhecimento/distinção de homónimos, a análise revelou que nem todos estão aptos a fazê-lo com o rigor que seria de esperar.

Enfim, para além de algumas divergências que foram assinaladas no momento próprio, as similaridades que os unem são várias e reconhecíveis sobretudo a nível das microestruturas; de tal modo que também dos dicionários como dos manuais e das gramáticas se pode dizer que se vão reproduzindo e auto-reproduzindo sem que seja possível, por isso avaliar a vantagem qualitativa de um ou uns sobre os outros.

PALAVRAS FINAIS

Findo o trabalho, resta agora alinhar algumas considerações finais em jeito de remate aos comentários e conclusões parcelares que ao longo do mesmo se foram impondo e registando, uma vez analisados os *corpora* de textos programáticos, manuais, gramáticas e dicionários escolares.

O propósito que orientou este trabalho foi o de procurar compreender como cada um dos instrumentos auxiliares do ensino e da aprendizagem da língua, cada qual de acordo com a sua natureza e configuração específicas, cumpre a função que lhes está cometida de mediadores, intérpretes (os manuais e gramáticas) e puramente adjuvantes (os dicionários) das instruções oficiais no que tange quer ao ensino e à aprendizagem do léxico da língua em geral quer de alguns dos fenómenos responsáveis pela sua estruturação: a sinonímia, a polissemia e a homonímia, desde sempre tomados como conteúdos a ensinar e a aprender.

Deixe-se, em primeiro lugar, uma nota breve para se reconhecer que nem sempre se terá conseguido a profundidade de análise requerida, e a que se aspirava no momento de encetar este trabalho. O tema é vasto, e crê-se, de grande interesse pedagógico-didático e actualidade. Fica, no entanto, a convicção que nem todas as vertentes foram devidamente tratadas e as que se consideraram, foram-no, porventura, de forma desigual: algumas teriam merecido maior apuro, outras poderiam, talvez, ter sido abordadas mais ligeiramente. Poderá mesmo não ter havido, aqui e ali, o rigor exigido. Algumas conclusões pecarão mesmo por excesso de extrapolação em virtude da dimensão relativamente limitada do número de “materiais” constitutivos dos *corpora*.

Mas, por outro lado, diga-se também que a pouca variabilidade de modelos configuradores, a roçar o estereótipo, que se observou em manuais, gramáticas e dicionários, reproduzindo-se ou auto-reproduzindo-se, de algum modo legitimou essa extrapolação.

A leitura crítica que se fez dos vários documentos veio demonstrar o escasso relevo que tem merecido o ensino e aprendizagem do vocabulário, designadamente, no 3º ciclo do Ensino Básico. E, no entanto, é indesmentível a importância crucial do incremento do conhecimento lexical como parte integrante e factor do desenvolvimento das competências nucleares de compreensão/expressão oral e escrita. Mesmo sabendo-se que dada a sua extensão, nunca se poderá dominar integralmente.

O problema coloca-se com não menor acuidade no que toca ao Ensino Secundário, estádio em que muitos alunos continuam a manifestar sinais de “pobreza lexical”, sendo que para muitos deles a formação escolar se quedará por aí. Não figurando como um objectivo forte, oficialmente inscrito e bem vincado nos programas, nem havendo prática e treino continuados, regulares e consequentes, esses alunos poderão perder definitivamente a oportunidade de adquirir ou expandir as competências que lhe permitirão exercer activamente o seu papel na sociedade contemporânea, complexa, exigente, mediática e, de certo modo, centrada no poder do uso da palavra.

A não ser que se acredite que o conhecimento do vocabulário se pode aprender e expandir espontaneamente na comunicação quotidiana ou que se pense que esse conhecimento não se pode ir alargando ao longo do tempo e que a escolarização não pesa sobre ele, a escola é o lugar, por excelência, de promoção do desenvolvimento da competência lexical.

Se já nos Programas, mesmo não estando ausente, o léxico, a sua estruturação interna, o seu ensino e a aprendizagem não merecem o mesmo enfoque de outros domínios, nos instrumentos que os medeiam e interpretam o panorama não é muito diferente.

Claro que tem de reconhecer-se a dificuldade de didactização do sistema lexical como se deixou claro anteriormente no capítulo II. Como subsistema do sistema semiótico que é a língua, o sistema lexical é uma estrutura aberta, heterogénea, dinâmica. Mas não deixa de ser sistema, conjunto ordenado de elementos, relações e inter-relações, e, como tal, deve ser abordado.

Se assim se fizer, isto é, se o vocabulário for ensinado não como um conglomerado de elementos díspares, mas como um sistema de sistemas, mais facilmente se detectarão conjuntos de regularidades, de redes de relações, (semânticas; morfossemânticas...) de afinidades, semelhanças ou contrastes, onde antes só parecia haver complexidade e diversidade de difícil apreensão.

Por isso, o ensino do vocabulário faz mais sentido se for reflectido, programado, conduzido de modo a facilitar a compreensão do sistema no seu funcionamento interno, dos mecanismos que dão corpo ao seu carácter recursivo.

Faz sentido recordar a opinião de Trévaille et Duquette (1996) sobre o tema. São palavras que definem bem necessidade, mas também a exigência de programar o ensino do vocabulário. Se o conhecimento da palavra não pode circunscrever-se ao conhecimento do seu significado nem mesmo limitar-se à capacidade de a situar num microssistema de relações paradigmáticas, pois desse conhecimento tem de fazer parte (re)conhecer as suas propriedades distribucionais no plano sintagmático, é evidente a complexidade da tarefa que se tem entre mãos. Mas é necessária. Estuda-se melhor e, conseqüentemente, usa-se melhor, o que melhor se conhece e compreende.

Exercícios avulsos, sem linha orientadora por ausência de perspectivação do que é necessário para que as palavras se inscrevam na estrutura profunda do léxico mental e se organizem na memória a longo prazo, num processo que vai do primeiro encontro até à familiarização que permita poderem ser activadas para reconhecimento/uso espontâneo, pouco podem acrescentar à competência lexical. O processo de aprendizagem do vocabulário, qualquer que seja a etapa em que decorre, deverá passar pelo aprofundamento do conhecimento, desde o momento em que a palavra surge e integra o vocabulário passivo/receptivo até à sua inclusão no vocabulário activo/productivo.

O que se observou nos manuais, gramáticas e dicionários veio demonstrar a insuficiente, deficiente, ou mesmo ausente, abordagem pedagógica e didáctica às questões relacionadas com o léxico da língua, suas regularidades, selecções e restrições.

Algumas excepções não desmentem a observação geral: o manual, que pela sua constituição compósita assume, e talvez mais do que nunca, um lugar central no processo de ensino aprendizagem, quase dispensando outros recursos auxiliares e complementares desse processo - a gramática, mas também o dicionário - poderia e deveria ser entendido como o lugar onde se traçasse, ao longo de um ciclo ou de um ano, um roteiro de actividades, exercícios, visando realmente o desenvolvimento da competência lexical do aluno, não o faz de modo sistemático. Nem na vertente compreensiva nem produtiva. E se o manual falha, os outros instrumentos didáctico-pedagógicos também não cumprem cabalmente a sua função neste campo específico.

Claro que também será excessivo declarar totalmente nulo o seu papel, mas como se deixou dito, não se reconheceu nas actividades propostas, nos exemplos arrolados, nas definições, e até na dicionarização das palavras da língua num sinal inequívoco de que

subjacente a eles estivesse a intenção clara de contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do público escolar.

Quanto à sinonímia; polissemia e homonímia, conteúdos programáticos reiterados ao longo de vários anos curriculares, nem do ponto de vista da definição dos conceitos nem da sua exemplificação se vislumbra, frequentemente, nas gramáticas, nos manuais, e de outra forma também nos dicionários, rigor e coerência, nem sequer a abordagem que lhes é feita ultrapassa a questão puramente “técnica”: nomeação/identificação/definição dos três fenómenos sem reconhecimento da sua função e potencialidades.

Tratando-se de fenómenos consubstanciais às línguas naturais humanas, também eles deveriam ser abordados na perspectiva do sistema, no qual têm um papel estruturador como subsistemas de relações regulares entre palavras, criando redes de natureza semântica e formal.

Para além do reconhecimento intuitivo da existência de cada um deles, do conhecimento da(s) definição(ões), da capacidade de identificar a sua presença em frases/textos, mais valeria insistir nas virtualidades que conferem à língua e oferecem ao falante: opções para escolher entre unidades concorrentes parcialmente alternativas as que melhor servem os seus objectivos/intencionalidades; respostas para manter coesão e coerência, evitando repetições fastidiosas e desnecessárias; instrumentos que, pela ambiguidade que lhes é inerente permitem criar, brincar, construir jogos de palavras, ironias...; que oferecem chaves para abrir caminhos de interpretações subtis e às vezes insuspeitadas.

Acresce ainda que experiência pessoal de anos de ensino e de acompanhamento da prática pedagógica de professores do Ensino Básico e Secundário permitiu observar e comprovar que o tempo e a atenção dedicados ao ensino do vocabulário é escasso, nomeadamente se confrontado com aquele que se dedica, por exemplo, ao domínio da morfologia e da sintaxe ou, mais recentemente, às noções oriundas de outros domínios que desde a vigência TLEBS e do DT passaram a integrar os programas.

O ensino do vocabulário não é programado, as actividades não são estruturadas, não se prevê a reflexão e o treino sistemático e, não obstante, reconhece-se dentro e fora do contexto escolar, que se vive num declínio do domínio da língua em geral e do

vocabulário em particular, do qual os professores estão conscientes, embora os alunos nem sempre reconheçam, e que se reflecte também no desempenho nas outras disciplinas.

Insista-se: admite-se e compreende-se que é muito mais fácil ensinar um sistema fechado dentro do qual generalizações e regras são mais evidentes, mais facilmente transmissíveis e adquiridas do que um sistema extenso, aberto, mutável, dinâmico como é o lexical. Compreende-se, mas deseja-se que algo mude.

A competência lexical não é estática, vai evoluindo ao longo da vida, modifica-se e enriquece-se em função das experiências vividas quotidianamente, do acesso a vocabulários diversificados, através da leitura ou da integração em meios – sociais, profissionais – em que esses vocabulários são usados.

Mas para além de qualquer prática quotidiana em que a mobilização do conhecimento lexical, que o uso de qualquer palavra exige, se faz de modo intuitivo e automático, à escola compete proporcionar as situações para fazê-lo de forma consciente e reflexiva, dotando o aluno das “ferramentas” que lhe permitirão mais facilmente, de forma autónoma ir expandindo a sua competência lexical.

A terminar insista-se na convicção de que ensinar a usar o vocabulário variado adequado e expressivamente, não sendo um fim em si, não pode deixar de ser, de algum modo, “oferecer”, aos alunos um passaporte para a viagem intensa e interminável da aprendizagem da língua, do amor pelas palavras da língua, “ferramentas” indispensáveis, elos de uma cadeia em permanente construção, não apenas enquanto instrumentos de inserção e intervenção social, mas também como fundamento de pertença a uma cultura que institui em cada um a sua própria identidade como ser total.

Conclua-se, enfim, o presente trabalho, invocando as palavras de quem, profissional delas, disse já o que poderia aqui também ser dito:

...a língua é para ser utilizada em toda a sua plenitude. Um compositor não se serve só de uma parte de teclado ou da escala. Recorre a tudo o que tem à sua disposição. Todas as palavras são utilizáveis, o que é preciso é que sejam oportunas.

Mário Cláudio, 2004, em entrevista a Valdemar Cruz, na revista *Actual* no 1678

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA ACTIVA

PROGRAMAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Organização Curricular e Programas*, Vol.I. Ensino Básico, 3º Ciclo, Ensino Básico e Secundário. Lisboa: INCM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de organização do ensino – aprendizagem* Vol.II. Ensino Básico, 3º Ciclo, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Lisboa: INCM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Português, Organização Curricular e Programas*, Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: INCM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Língua Portuguesa, 10.º, 11.º e 12.º Anos, Cursos Gerais e Tecnológicos. Formação Geral*. Departamento do Ensino Secundário.

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index./php?s=directorio&pid=2>

MANUAIS

BORREGANA, A. (1997). *Contexto Português B 10º ano*. Porto: Texto Editora.

BRAGA, Z., A. RAMOS e E. PARDINHAS (2005). *Abordagens Português 12.º ano*. Porto: Porto Editora

CARDOSO, A. M., C. FONSECA, M. J. PEIXOTO e V. OLIVEIRA (2005). *Das Palavras aos Actos - Ensino Secundário 12.º ano*. Porto: Asa Editores S.A.

CASTRO, R., A. M. COUTO e F. MARTINS (1998). *Português de Palavra-Português B-11.º ano*. Porto: Porto Editora.

- COSTA, F., F. MARTINS e R CASTRO (1997). *Caminhos 10.º ano - Português A*. Porto: Porto Editora.
- GUERRA, J. A. da F. e J. A. da S. VIEIRA (2000). *Língua Portuguesa 9.º ano*. Porto: Porto Editora.
- GUERRA, J. A. da F. e J. A. da S. VIEIRA (2004). *Aula Viva Literatura Portuguesa 10.º ano*. Porto: Porto Editora.
- LANÇA G. e C. JACINTO 2004. *Comunicar Português 11.º ano*. Porto: Porto Editora.
- MAGALHAES, O e F. Costa (2004). *Entre Margens Português 11.º ano*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, A. P. *et all* (2003). *Ser em Português 12 Português B – 12.º ano*. Porto: Areal Editores.
- PINTO E. C., V. S. BATISTA, A. S. GOMES e P. FONSECA (2001). *Plural-Português A 11.º ano/Ens Secundário*. Lisboa: Lisboa Editora.
- PINTO, E. C., V. S. BATISTA, A. S. GOMES e P. FONSECA (2005). *Plural - Português B 12.º ano/Ensino Secundário*. Lisboa: Lisboa Editora.
- SILVA, Pedro, E. CARDOSO, R. CORREIA, R. MENDES, S. COSTA (2007). *Expressões Português 10.º ano*. Porto: Porto Editora.
- VERRÍSSIMO, A. G. Viana, L. C. REPOLHO e M. M. ESPADINHA (2007). *Novo Ser em Português 10 10.º ano*. Porto: Areal Editores.
- PALMA, Constança, PAIXÃO, Sofia (2004). *Ponto e Vírgula 9 Língua Portuguesa 9.º ano*. Porto: Texto Editora.

GRAMÁTICAS

- AMORIM C. e C. SOUSA (2009). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- AZEREDO, M. O., M-I. M. F. Pinto e M-C. A Lopes (1999). *Da comunicação à expressão*. Lisboa: Lisboa Editora.

- FIGUEIREDO, O. E R. P. Bizarro (1994). *Da palavra ao texto*. Porto: Editora Asa.
- FLORIDO, M. B. e M. E. D. da SILVA (2000). *Gramática básica de língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- MARTINS, A. (2009). *Gramática aplicada Língua portuguesa 3.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, Luísa e L. SARDINHA (2005). *Saber português hoje – gramática pedagógica da Língua Portuguesa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- PINTO, J. M. de Castro (2000). *Gramática do Português*. Lisboa: Plátano Editora.
- PINTO, J. M de C. e M. do C. V. Lopes 2003. *Gramática do português moderna*. Lisboa: Plátano Editora.
- RESENDE, M. A. e M. J. VIEGAS (1999). *Construindo a gramática*. Porto: Areal Editores.

DICIONÁRIOS

- s/a 2005. *Dicionário letrinhas dicionário de língua portuguesa*. Lisboa: Edições Gailivro, S. A.
- s/a 2003. *Dicionário Língua Portuguesa Dicionários Académicos*. Porto: Porto Editora.
- s/a 2001. *Dicionário Essencial Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- s/a 2003. *Dicionário Língua Portuguesa-Escolar*. Porto: Texto Editora, 10.ª edição, 2.ª tiragem (1.ª Edição 1996).
- s/a 2001. *Dicionário Escolar Básico de Português*. s/l: Editorial Verbo.
- s/a 2003. *Dicionário da Língua Portuguesa dicionário do estudante*. Lisboa: Empresa literária Fluminense.
- s/a 2000. *Michaelis: minidicionário escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

BIBLIOGRAFIA PASSIVA

ATTCHINSON, J. (1994). *Words in the mind. A introduction to the mental lexicon*, 2. Ed, Oxford: Blackwell Publishers, Lda.

ALVES, Manuel dos S.(1987). “Da Investigação à Prática Pedagógica”. AAVV, *Actas do Congresso sobre Investigação e Ensino do Português-18/22-Maio 1987*,pp. 152-160.

ARAN, Artur Parcerisa (1996). *Materiales Curriculares – cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

ARISTÓTELES (1985). *Organon* (I categorias II Periérmeneias). Trad. de Pinharanda Gomes, Lisboa: Guimarães Editores.

ARISTÓTELES (1982). *Tratado de Lógica (Organon): Categorías. Tópicos. Refutationes Sofísticas*, vol. I, M. Candel San Martín (ed.). Madrid: Gredos.

ARISTÓTELES (1994). *Metafísica*. Trad. Tomás Calvo Martínez. Madrid: Gredos.

ARRIVÉ, Michel (2001). “Une Grammaire en forme de dictionnaire”, *Les Dictionnaires de Langue Française. Dictionnaires d'Apprentissage. Dictionnaires Spécialisés de la langue. Dictionnaires Spécialité*, dir. J. Pruvost. Paris: Honoré Champion, pp. 175-183.

AZEVEDO, Fernando J. F. (1999). “Língua Materna, mestria linguística e manuais escolares”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 89-93. ISBN: 9728098448.

BADDELEY, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.

BADIR, Sémir (1999). “Sème inhérent et sème afférent. Examen des critères théoriques dans la sémantique interprétative de François Rastier”. *Travaux de Linguistique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a., pp. 7-27.

BALDINGER, K (1977). *Teoría Semántica. Hacia una semántica moderna*. 2ª ed.. Madrid: Alcalá.

BALIVA, Emanuela, GENNARO, Daniel (1995). “Lexique et discrimination raciale: les termes de l’alterité”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 97. Paris: Didier Erudition pp. 84-90.

BARBEIRO, Luís (1999). “Funcionamento da Língua – As dimensões activadas a partir dos manuais escolares”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 95-110. ISBN: 9728098448.

BATORÉO, Hanna J. (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu-Contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BAYLON, C. et MIGNOT, X (1995). *Sémantique du Langage – Initiation*. Paris: Nathan.

BEACO, J. G. (1987). “Quel écletisme en Grammaire”. *Le Français dans le monde*, nº208 Paris: Hachette, pp 65-70.

BEECHING, Kate (1998). “Descriptions sociolinguistiques et aproches communicatives”. *Le Français dans le monde*, n.º 300. Paris: Hachette, pp. 50-53.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de Linguistique Générale I*. Paris: Gallimard.

BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale II*. Paris: Gallimard.

BERRENDONNER, Alain (1981). *Éléments de Pragmatique Linguistique*. Paris: Minuit

BERRENDONNER, Alain (1982). *L'éternel grammairien. Etude des discours normatif*. Berne: Peter Lang.

BERRENDONNER, Alain (1986). “Discours normatif vs Discours didactique”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 61. Paris: Didier Erudition.

BESSE, Henri (1973). “Paraphrases et ambigüités de sens”. *Cahiers de Lexicologie*, 22. Cidade/editora, pp. 3-42.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991). *Grammaires e didactique des langues*. Paris: Crédif/Hatier.

BIDERMAN, Maria Tereza C. (1996). “Os dicionários que deveríamos ter”. *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (vol.II) (org.) Isabel Hub Faria e M. Margarita Correia. Lisboa: Colibri/ pp.55-61.

BINON, J., VERLINDE, S. (1997). "Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage?". *Le Français dans le monde*, n.° 29. Paris: Hachette, pp. 66-68.

BINON, J., VERLINDE, S. (1999). "La contribution de la lexicographie pédagogique à la apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde". *Études de Linguistique Appliquée*, n.° 116. Paris: Erudition, pp. 453-468.

BINON, J., VERLINDE, S., SELVA, T. (2001). "Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en français langue étrangère ou seconde (FLES). Un mariage parfait?". *Cahiers de Lexicologie*, n.° 78.1. Paris: Didier Érudition, pp. 1-23.

BOGAARDS, Paul (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier, Col. LAL.

BOGAARDS, Paul (1991). "Dictionnaires pédagogiques et apprentissage du vocabulaire". *Cahiers de Lexicologie* n° 59 Paris: Didier Erudition, pp. 53-107.

BOGAARDS, Paul (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.

BOGAARDS, Paul (1995). "Dictionnaires et compréhension écrite". *Cahiers de Lexicologie*, n.° 67. Paris: Didier Erudition, pp. 37-53.

BOGAARDS, Paul (1998). "Des Dictionnaires au service de l'apprentissage du français langue étrangère". *Cahiers de Lexicologie*, n.° 72. Paris: Didier Erudition, pp. 127-167.

BOURRET, Pierre (1999). "Pour un enseignement stratégique". *Le Français dans le monde*, n.° 307. Paris: Hachette, pp. 27-30.

BOROWSKI, Patrick (2000) "Le lexique dans les Instructions officielles". *Construire les compétences lexicales* (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.), *Le Français aujourd'hui*, n.°131. Paris : AFEF, pp. 8-18.

BOUTAN, Pierre (2002). "L'usage du manuel en question: une tradition en matière d'apprentissage des langues". *Études de Linguistique Appliquée*, n.°125. Paris: Erudition, pp. 11-24.

BOUTAN, Pierre (2003). "Langue(s) maternelle(s): de la mère ou de la patrie ? ". *Études de Linguistique Appliquée*, n.° 130. Paris: Erudition, pp. 137-151.

BOUTET, Josiane (1988). "Didactique des langues et relations interdisciplinaires". *Études de Linguistique Appliquée*, n.° 72. Paris: Erudition, pp. 39-42.

BRÉAL, Maurice (1897). *Essai de Sémantique, Science des Significations*. (reed. 1983). Brionne : Gérard Monfort

BRONCKART, J.-P., DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1993). “L’acquisition des discours : émergence d’une compétence ou apprentissage de capacité langagières diverses”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 92. Paris : Didier Erudition, pp. 23-37.

BUZON, C. (1979). “Dictionnaire, langue, discours, idéologie”. *Langue Française*, nº 43. Paris: Larousse, pp. 27-44.

CABRITA, Isabel (1999). “Utilização do Manual escolar pelo professor de matemática”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 149-160. ISBN: 9728098448.

CADIOT, Pierre, VISETTI, Yves-Marie (2001), “Motifs, profils, thèmes: une approche globale de la polysémie” *Cahiers de Lexicologie*, 79, Paris, Didier Erudition, pp. 5-46.

CARDEY, Sylviane, GREENFIELD (1997). “Peut-on séparer lexique, syntaxe et sémantique en traitement automatique des langues? *Cahiers de Lexicologie*, nº 71. Paris: Didier Erudition, pp 37-51.

CARVALHO, José António (1999). “A escrita nos manuais de Língua Portuguesa – objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 179-187. ISBN: 9728098448.

CASTRO, S. Luís, GOMES, Inês (2000) *Difícildades de Aprendizagem da Língua Materna*, Lisboa: Universidade Aberta.

CASTRO, Rui V. de (1989). “A aula de Português: um contexto especializado de comunicação”. *Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

CASTRO, Rui V. de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, Rui V. de, SOUSA, Maria Lourdes (1998). “Práticas de Comunicação Verbal em Manuais escolares de Língua Portuguesa”. *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de linguística*. Lisboa: Colibri/APL.

CASTRO-CALDAS, A. (2001). “O conhecimento da leitura e da escrita modela a função neural”. Augusto S. Silva (org). *Linguagem e Cognição: A perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Associação portuguesa de linguística/ Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga, pp. 465-486.

CHAROLLES, M. (1978). “Introduction aux problèmes de la cohérence des textes”. *Langue Française*, n° 38. Paris: Larousse, pp. 7-42.

CHAROLLES, M. (1987). *Pour une Grammaire Textuelle. La progression thématique*. Paris: Bock-Duculot.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'Expression*. Paris: Hachette.

CHERVEL, André (1981^a ed.). *Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris: Payot.

CHISS, Jean-Louis, FILLIOLET, Jacques, MAINGUENEAU, Dominique (1993). *Linguistique Française. Notions fondamentales. Phonétique, lexicque*. Paris: Hachette.

CHOMSKY, N. (1971). *Linguagem e Pensamento*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

CHOPPIN, Alain (1992). *Les Manuels Scolaires. Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.

CHOPPIN, Alain (1999). “Les Manuels scolaires – de la production aux modes de consommation”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 3-17. ISBN: 9728098448.

CICUREL, Francine (1988). “Didactique des langues et linguistique; Propos sur un circularité”. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72. Paris: Didier Erudition pp. 15-21.

CLAS, André, GROSS, Gaston (1997). “Les classes d’objets et la désambiguïsation des synonymes”. *Cahiers de Lexicologie*, n° 70. Paris: Didier Erudition, pp.27-40.

CORBIN, Pierre (2001). “Des imagiers aux dictionnaires: cadrage d’un champ de recherche”. *Les Dictionnaires de Langue Française. Dictionnaires d’Apprentissage. Dictionnaires Spécialisés de la langue. Dictionnaires Spécialité*, dir. J. Pruvost. Paris: Honoré Champion, pp. 15-66

CORDIER-GAUTHIER, Corinne (2002). “Les éléments constitutifs du discours du manuel”. *Études de Linguistique Appliquée*, n°125. Paris: Didier Erudition, pp. 25-36.

CORMIER, M., OUIOMET, C., BOULANGER, J-C (2001). “À propos de la néobienséance dans les dictionnaires scolaires: les prénoms dans les exemples”. *Les Dictionnaires de langue Française. Dictionnaires d'apprentissage. Dictionnaire spécialisés de la langue. Dictionnaire de spécialité*. Paris: H. Champion, pp. 139-168.

CORREIA, Margarita, LEMOS, L.San Payo (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Colibri e APP.

CORREIA, Margarita (2009). *Os Dicionários Portugueses*. Lisboa: Editorial Caminho.

COSERIU, Eugenio (1966). “Structure lexicale et enseignement du vocabulaire”. *Actes du premier Colloque International de linguistique Appliquée, Nancy, 1964*. Nancy, pp. 175-217.

COSERIU, Eugénio (1978). “Sistema, Norma y Habla”. *Teoria del lenguaje y Lingüística General*. Madrid: Gredos.

COSERIU, Eugenio (1981a). *Princípio da Semântica Estrutural*. Madrid: Gredos.

COSERIU, Eugénio (1981b). *Lecciones de lingüística general*. Madrid : Gredos.

COSTA, Maria Rute V. (2001). *Pressupostos Teóricos e metodológicos para a extração automática de unidades terminológicas multilexémicas*. Tese de Doutoramento em Linguística, especialidade de Lexicologia-Terminologia, Universidade Nova de Lisboa.

COURTILLON, Janine (1989). “Lexique et apprentissage de la langue”. *Le Français dans le monde*, n.º special *Lexiques*, (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette, pp. 146-153.

CRAIK, F.I., LOCKHART, R.S. (1972). “Levels of processing: a framework for memory research”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, pp. 671-684.

CRAIK, F.I., TULVING, E (1975). “Depth of processing and the retention of words in episodic memory”. *Journal of Experimental Psychology: General* 104, pp. 268-294.

CRUSE, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUENCA, M. J., HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Editora Ariel.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. Lindley (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.

CUQ, Jean Pierre (1998). "Quelle grammaire choisir pour la classe? ". *Le Français dans le monde*, n.° 301. Paris: Hachette, pp. 27-30.

CUQ, Jean Pierre (2002). "Du discours du linguiste au discours pédagogique: tribulations de quelques concepts grammaticaux". *Études de Linguistique Appliquée*, n°125. Paris: Didier Erudition, pp. 83-96.

CUSIN-BERCHE, Fabienne (1996). "La notion d'unité lexicale en linguistique et son usage en lexicologie". *Statut de l'unité lexicale, Revue LINX*, n.° 140 (sous la direction de Gérard Petit). Nanterre: Université Paris, pp. 11-31.

CUSIN-BERCHE, Fabienne (1999a). "Semantique lexicale et grammaticale". *Langages*, n.° 136. Paris: Larousse, pp.5-26.

CUSIN-BERCHE, Fabienne (2000) "Nouvelles technologies et enseignement du lexique". *Construire les compétences lexicales* (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.), *Le Français aujourd'hui*, n.° 131. Paris: AFEF, pp. 99-109.

DABÈNE, Michel (1982). "Normes d'enseignement. Normes d'apprentissage". *Le Français dans le monde*, n.° 169. Paris: Hachette, pp. 61-66.

DARMESTER, Arsène (1895 5^a ed.). *La vie des mots étudiés dans leurs significations*. Paris: Lib.Ch. Delagrave.

DAVID, Jacques (2000). "Le lexique et son acquisition: aspects cognitifs et linguistiques". *Construire les compétences lexicales*, (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.), *Le Français aujourd'hui*, n.° 131. Paris: AFEF, pp. 31-40.

DE CARLO, Madalena, (1995) "Lexique, culture et motivation à l'école" *Études de Linguistique Appliquée*, n° 97. Paris: Didier Erudition, pp. 74-83.

DELL, G. S. (1986). "Spreading activation theory of retrieval in sentence production". *Psychological Review*, n°93, pp. 283-321.

DELAS, Daniel (2001). "Pour un dictionnaire analogique moderne". *Les Dictionnaires de Langue Française. Dictionnaires d'Apprentissage. Dictionnaires Spécialisés de la langue. Dictionnaires Spécialité*, dir. J. Pruvost. Paris: Honoré Champion, pp. 215-222.

DEMOUGIN, Patrick (2002). "Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité". *Études de Linguistique Appliquée*, n.° 125. Paris: Didier Erudition, pp. 69-82.

DOSTIE, Gaétane, LÉARD, J. Marcel (1996). "Aspects méthodologiques d'une description des mots très polysémiques". *Polysémie et construction du sens* (eds Khadiyatoullah Fall, Jean-Marcel Léard, Paule Siblot), Montpellier: Praxiling-Université Paul Valéry-MontpellierIII, pp. 123-136.

DRIVEN, R. (1990). "Pedagogical grammar". *Language Teaching*, pp. 1-10.

DUARTE, Inês (2000). "O ensino da gramática como explicação do conhecimento linguístico". *Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa*, Luís Barbeiro et al. (eds). Leiria: ESEL, pp. 49-60.

DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

DUBOIS, Danièle (1991a) Introduction "Les catégories sémantiques «naturelles»: prototype et typicalité". *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité* (direc. Danièle Dubois). Paris : CNRS Éditions, pp.15-27

DUBOIS, Danièle (1991b) "Catégorisation et cognition: «10 ans après», une évaluation des concepts de Rosch" *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité* (direc. Danièle Dubois). Paris: CNRS Éditions, pp 31-54

DUBOIS, Jean et al. (2002). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.

DUQUETTE, Lise, PAINCHAUD, Gisèle (1992). "L'apprentissage du vocabulaire en contexte". *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues, Actes du VIII Colloque International «Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches» Grenoble mai 1991*. Grenoble : LIDILEM, Université Stendhal Gren. III.

DUQUET-PICARD (1986). *La synonymie en langue de spécialité: étude du problème en terminologie*. Québec, Girsterm, Université Laval.

ELIA, Annibale (1993). "Les Lexique-grammaires des langues européennes et leurs utilisations en didactique". *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 92. Paris: Didier Erudition, pp. 114-126.

FAYOL, Michel (1992). "Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle". *Psychologie cognitive de la lecture* (M. Fayol ed.). Paris: PUF, pp. 73-105.

FAYOL, Michel (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF.

FERREIRA, J. de Freitas (1985). *A pedagogia do léxico*. Porto: Ed. Claret.

FIGUEIREDO, Olívia (1999). “O manual escolar de Português. Que ponto de intersecção entre gramática e o discurso?”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 233-239. ISBN: 9728098448.

FONSECA, F. Irene (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

FONSECA, F. Irene (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

FOUGEROUSE, Marie-Christine (2001). “L’enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 122. Paris : Didier Erudition, pp. 165-178.

FOURMENT-BERNI CANANI, Michèle (2002) “Les informations culturelles dans un dictionnaire bilingue d’apprentissage”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 128, Paris: Didier Erudition, pp. 467-480.

FUCHS, Catherine (1989). “Introduction: la polysémie de «Pouvoir””. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 88. Paris: Didier Erudition, pp. 4-8.

FUCHS, Catherine (1994). *Paraphrase et Énonciation*. Paris: OPHRYS.

FUCHS, Catherine *et alii* (1991). “Polysémie, interprétation et typicalité: l’exemple de pouvoir”. *Sémantique et cognition, Catégories, prototypes, typicalité* (direc. Danièle Dubois). Paris: CNRS Éditions, pp. 161-170.

GARMAN, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: CUP.

GALISSON, Robert (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris: Hachette.

GALISSON, Robert (1984). “Pour un dictionnaire des mots de la culture”. *Le Français dans le monde*, n.º 188. Paris: Hachette.

GALISSON, Robert (1987). “De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d’apprentissage”. *Cahiers de lexicologie*, n.º 51-2. Paris: Didier Erudition, pp. 51-52.

GALISSON, Robert (1988). “Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d’observation des faits cultureles”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 69, Paris: Didier Erudition, pp. 74-90.

GALISSON, Robert (1989). "La culture partagée: une monnaie d'échanges culturelles". *Le Français dans le monde, Lexiques* n.º Spécial (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette. pp. 113-117.

GALISSON, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International.

GALISSON, Robert (1993). "Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables mais peu remarqués". *Repères*, n.º 8, *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*. Paris: INRP, pp. 41-62.

GALISSON, Robert (1997). "Une dictionnaire à géométrie variable au service de la lexiculture". *Cahiers de Lexicologie*, n.º 70. Paris: Didier Erudition, pp. 57-77.

GAUGER, Hans-Martin (1970). "Apport au problème de la synonyme". *META*, vol. 15, n.º3. Paris: Hachette. pp. 147-160.

GENTILHOMME, Yves (1983). "Dictionnaire à finalité didactique – Problématique et Compromis". *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 49, . Paris: Larousse, pp.192-207.

GÉRARD, F. M., ROEGIERS, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais*. Porto : Porto Editora.

GERMAIN, C. & SÉGUIN, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.

GIRARDIN, Chantal (1979). "Contenu, usage social et interdits dans le dictionnaire". *Langue Française*, n.º 43. Paris: Larousse, pp. 84-99.

GOSELIN, L. (1996). "Le traitement de la polysémie contextuelle dans le calcul sémantique". *Intellectica*, 1,22, pp. 93-117.

GRAVES, M.F. (1987) " The roles of instruction in fostering vovabulary development". M.G.Mckeown, M.E. Curtis(eds), pp. 165-184.

GREIMAS, Algirdas Julien (1989). "Le statut incertain du mot". *Le Français dans le monde, Lexiques*, n.º Special, (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette, p. 58.

GROSS, Gaston (1988). "La linguistique dans l'enseignement du Français Langue Maternelle". *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 72. Paris : Didier Erudition. pp. 43-55.

GROSS, Gaston (1992). "Reconnaissance des emplois à l'aide d'un dictionnaire électronique". *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 85/86. Paris: Didier Erudition, pp. 89-97.

GROSS, Gaston et CLAS, André (1997b) "Synonymie, Polysémie et Classes d'Objets". *META*, XLII, I, pp. 147-154.

GUILLAUME, G.(1964). *Langage et Science du Langage*. Paris: Nizet.

GUTIÉRREZ ORDÓNEZ, S. (1989). *Introducción a la semántica funcional*. Madrid: Síntesis.

HABERT, Benoît, NAZARENKO, Adeline, SALEM, André, (1997). *Les linguistiques de corpus*. Paris: Colin.

HAENSCH, G. et al. (1982). *La Lexicografía. De la lingüística teórica à la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.

HAUY, Amini B. (1993). *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua Portuguesa*. São Paulo: Ática.

HAUSMANN, Franz Josef, (1979). "Un dictionnaire des collocations est-il possible?". *Travaux de Linguistique et de Littérature*, XVII, I. Strasbourg: pp. 187-195

HAUSMANN, Franz Josef (1997). "Tout est idiomatique dans les langues". *La locution entre langue et usages*. Fontenay Saint-Cloud: ENS Éditions, pp. 277-290.

HAUSMANN, Franz Josef, (2002). "La transparence et l'obstacle. Essai de chrestolexicographie". *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 128. Paris: Didier Erudition, pp. 447-454.

HEGER, K. (1974). *Teoría Semántica. Hacia una semántica moderna II*. Madrid: Alcalá.

HEMMI, Myriam (2002). "Manuel, grammaire, texte". *Études de Linguistique Appliquée*, n.º125. Paris: Didier, pp. 97-110.

HOLEC, Henri (1988). "L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment?". *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 69. Paris: Didier, pp. 101-110.

HOUT, Hélène (1981). *Enseignement du français et linguistique*. Paris: Armand Colin.

HOUT, Hélène (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Ed. du Seuil.

ILARI, Rodolfo (1980). *A Linguística e o Ensino do Português*. São Paulo: Martins Fontes.

JACQUENOD, Raymond (2001). "Une approche du Dictionnaire étymologique du collégien à l'adulte". *Les Dictionnaires de langue Française. Dictionnaires d'apprentissage. Dictionnaire spécialisés de la langue. Dictionnaire de spécialité*. Paris: H. Champion, pp. 169-173.

JASTRZEMBSKY, J.E. (1981). "Multiple meanings, number of the related meanings, frequency of occurrence, and the lexicon", *Cognitive Psychology* 13, pp. 278-305.

KANEMAN, Massia (1989). "Dites-le avec des mots". *Le Français dans le monde, Lexiques*, n° spécial, (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette, pp. 163-178.

KARČEVSKIJ, S. (1929). "Du dualisme asymétrique du signe linguistique". *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 1, pp. 88-93.

KLEIBER, Georges (1984). "Dénomination et relations dénominatives". *Langages*, n.° 76. Paris : Larousse.

KLEIBER, Georges (1988). "Prototype, Stéréotype: un air de famille?". *DRLVA, Revue de linguistique*, n.° 38. Paris: Centre de Recherches de L'Université de Paris VIII. pp. 1-61.

KLEIBER, Georges (1989). "Y a-t-il encore un sens à parler du sens des mots? " *Le Français dans le Monde*, n° spécial, (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette, pp. 92-96.

KLEIBER, Georges (1991), "Prototype et prototypes: encore un air de famille". *Sémantique et Cognition. Catégories, prototypes et typicalité* (direc. Danièle Dubois). Paris: CNRS Éditions. pp. 103-129.

KLEIBER, Georges (1998). *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : Presses Universitaires Françaises.

KLEIBER, Georges (1999). *Problèmes de Sémantique: La polysémie en questions*. Villeneuve d'Ascq (nord): Presses Universitaires du Septentrion.

KLEIBER, Georges (2002). "De la polysémie en général à la polysémie prototypique en particulier". *Cahiers de Lexicologie*, n.° 80. Paris: Didier Erudition, pp. 89-103.

KOLINSKY, R., MORAIS, J., SEGUI, J. (1991). *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : études de psycholinguistique cognitive*. Paris: PUF.

KRIEG, Alice (2000). "La dénomination comme engagement. Débats dan l'espace public sur le nom des camps découverts en Bosnie". *Langage et Société*, n.° 93. Paris: Maison des Sciences de L'Homme, p.66.

LAMIROY, Béatrice (1998). "Le Lexique Grammaire. Essai de synthèse". *Travaux de Linguistique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 7-23.

LARRIVÉE, Pierre (1996). "La polysémie de la négation de la proposition". *Polysémie et Construction du sens*, (eds Khadiyatoullah Fall, Jean-Marcel Léard, Paul Siblot). Montpellier: Université Paul-Valéry-Montpellier III. pp. 63-78.

LAURSEN, Bo (1998). "Ensembles lexicaux. Problèmes de description et de délimitation". *Cahiers de Lexicologie*, n.° 73. Paris: Didier Erudition, pp.131-147.

LECLÈRE, Christian (1997). "Une approche syntaxique de la synonymie". *Théorie linguistique et applications informatiques (Actes du 10^e Colloque européen sur la Grammaire et le Lexique Comparés, vol. II) éd. J. M. Pierret, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, Louvain-la-Neuve*, pp. 77-94.

LEEMAN, Danielle (2000). "Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique". *Construire les compétences lexicales*, (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.) *Le Français aujourd'hui*, n.° 131. Paris: AFEF, pp. 42-52

LEHMANN, Alise (1989). "Les représentations idéologiques dans le discours du dictionnaire". *Le Français dans le Monde*, n.° spécial, (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette, pp. 106-112.

LEHMANN, Alise (1991). "Une nouvelle conception du dictionnaire d'apprentissage: *Le Petit Robert des Enfants*". *Cahiers de Lexicologie*, n.° 59. Paris: Didier Erudition, pp. 109-150.

LEHMANN, Alice (1993). "L'exemple et la définition dans les dictionnaires pour les enfants". *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n.° 8. Paris: INRP, pp. 63-77.

LEHMANN, Alise, (2000). "Les dictionnaires pour enfants: diversité et uniformisation". *Construire les compétences lexicales*, (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.) *Le Français aujourd'hui*, n.° 131. Paris: AFEF pp. 87-98.

LEHMANN, Alise et MARTIN-BERTHET (2000). *Introduction à la lexicologie: Sémantique et Morphologie*. Paris: Dunod.

LE NY, J. F. (1989a). "L'accès au lexique et compréhension du langage: la ligne de démarcation sémantique". *Lexique*, n.° 8. Lille: Presses Universitaires de Lille, pp. 65-87.

LE NY, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris: PUF.

- LE NY, J. F. (1989b). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris: PUF.
- LE NY, J. F. (1994). Article “mémoire”. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- LEVELT, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge (Mass): The MIT Press.
- LEVENSTON, E. A. (1979). “Second language acquisition: issues and problems”. *Interlanguage studies Bulletin*, 4, pp.147-160.
- LIEURY, Alain (2003). “Mémoire et apprentissages scolaires”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º125. Paris: Erudition, pp. 179-186.
- LINO, M. Teresa R. da Fonseca (1996). “Neologia, Terminologia e novas tecnologias”. *Congresso Internacional sobre o Português. Actas*, vol. II. Org. Inês Duarte e Isabel Leiria. Lisboa: Colibri, pp. 23-32.
- LIPSHITZ, R. (1978). “Réflexions sur la synonymie lexicale”. *Cahiers de Lexicologie*, n.º 32. Paris: Librairie Klincksieck, pp. 103-117.
- LOPES, Ana Cristina M. (1996). “Semântica lexical e interpretação textual”. *Congresso Internacional sobre o Português. Actas*, vol. II. Org. Inês Duarte e Isabel Leiria. Lisboa: Colibri, pp. 445-470.
- LYONS, J. (1980). *Sémantique linguistique*. Paris: Larousse.
- MACRON, René (1999). “L'école et le dictionnaire”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 116. Paris: Didier Erudition. pp. 441-451.
- MAHMOUDIAN, M. (1997). *Le contexte en sémantique*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
- MARCO, Aurora (1999). “Os conteúdos transversais em dicionários escolares. Dicionario Escolar de la Real Academia Española”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 303-316. ISBN: 9728098448.
- MARCONI, Diego (2000). *La competencia léxica*. Madrid: A. Machado Libros.

MARSLEN-WILSON, W. D. (1984). "Function and process in spoken Word recognition", in H. Bouma et D. G. Bouwhuis (eds), *Attention and Performance X: Control of Language Process*.

MARTIN, Robert (1991). "Typicité et sens des mots". *Sémantique et Cognition. Catégories, prototypes, typicalité* (direc. Danièle Dubois). Paris: CNRS Éditions. pp. 151-159.

MARTIN, Robert (1992). *Pour une logique du sens*. Paris : Presses Universitaires Françaises (1^a ed. 1983).

MARTIN, Robert (1997). "La Synonymie". *Langages* n.° 128. Paris: Larousse.

MASSERON, C. (1994). "Moyens d'enseignement et innovation pédagogique: L'exemple de la collection Langue-Parole". *Pratiques*, n.° 82. Metz: CRESEF, pp. 3-5.

MATEUS, M. H. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

MAZIÈRE, Francine (1993). "Le mot, unité didactique: une entrée dans la langue par le mot". *Repères*, n.8. Paris : INRP, pp. 29-40.

MAZIÈRE, Francine (1996). "Le mot au risque du dictionnaire. Sommes-nous tous des étrangers de la langue maternelle?". *Du Dire et Du Discours* n° spécial de LINX, (sous la direction de Claudine Normand et Frédérique Sitri). Nanterre : Université Paris X, pp. 13-23.

MESCHONNIC, Henri (1991). *Des mots et des mondes. Dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures*. Paris: Hattier.

MEJRI, Salah (2002). "Le Figement lexical: Nouvelles Tendances". *Cahiers de Lexicologie*, n.° 80. Paris: Didier Erudition, pp.213-225.

MEJRI, Salah (2003). "Le Figement lexical". *Cahiers de Lexicologie*, n° 82. Paris : Didier Erudition, pp. 23-29.

MEL'ČUK, Igor (1993a). "La phraséologie et son rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère". *Études de Linguistique Appliquée*, n.° 92. Paris: Didier Erudition. pp. 82-113.

MEL'ČUK, Igor (1993b). *Cours de Morphologie Générale*, vol. I. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal, CNRS, Éditions.

- MEL'ČUK, Igor, CLAS, A. et POLGUERE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- MELEUC, Serge (2000). "Pour un traitement lexical du verbe". (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.) *Le Français aujourd'hui*, n.º 131, Paris: AFEF p.63.
- MIGNOT, X. (1972). "Les notions d'homonymie, de synonymie et de polysémie dans l'analyse ensembliste du signe". *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 67, 1, pp. 1–22.
- MILLER, G. (1978). "Semantic Relations among words". *Linguistic Theory and Psychological reality* (eds. J. Bresnan et G. Miller). Cambridge, Cambridge University Press, pp. 60-81.
- MINGUEZ, J. G., BEIJAARD, N. V. D. (1995). *Libro de texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones Sal.
- MORALES, Humberto (1986). *Enseñanza de la Lengua Materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Editora Palyor.
- MORALES, Humberto López (1989). *Sociolingüística*, 2ª ed., Madrid, Gredos.
- MORALES, Humberto (1999). *La Enseñanza de la Lengua Materna*. Madrid: Editora Palyor.
- MORTUREUX, Marie-Françoise (2004). *La Lexicologie entre langue et discours*. Paris: Armand Collin.
- MORTUREUX, Marie-Françoise (2003). "Figement lexical et lexicalization". *Cahiers de lexicologie*, 82. Paris: Didier Erudition, pp. 11-22.
- NIKLAS-SALMIEN, Aino (1997). *La lexicologie*. Paris: Armand Colin.
- NOAILLY, Michèle (1996). "Dans le sens du fleuve: syntaxe et polysémie". *Polysémie et construction du sens*, (eds Khadiyatoullah Fall, Jean-Marcel Léard, Paul Soblot). Montpellier: Université Paul-Valéry-Montpellier III, pp. 25-40.
- NÚÑEZ, M. D. M. (1999). *La polisemia léxica*. Cádiz: Universidad de Cádiz, Serv. Publicaciones.
- PALMER, F.R. (1979). *A Semântica*. Lisboa: Edições 70.

PAULO, J. Carlos (1999). “A ensinar como um mestre – manuais e organização de cultura escolar em perspectiva histórica”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp.355-366. ISBN: 9728098448.

PAVEAU, Marie-Anne (2000). “La “richesse lexicale” entre apprentissage et acculturation”. *Construire les compétences lexicales*, (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.) *Le Français aujourd’hui*, n.º 131. Paris: AFEF. pp. 19-30.

PERINI, Mário A. (1991). *Para uma Nova Gramática da Português*, 5.ª ed.. São Paulo: Editora Ática.

PETIT, Gérard (2000). “Didactique du lexique: état de confusion”. *Construire les compétences lexicales*, (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.) *Le Français aujourd’hui*, n.º 131. Paris :AFEF. pp. 53-75.

PICOCHÉ, Jacqueline (1984). “Comment enseigner le vocabulaire”. *L’information grammaticale*, n.º 21, Paris: pp. 3-7.

PICOCHÉ, Jacqueline (1989). “Orientations en lexicologie”. *Le français dans le monde* n° spécial *Lexiques* (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris, Hachette. pp. 86-91

PICOCHÉ, Jacqueline (1992). *Précis de lexicologie française*. Paris: Nathan.

PICOCHÉ, Jacqueline (1993^a). *Didactique du vocabulaire français*. Paris: Nathan.

PICOCHÉ, Jacqueline (1993^b). “La cohérence des polysèmes, un outil pour de bloquer l’enseignement du vocabulaire”. *Repères*, n.º 8. Paris : INRP, pp. 11-28.

PICOCHÉ, Jacqueline (1999). “Dialogue autour de l’enseignement du vocabulaire”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 116. Paris: Didier Erudition, pp. 421-434.

PICOCHÉ, Jacqueline (2001). “L’outillage lexical”. *Cahiers de Lexicologie*, n° 78. Paris: Didier Erudition, pp. 127-138.

PICOCHÉ, Jacqueline (2003). “L’utilisation du DFU dans l’enseignement du vocabulaire”. *Communication au Colloque sur l’enseignement du lexique*. Grenoble.

PICOCHÉ, Jacqueline, ROLLAND, Jean-Claude, HONESTE, Marie Luce (2001). “Un dictionnaire d’apprentissage du français”. *Les Dictionnaires de langue Française. Dictionnaires d’apprentissage. Dictionnaire spécialisés de la langue. Dictionnaire de spécialité*. Paris: H. Champion, pp. 105-114.

PICOCHÉ, Jacqueline, ROLLAND, Jean-Claude (2002). *Dictionnaire du Français Usuel. – 1500 mots utiles en 442 articles*. Bruxelles: Duculot-De Boeck.

PLENK, Elke, FALL, Khadiyatoulah (1996). “Polysémie et sens du verbe aimer: des propositions préliminaires”. *Polysémie et construction du sens* (eds. Khadiyatoulah Fall, Jean-Marcel Léard, Paul Siblot). Montpellier : Université Paul-Valéry-Montpellier III. pp.93-100

PORCAR, Marie-Hélène (2000). “De l’usage de la corole lexicale au cycle 3 et en sixième” *Construire les compétences lexicales*, (coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.) *Le Français aujourd’hui*, Paris : AFEF n.º131, p. 110.

POTTIER, B. (1967). *Présentation de la linguistique. Fondements d’une théorie*. Paris: Éditions Klincksieck.

POTTIER, B. (1974). *Linguistique Générale. Théorie et description*. Paris: Klincksieck.

POTTIER, B. (1989). “Qu’est-ce qu’un mot”. *Le Français dans le monde* n° spécial *Lexiques*, (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette.P.120

POTTIER, B. (1992a). *Sémantique Générale*. Paris: P.U.F.

POTTIER, B. (1992b). *Teoría y análisis en lingüística*. Madrid: Gredos.

POTTIER NAVARRO, H. (1991). *La polisemia léxica en Español. Teoría y Resolución*. Madrid: Gredos.

PRUVOST, J. (1999a). “Lexique et vocabulaires: une dynamique d’apprentissage”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 116. Paris, Didier Erudition, pp.395-419.

PRUVOST, J. (1999b). “Les dictionnaires d’apprentissage du français langue maternelle: deux siècles de maturation et quelques paramètres distinctifs”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 116. Paris: Didier Erudition, pp. 435-440.

PRUVOST, J. (2001). “Les Dictionnaires d’apprentissage monolingues de langue française (1856-1999): Problèmes et méthodes”. *Les Dictionnaires de langue Française. Dictionnaires d’apprentissage. Dictionnaire spécialisés de la langue. Dictionnaire de spécialité*. Paris: H. Champion, pp. 67-96.

RAAIJMAKERS, J.G .W., SHIFFRIN, R.M. (1981) “Search of the associative memory”. *Psychological Review*, 88, pp. 93-134.

- RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris: P.U.F..
- RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris: Hachette.
- RASTIER, F. (1991a). *Sémantique et recherches cognitives*. Paris: P.U.F.
- RASTIER, F. (1991b). “Catégorisation, typicalité et lexicologie”. *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité* (direc. Danièle Dubois). Paris: CNRS Éditions, 259-277.
- RASTIER, F. (1996). “Le défigement des expressions figées et leur interprétation”. *Polysémie et construction du sens* (eds Khadiyathoullah Fall, Jean-Marcel Léard, Paul Siblot). Montpellier: Université Paul – Valéry – Montpellier III, pp. 17-24.
- RASTIER, F. et CAVAZZA, Marc, ABEILLÉ, Anne (1994). *Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique*. Paris: Masson.
- REBOUL-TOURÉ, Sandrine (2000). “L'enseignement du lexique au collège: des textes officiels aux manuels scolaires”. *Construire les compétences lexicales* coord. DAVID, J., PAVEAU, A., PETIT, G.) *Le Français aujourd'hui*, n.° 131. Paris: AFEF. pp. 77-86.
- REY, Alain (1972). “Usages, jugements et prescriptions linguistiques”. *Langue Française La norme*, n.° 16. Paris: Larousse. pp. 4-29.
- REY, Alain (1977). *Le Lexique: images et modèles. Du dictionnaire à la lexicologie*. Paris: Colin.
- REY, Alain (1989). “Le français et les dictionnaires aujourd'hui”. *Le Français dans le monde* n.° especial *Lexiques* (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette. pp. 6-17
- REY, Alain (1995). “Du discours au discours par l'usage : pour une problématique de l'exemple”. *Langue Française*, n.° 106. Paris: Larousse, pp. 95-123.
- REY, Alain et DELESALLE, Sophie (1979). “Problèmes et conflits lexicographiques”. *Langue Française*, n.° 43. Paris: Larousse, pp. 4-26.
- REY, Alain (1997). “Préface” *Dictionnaire des Locutions et des Expressions*. Montréal, Canada: Dicorobert, pp. IX-XXVII
- REY-DEBOVE, J. (1989a). “Prototypes et définitions”. *Écriture et Formalismes, DRLAV n° 41, Revue de Linguistique*. Paris: Centre de Recherches de L'Université Paris VIII.

REY-DEBOVE, J. (1989). "Les systèmes de renvois dans le dictionnaire monolingue". *Hausman, F. J. et al.* (ed.) vol. I, pp. 931-937.

REY-DEBOVE, J. (1997). "La synonymie ou les échanges de signes comme fondement de la sémantique". *Langages*, n.°128. Paris: Larousse. pp.91-112.

REY-DEBOVE, J. (1998). *La Linguistique du signe, une approche sémiotique du langage*. Paris: Colin.

REY-DEBOVE, J. (2001). "De quelques utopies lexicographiques concernant l'apprentissage du français". *Les Dictionnaires de langue Française. Dictionnaires d'apprentissage. Dictionnaire spécialisés de la langue. Dictionnaire de spécialité*. Paris: H. Champion, pp. 97-104.

RICHADEAU, F. (1986). *Conception et Production des Manuels Scolaires*. Belgique: Guide Pratique/Unesco

ROLLAND, Jean-Claude (1995). "Vers des dictionnaires d'apprentissage". *Le Français dans le Monde*, n.° 275. Paris: Hachette, pp. 67-69.

ROSCH, Eleanor H. (1973). "On the internal structure of perceptual and semantic categories". *Cognitive Development and the Acquisition of the Language*. T.E.Moore (ed.) New York : Academic Press, pp. 111-144.

ROSCH, Eleanor H. (1978). "Principles of categorization". E.H.Rosch, B.Lloyd (eds) *Cognition and Categorization*. Hillsdale NJ : Erlbaum, pp. 27-48.

ROUX, Pierre-Yves (1999). "La chose et le mot...". *Le Français dans le Monde*, n.° 304. Paris: Hachette, pp. 34-36.

RUMELHART, D. E., McCLELLAND, J. L. et al (1986). "Explorations in the microstructure of cognition" *Parallel distributed processing*. Cambridge MA: Mit Press.

SAUSSURE, F. (1977). *Curso de Linguística Geral*, 3^a ed.. Lisboa: D. Quixote.

SAUTERMEISTER, C. (1989). "Pour une meilleure compétence lexicale". *Le Français dans le Monde, (n° spécial) Lexiques*, (coord. Amr Helmy Ibrahim). Paris: Hachette, pp.122-133.

SELVA, Thierry, CHANIER, T (2002). "Génération automatique d'activités lexicales dans le système ALEXIA". *Sciences et Techniques Éducatives*, vol. 7, 2. Paris: Ed. Hermès, pp. 385-412.

SÉGUIN, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires – Guide méthodologique*. Paris : Unesco, Division des sciences de l'éducation.

SIBLOT, Paul (1996). “La polysémie en question: une question mal posée?”. *Polysémie et construction du sens*. (eds. Khadiyathoullah Fall, Jean-Marcel Léard, Paul Siblot). Montpellier III: Université Paul – Valéry – Montpellier III, pp. 41-62.

SILVA, Augusto S. (2001). “O que é que a Polissemia nos mostra acerca do significado e da cognição?”. Augusto S. Silva (org). *Linguagem e Cognição: A perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Associação portuguesa de linguística/ Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga, pp.147-167.

SILVA, Myrian B. da (1994). “A Escola, a Gramática e a Norma”. *RILP*, 12. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, pp. 75-81.

SIM-SIM *et alii*, (1997). *Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

SINGLETON, D. (1994). “Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2 ”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 3, pp. 3-28.

SOUSA, Luiz (1985). “Gramática Pedagógica”. AAVV, *Actas do 1.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri, pp. 425-435.

SOUSA, M^a Lourdes D. (1999). “Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 495-505. ISBN: 9728098448.

TAYLOR, I., TAYLOR, M. (1990). *Psycholinguistics. Learning and using language*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice Hall.

TORMENTA, José R. (1996). *Manuais Escolares. Inovação ou Tradição*. Lisboa : IIE.

TOURATIER, Christian (1998). “Sémème, Polysémie et théorie du prototype”. *Lexique et Cognition, Actes du Colloque de L'École Doctorale des Sciences du Langage*. Paris IV- Sorbonne. Paris : Presses de L'Université de Paris, pp. 5-7.

TOURATIER, Christian (2000). *La Sémantique*. Paris: Colin.

TOURNIER, Maurice (1992). “Des dictionnaires «de langue» au inventaires d'usage”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 85-86. Paris: Didier Erudition pp. 53-60.

TREVILLE, Marie-Claude et DUQUETTE, Lise (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

TYVAERT, Jean-Emmanuel (1992). “Quelques remarques d’ordre logique à propos de l’approche prototypique en sémantique lexicale”. *Cahiers de Lexicologie*, n.º 60. Paris: Didier Erudition, pp.19-36.

ULLMAN, Stéphen (1964). *Language and Style*. Oxford: Basic Blackwell Publishers.

ULLMAN, Stéphen (1965). *Précis de Sémantique française*, 3^a ed.. Bern: Ed.^a Francke, Bibliotheca Romanica.

ULLMAN, Stéphen (1987). *Semântica. Uma Introdução à Ciência do Significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNGERER, F. Schmid, H.-J. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London: Logman.

VARRÃO, *De Língua Latina*. (1990). (ed. bilingüe) (Introducción, traducción y notas de Manuel-António Marco Casquero). Barcelona: Anthropos, Madrid: Ministério de Educación y Ciencia.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (2002). “Le manuel comme discours de scolarisation”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 125. Paris: Didier Erudition pp. 37-52.

VICTORRI, B. FUCHS, C. (1996). *La polysémie. Construction dynamique du sens*. Paris: Hermès.

VICTORRI, B (1997a), “La polysémie: un artefact de la linguistique”. *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, 2, pp. 41-62.

VIEIRA, F. *et alli* (1999). “Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar”. R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (org) *Manuais Escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Inovação e Psicologia/ Universidade do Minho. pp. 527-544. ISBN: 9728098448.

VIGNER, Gérard (1983). “Pour un nouveau dictionnaire”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 49, janvier-mars. Paris: Didier, pp. 174-190

VIGNER, Gérard (1987). “Compétence textuelle et compétence lexicale”. *Le Français dans le Monde*, 210 Paris: Hachette, pp. 47-53.

VIGNER, Gérard (1989). “Thèmes, champs lexicaux et activités discursives”. *Le Français dans le Monde, n° spécial Lexiques* (coord. Amr Helmy Ibrahim), pp. 134-145.

VIGNER, Gérard (1993). “Le monde, les mots et l’école. Éléments d’une didactique du vocabulaire à l’école élémentaire”. *Repères*, n.º 8. Paris: INRP, pp. 191-209.

VILELA, Mário (1983). “O dicionário como solução dos conflitos na comunicação”. *Palavras*, Revista da A.P.P: n.º 4/5/6. Lisboa:s/e., pp. 161-168.

VILELA, Mário (1984). “Contribuição para o estudo das solidariedades lexicais”. *Boletim de Filologia*, Tomo XXIX. Lisboa: INIC Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, pp. 319-354

VILELA, Mário (1994). *Estudes de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina.

VILELA, Mário (1995). *Ensino da Língua Portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Almedina.

VILELA, Mário (1996). “O dicionário na aula de Português”. *Congresso Internacional sobre o Português. Actas*, vol. II. Org. Inês Duarte e Isabel Leiria. Lisboa: Colibri, pp. 239-259.

VILELA, Mário (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra: Almedina.

VIVÈS, Robert (1988). “Quand la didactique fait ses emplettes chez les linguistique”. *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 72. Paris: Didier Érudition pp. 25-38.

VIVÈS, Robert (1998). “Les mots pour le dire : vers la constitution d’une classe de prédicats”. *Langages*, n.º 131. Paris: Larousse. pp.64-76.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

WELKER, Herbert Andreas (2004). *Dicionários – uma pequena introdução à lexicologia*. Brasília: Thesaurus Editora.

WOLFE, Patrícia (2004). *Compreender o Funcionamento do Cérebro*. Porto: Porto Editora. (adaptação para a Língua Portuguesa: Ana Paula Mendes)

ZAGAR, D. (1992). “L’approche cognitive de la lecture : de l’accès au lexique au calcul syntaxique”. *Psychologie cognitive de la lecture* (ed. M. Fayol). Paris : PUF, pp. 15-72

ZABALDA, M. (1992). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.

ZESIGER, P. (1995). *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et de développement*. Paris: PUF

ANEXOS

Anexo I

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Língua Portuguesa 9º ano

NÚCLEOS	GÊNEROS/TEXTOS/AUTORES
0	VAMOS RECOMEÇAR: DIAGNOSE DA TURMA
1	GÊNERO NARRATIVO (CONTOS)
2	GÊNERO DRAMÁTICO: <i>AUTO DA BARCA DO INFERNO</i> , DE GIL VICENTE
3	GÊNERO LÍRICO
4	GÊNERO ÉPICO: <i>OS LUSÍADAS</i> , DE LUÍS DE CAMÕES

Quadro M (9.º ano) – M1

Ponto e Vírgula 9 – Português 9º ano

UNIDADES	TEXTOS/AUTORES
1	HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA
2	TEXTO DRAMÁTICO: <i>AUTO DA BARCA DO INFERNO</i> , DE GIL VICENTE
3	TEXTO ÉPICO: <i>OS LUSÍADAS</i> , DE LUÍS DE CAMÕES
4	TEXTO NARRATIVO (CONTO)
5	TEXTO LÍRICO
CADERNO DE FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA	

Quadro M (9.º ano) – M2

Anexo II

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Contextos 10.º ano Português B

UNIDADES	TIPO DE TEXTOS/AUTORES
I	NARRATIVA EM PROSA: CONTOS TRADICIONAIS/CONTOS DE AUTORES NARRATIVA HISTÓRICA/NARRATIVA ESTRANG. DE EXP. PORTUGUESA
II	NARRATIVA ÉPICA <i>Os Lusíadas</i> – LUIS DE CAMÕES
III	POESIA LÍRICA POESIA TROVADORESCA; PALACIANA; CAMÕES LÍRICO; POETAS SÉC. XX POESIA ESTRANGEIRA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA
IV	TEXTO DRAMÁTICO <i>AUTO DA ÍNDIA</i> ; <i>AUTO DA FEIRA</i> – GIL VICENTE
APÊNDICE: SÍNTESE DE CONTEÚDOS TEÓRICOS	

Quadro M (10.ºano) – M3

Anexo III

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Caminhos 10.º ano Português A

UNIDADES	TÍTULOS/TEMAS
0	REVISÃO DE CONHECIMENTOS (DO 3.º CICLO)
I	ARTE DE CONTAR CONTO TRADICIONAL E LITERÁRIO
II	A LÍNGUA E A LITERATURA NA ÉPOCA CLÁSSICA
III	A LÍNGUA E A LITERATURA NA ÉPOCA CLÁSSICA

Quadro M (10.º ano) – M4

Anexo IV

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Novo Ser em Português -10 10º Ano

SEQUÊNCIAS	TÍTULOS/TEMAS
0	ANTES DE COMEÇAR (diagnose)
1	SEMEAR O FUTURO
2	EU CANTAREI DE AMOR
3	SOBRE...VIVER
4	CIDADANIA E ROMANCE DO QUOTADIANO
5	O DIA E A NOITE
6	APRENDER SOZINHO (FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA) EXERCÍCIOS

Quadro M (10.º ano) – M5

Anexo V

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Expressões – Português 10.º ano

SEQUÊNCIAS	TÍTULOS/TIPOS DE TEXTO
0	O QUE SEI EU? (diagnose)
1	EU E OS OUTROS TEXTOS DO DOMÍNIO TRANSACCIONAL E EDUCATIVO
2	EU COM O MUNDO TEXTOS DOS MEDIA
3	ESPELHOS DO EU TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS/CAMÕES LÍRICO
4	M(EU) MUNDO TEXTOS EXPRESSIVOS E CRIATIVOS E POETAS DO SÉC. XX
5	CONTO EU CONTOS DE AUTORES DO SÉC. XX
SUPLEMENTO INFORMATIVO: ORALIDADE, ESCRITA E LEITURA DE IMAGENS; FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA; RECURSOS ESTILÍSTICOS	

Quadro M (10.ºano) – M6

Anexo VI

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Anla Viva-Literatura Portuguesa 10ºano

MÓDULOS	ÉPOCA LITERÁRIA /TIPO DE TEXTOS /AUTORES
0	DO ENSINO BÁSICO AO ENSINO SECUNDÁRIO DIAGNOSE
1	ÉPOCA MEDIEVAL: POESIA MEDIEVAL PROSA MEDIEVAL
2	O CLASSICISMO: O TEXTO LÍRICO: CAMÕES A NOVELA SENTIMENTAL LITERATURA DE VIAGENS O TEXTO DRAMÁTICO: GIL VICENTE
3	O BARROCO: A ORATÓRIA SAGRADA: P. A. VIEIRA
4	O NEOCLASSICISMO: A. CORREIA GARÇÃO NICOLAU TOLENTINO O PRÉ-ROMANTISMO: BOCAGE
PROJECTO INDIVIDUAL DE LEITURA: GÉNERO LÍRICO; GÉNERO NARRATIVO; GÉNERO DRAMÁTICO; OUTROS DISCURSOS	

Quadro M (10.ºano) – M7

Anexo VII

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Plural – Português A

UNIDADES	ÉPOCA LITERÁRIA/TEXTOS/AUTORES
1	O BARROCO: - POESIA DA <i>FÉNIX RENASCIDA</i> - <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>
2	DO NEO – CLASSICISMO AO PRÉ – ROMANTISMO: - POEMAS DE: CORREIA GARÇÃO BOCAGE
3	O ROMANTISMO – ALMEIDA GARRET - <i>Folhas caídas</i> - <i>Frei Luís de Sousa</i>
4	O ROMANTISMO: ALEXANDRE HERCULANO - <i>Eurico, o Presbítero</i>
5	O SEGUNDO ROMANTISMO: CAMILO C. BRANCO: - <i>Amor de Perdição</i>
ANEXOS: RELATÓRIO; RESUMO; COMENTÁRIO TEXTO LITERÁRIO GÊNEROS LITERÁRIOS; RECURSOS ESTÍLISTICOS; NOÇÕES DE VERSIFICAÇÃO	

Quadro M (11.ºano) – M8

Anexo VIII

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Português de Palavra –Português B 11.º ano

UNIDADES	ÉPOCA LITERÁRIA/AUTORES/ TEXTOS
0	NÓS...A ESCOLA...A SOCIEDADE: RECOMEÇAR PRATICANDO...
1	O BARROCO NA LITERATURA PORTUGUESA: . POESIA BARROCA - PROSA BARROCA: P. ANTÓNIO VIEIRA
2	DO NEOCLASSICISMO AO PRÉ – ROMANTISMO - CORREIA GARÇÃO, POETA DA ARCÁDIA - BOCAGE, POETA DA NOVA ARCÁDIA
3	O ROMANTISMO: ALMEIDA GARRET <i>- Folhas caídas</i> <i>- Viagens na Minha Terra</i> <i>- Frei Luís de Sousa</i>
4	O REALISMO: - Causas da decadência dos povos peninsulares” - <i>Os Maias</i> – EÇA DE QUEIRÓS

Quadro M (11.ºano) M9

Anexo IX

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Entre Margens – Português 11.º ano

UNIDADES	TÍTULOS/AUTORES/TIPOS DE TEXTO
0	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA
1	TEXTOS DOS <i>MEDIA</i>
2	PADRE A. VIEIRA, <i>Sermão de Santo António</i> TEXTO ARGUMENTATIVO
3	ALMEIDA GARRET, <i>Frei Luís de Sousa</i> TEXTO DRAMÁTICO
4	EÇA DE QUEIROZ: <i>A Relíquia</i> <i>Os Maias</i> / TEXTO NARRATIVO
5	C.VERDE/ TEXTO LÍRICO Deslumbramentos”; “Nós”; “O sentimento de um ocidental”; “Num bairro moderno”; “Contrariedades”; “De tarde”
BLOCO INFORMATIVO FICHAS	<ul style="list-style-type: none"> - Textos de domínio transaccional - Textos dos media - Texto publicitário - Texto expositivo e argumentativo - Classe de palavras: o verbo - A frase simples - funções sintáticas - A frase complexa – coordenação e subordinação - Discurso directo, indirecto e indirecto livre - Pontuação - Figuras de estilo

Quadro M (11.º ano) M10

Anexo X

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Comunicar – Português 11.º ano

UNIDADES	TÍTULOS/AUTORES/TIPOS DE TEXTO
1	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA; LEITURA CONTRATUAL
2	PADRE A. VIEIRA, <i>Sermão de Santo António</i> DISCURSO POLÍTICO
3	ALMEIDA GARRET, <i>Frei Luís de Sousa</i>
4	EÇA DE QUEIROZ: <i>A Relíquia</i> <i>Os Maias</i>
5	CESÁRIO VERDE: “Num bairro moderno”; “O sentimento de um ocidental”; “Nós”; “De tarde”; “Contrariedades”; “De verão”; “Provincianas”; “Cristalizações”
6	A PUBLICIDADE
FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA OS SÍMBOLOS GLOSSÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS	

Quadro M (11.º ano) M11

Anexo XI

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Das Palavras aos Actos-Ensino Secundário-12º ano

UNIDADES	TÍTULOS/TEMAS
MÓDULO INICIAL	RE (VER); PESSOAS, MENSAGENS, TEMPOS, HISTÓRIAS Géneros textuais: Práticas de Língua; Oficina de Escrita...
1	MULTIPLICAR: PESSOAS, MENSAGENS, TEMPO, HISTÓRIAS O Texto poético pessoano: ortónimo e heterónimos
2	VALORIZAR: PESSOAS, MENSAGENS, TEMPO, HISTÓRIAS <i>Os Lusíadas; Mensagem</i>
3	REPRESENTAR: PESSOAS, MENSAGENS, TEMPO, HISTÓRIAS <i>Felizmente Há Luar!</i> de Luís de Sttau Monteiro
4	RECONTAR: PESSOAS, MENSAGENS, TEMPO, HISTÓRIAS <i>Memorial do Convento</i>
ANEXO: INFORMAÇÃO – SÍNTESE GRAMATICAL GUIÃO: PESQUISA E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO PESQUISAS NA INTERNET ENDEREÇOS DE SÍTIOS DA INTERNET	

Quadro M (12.º ano) M14

Anexo XII

ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Abordagens

UNIDADES	TÍTULOS/AUTORES/TIPOS DE TEXTO
1	FERNANDO PESSOA ORTÓNIMO E HETERÓNIMO
2	CAMÕES E PESSOA: <i>Os Lusíadas e Mensagem</i>
3	LUÍS DE STTAU MONTEIRO: <i>Felizmente Há Luar!</i>
4	JOSÉ SARAMAGO: <i>Memorial do Convento</i>

Quadro M (12.º ano) M15

Anexo XIII

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Construindo a Gramática

PARTES CONSTITUINTES³⁵¹	TÍTULO	CAPÍTULOS
I	COMUNICAÇÃO LINGUAGEM E LÍNGUA	1.Comunicação
		2.Linguagem e Língua
II	DINÂMICA DA LÍNGUA	1.Frase
		2.Da Frase à Palavra-Classe de Palavras
		3.Da Palavra à Sílabas
		4.Das Sílabas aos Elementos que a Cosntituem
		5.A Oração
		6.O Léxico
		7.Relação de Sentido e Forma entre Palavras
III	ASPECTOS LITERÁRIOS	1.Texto
		2.Prosa e Poesia
		3.Recursos de Estilo
		4.Modelo de Representação do Discurso
APÊNDICE: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA LÍNGUA		

Quadro G1

³⁵¹ Cada uma das três partes constitutivas é sempre antecedida de um esquema-síntese que dá ao aluno uma visão global e rápida das matérias que nela são tratadas. Ao longo de alguns dos capítulos, são propostos “exercícios de treino e consolidação das aprendizagens.”

Anexo XIV

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Gramática Aplicada da Língua Portuguesa

CAPÍTULOS ³⁵²	TÍTULOS/CONTEÚDOS
1	A Língua e a Linguagem
2	O Português: Uma língua, Muitas variedades
3	O Som e a Escrita
4	A palavra e as suas Classes
5	A Palavra e a sua Formação
6	A Estrutura da Frase
7	Significados
8	Texto: Estrutura e Funcionamento
GLOSSÁRIO: TERMOS GRAMÁTICAIS	

Quadro G2

³⁵² Cinco dos oito capítulos (os segundo, terceiro, quinto, sexto e sétimo) terminam com uma bateria de exercícios de aplicação dos conteúdos que permitirão ao aluno pôr em prática e/ou consolidar os seus conhecimentos. O quarto capítulo apresenta maior número de propostas, pois para cada classe de palavras é prevista uma série de exercícios. Para o primeiro e quarto capítulos a autora entendeu não ser necessário apresentar qualquer tipo de exercitação.

Anexo XV

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Gramática de Português

CAPÍTULOS	TÍTULOS/CONTEÚDOS
I	Comunicação, Linguagem, Língua e Discurso
II	A Língua Portuguesa No Mundo
III	Fonética e Fonologia
IV	Escrita e Ortografia
V	Lexicologia
VI	Morfologia
VII	Sintaxe
VIII	Semântica
IX	Literatura
APÊNDICE: CONJUGAÇÃO VERBAL USO DO HÍFEN NOMES ÉTNICOS, PÁTRIOS E GENTÍLICOS.	

Quadro G3

Anexo XVI

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Gramática Básica do Português

PARTES	TÍTULOS/CONTEÚDOS³⁵³
I	Comunicação
II	Fonética e Fonologia
III	Lexicologia
IV	Morfologia
V	Sintaxe
VI	História da Língua
APÊNDICE	

Quadro G4

³⁵³ As autoras não consideram a inclusão de aspectos ligados ao uso literário da língua, como se verifica em muitas outras gramáticas do *corpus*.

Anexo XVII

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Da Palavra ao texto

PARTES³⁵⁴	TÍTULO
1.^a	Gramática dos Sons: 1.Fonética 2.Grafia 3. Fonologia 4.Prosódia 5. Evolução da Língua
2.^a	Gramática da Palavra: Morfologia Lexicologia
3.^a	Gramática da Frase: Sintaxe
4.^a	Gramática do Texto: Gramática do texto Texto Índices de Modalidade Funções da Linguagem Tipos de Texto Modos de organização do Discurso

Quadro G5

³⁵⁴ Cada uma das quatro divisões apresenta-se subdividida em várias subsecções que especificam os vários conteúdos tratados. Para além do índice geral, estas subdivisões aparecem listadas na página que identifica cada uma das quatro grandes divisões *supra* indicadas.

Anexo XVIII

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Da Comunicação à Expressão

CAPÍTULOS³⁵⁵	TÍTULOS/CONTEÚDOS
I	Linguagem e comunicação
II	Fonética e Fonologia, Língua Falada e Língua Escrita
III	Sintaxe – Da Frase Simples à Frase Complexa
IV	Discurso Directo, Discurso Indirecto e Discurso Indirecto Livre
V	Morfologia. Classes e Subclasses de Palavras
VI	Lexicologia e Semântica
VII	Origem e Evolução do Português
VIII	A Língua como Fonte de Recursos Expressivos
IX	O Texto
X	Tipos de Texto
XI	O Literário e Não Literário
APÊNDICE: CONJUGAÇÃO VERBAL	

Quadro G6

³⁵⁵ Com excepção do último capítulo, os restantes contemplam sugestões de trabalho sob a forma de exercícios de aplicação dos conteúdos abordados para melhor compreensão, assimilação e consolidação dos mesmos.

Anexo XIX

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Saber Português Hoje – Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa

ÁREAS³⁵⁶	TÍTULOS/CONTEÚDOS
1	Comunidade Linguística Portuguesa
2	Classes de Palavras e Morfossintaxe
3	Semântica Lexical
4	Pragmática e Linguística Textual
5	Fonética e Fonologia
6	Representação Gráfica da Linguagem Oral
ANEXO FIGURAS DE ESTILO VERBOS CONJUGADOS	

Quadro G7

³⁵⁶ As várias secções no interior de cada área são antecedidas de esquemas-síntese que auxiliam o aluno na sua consulta por lhe proporcionarem rapidamente numa visão global dos assuntos tratados. Como seria de supor a influência da TLEBS faz-se sentir na designação de alguns capítulos nomeadamente o terceiro e o quarto.

Anexo XX

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Gramática da Língua Portuguesa

CAPÍTULO	TÍTULOS/CONTEÚDOS
1	Linguagem e Comunicação
2	Variação e Normalização Linguísticas
3	Dimensão Pragmática da Língua
4	O Texto Escrito
5	A Frase
6	Classe de Palavras
7	Estrutura das Palavras
8	Semântica
9	Fonética e Fonologia
10	Representação Gráfica da Língua Falada
11	Noções de Estilística e Versificação
ANEXOS MODELOS DE CONJUGAÇÃO VERBAL, SUFIXOS, PREFIXOS RADICAIS GREGOS E LATINOS REGRAS DE TRANSLINEAÇÃO	

Quadro G8

Anexo XXI

ORGANIZAÇÃO DAS GRAMÁTICAS

Gramática da Língua Portuguesa

CAPÍTULO	TÍTULOS/CONTEÚDOS
1	Linguagem e Comunicação
2	Variação e Normalização Linguísticas
3	Dimensão Pragmática da Língua
4	O Texto Escrito
5	A Frase
6	Classe de Palavras
7	Estrutura das Palavras
8	Semântica
9	Fonética e Fonologia
10	Representação Gráfica da Língua Falada
11	Noções de Estilística e Versificação
ANEXOS	

Quadro G9

Anexo XXII

LISTA DE VERBETES

Dicionário Letrinhas – Dicionário Língua Portuguesa

DL-DLP-D1

- abaluartar**, *v.tr.* fortificar.
- abduzir**, *v.tr.* afastar; desviar de um ponto.
- ablactação**, *s.f.* desmama das crianças.
- abscôndito**, *adj.* escondido; oculto.
- acaudilhar**, *v.tr.* comandar como caudilho.
- active**, *s.m.* ladeira; declive, inclinação no sentido da subida; *adj. 2.º gén* íngreme.
- acomia**, *s.f.* calvície
- adurente**; *s.m.* medicamento cáustico; *adj.* que queima.
- alcaprema**, *s.f.* trave ou barroto a pino para escorar; grande alavanca.
- almécega**, *s.f.* resina de lentisco; mástique; almecegueira.
- alopatia**, *s.f.* sistema de medicina que combate as doenças por meios contrários a elas.
- alpondras**, *s.f. pl.* pedras dispostas numa corrente de água para passar a pé enxuto; poldras.
- animatógrafo**, *s.m.* aparelho destinado a projectar numa tela imagens que dão impressão de movimento.
- antanho**, *adj.* nos tempos passados; outrora.
- antístite**, *s.m.* pontífice; prelado.
- apedicelado**, *adj.* que tem pedicelo ou pedúnculo.
- apócrifo**, *adj.* sem autenticidade.
- apojadura**, *s.f.* grande afluência de leite aos peitos de mulher ou às tetas das fêmeas animais.
- aptialia**, *s.f.* falta ou diminuição da saliva.
- arciprestado**, *s.m.* dignidade, jurisdição, ou área jurisdicional de arcipreste.
- aritmógrafo**, *s.m.* máquina de calcular.
- armentoso**, *adj.* possuidor de muito gado.
- avelórios**, *s.m. pl.* contas de vidro; missanga.
- aziúme**, *s.m.* azia; fig. má disposição; irritação.
- azumbrar**, *v.tr.* dobrar, vergar.

Anexo XXIII

LISTA DE VERBETES

Dicionário Língua Portuguesa – Dicionários Académicos

DLP-DA-D2

LETRA D

daltónico *adj.* que sofre de daltonismo

deadline *s.m.*(pl. deadlines) 1 tempo máximo para realização de uma tarefa; 2. prazo; data-limite

decantar *v.tr.* separar as impurezas sólidas contidas num líquido (vinho, etc.)

decrépito *adj.* muito velho, caduco

defectivo *adj.* 1 que falta alguma coisa, 2 imperfeito; GRAM(verbo) que não se configura em todas as formas

deflação *s.f.* ECON. baixa do nível geral dos preços, acompanhada de quebra do ritmo das actividades económicas

deleite *s.m.* prazer; satisfação

densitometria *s.f.* medição da densidade; MEDI **densitometria óssea** exame médico para avaliar a percentagem de cálcio nos ossos

desalapar I *v.tr.* tirar ou fazer sair do lugar; II *v.refl.* sair do lugar onde se está.

desbunda *s.f.* 1.(*coloc.*) divertimento; 2. (*coloc.*) excesso.

desconchavo, *s.m.* 1 desajustamento; 2 disparate

desiderato, *s.m.* 1 desejo; 2. objectivo

desígnio, *s.m.* intervenção; propósito

desporto-rei *s.m.* (*pop.*) futebol.

deus-nos-acuda, *s.m.* 2 *núm.* tumultos; confusão

diáfano *adj* 1 límpido; transparente; 2. delicado; fino

dicotomia. *s.f.* 1 divisão de uma coisa em duas; 2. FIL divisão de um conceito em dois, normalmente opostos

dictafone *s.m.* aparelho para registo e reprodução de mensagens faladas

dígrafo *s.m.* GRAM. conjunto de duas letras que representam um único som

diletante I *s.2 gén.* pessoa que se dedica a alguma coisa por prazer e não por obrigação ou profissão; II *adj.* 2 *gén.* que se dedica a algo por prazer, e não profissionalmente; amador

disco-jóquei *s.2 gén.* (*pl.* Disco-jóqueis) pessoa que faz a selecção musical numa discoteca, bar, festa, etc.

discrecionário *adj.* livre de restrições; ilimitado

donut *s.m. (pl. donuts)* bolo em forma de argola, frito e envolvido em açúcar ou recheado de creme, chocolate ou compota.

download *s.m. (pl. downloads)* INFOR. transferência de ficheiros de um computador remoto para outro computador, através de um modem ou rede, utilizando um protocolo de comunicações.

draconiano *adj.* rigoroso; drástico.

Anexo XXIV

LISTA DE VERBETES

Dicionário Essencial Língua Portuguesa

DELP-D3

maceração, *s.f.* acto; operação que consiste em submeter uma substância à acção de um líquido, à temperatura ambiente, para que este se impregne dos princípios solúveis daquela; (*fig*) mortificação do corpo por meio de jejuns e outras penitências.

magnitude, *s.f.* qualidade de magno; grandeza.

malogro(ô), *s.m.* fracasso, revés.

mancebo, *s.m.* moço; rapaz.

mansarda, *s.f.* águas furtadas.

marçano, *s.m.* aprendiz de caixeiro.

marosca, *s.f.* trapaça, ardil.

marralhar, *v.int.* procurar persuadir alguém; regatear o preço.

masmorra, *s.f.* prisão subterrânea .

mastim, *s.m.* cão de guarda.

mediateca, *s.f.*(neol.) arquivo de aparelhagem e material respeitante a cada um dos vários meios de informação, para ser utilizado pelas pessoas interessadas.

megalómano, *adj.* e *s.m.* que ou aquele que sofre de megalomania.

melífluo, *adj.* que corre como o mel; diz-se da atitude de doçura de quem pretende insinuar-se.

melúria, *s.f.* lamúria; *s.2 gén.* pessoa dissimulada.

mercenário, *adj.* que ou aquele que trabalha por dinheiro.

mesura, *s.f.* reverência; cortesia.

mílharas, *s.f. pl.* ovários de peixes; ovas.

misantropo, *s.m.* aquele que sofre de misantropia; *adj.* sorumbático; melancólico.

mitigar, *v.tr.* abrandar, aliviar.

módico, *adj.* Pequeno, exíguo.

moliço, *s.m.* limos e outras plantas aquáticas para adubo das terras, sargaço

mórbido, *adj.* relativo a doença; doentio

mordacidade, *s.f.* qualidade do que é mordaz

morigerar, *v.tr.* corrigir os costumes; moralizar

mutismo, *s.m.* qualidade ou estado de mudo; silêncio

Anexo XXV

LISTA DE VERBETES

Dicionário Língua Portuguesa Escolar

DLP-E-D4

LETRA F

faccioso, *adj.* sectário apaixonado de uma facção; parcial.

facécia, *s.f.* troça; motejo.

fac-símile, *s.m.* reprodução exacta de uma assinatura, de um escrito, desenho ou quadro.

facúndia, *s.f.* eloquência, facilidade de discursar.

fagote, *s.m.* instrumento de sopro.

fagueiro, *adj.* meigo; carinhoso.

fajardo, *s.m.* traficante; tratante.

falaz, *adj.* enganador; ardiloso; ilusório.

famigerado, *adj.* que tem fama; célebre.

farfalhar, *v. int.* falar à toa, parolar; fazer farfalhada.

farroupilha, *s.m. e f.* maltrapilho; miserável.

fátuo, *adj.* néscio; presumido; passageiro.

feérico, *adj. (gal)* que pertence ao mundo das fadas; mágico; esplendoroso.

festão, *s.m.* ramalhete de flores e folhagem; grinalda.

fetiche, *s.m.* objecto ao qual se atribui poder natural e se presta culto.

fétido, *adj.* que exala mau cheiro; podre.

fidúcia, *s.f.* confiança; segurança (*pop.*); atrevimento.

filiforme, *adj.* delgado com um fio; débil (pulso).

florilégio, *s.m.* colecção de flores; (*fig*) antologia.

fojo, *s.m.* caverna, antro; sorvedouro para águas.

fonoteca, *s.f.* colecção de documentos fónicos (discos, fitas magnéticas, etc.).

formatar, *v. tr. (Inform.)* dar um formato a um documento; organizar o espaço de um suporte magnético.

friável, *adj.* que se esboroa facilmente.

fruição, *s.f.* acção ou efeito de fruir; gozo; posse; usufruto.

fúlgido, *adj.* fulgente, luzente.

Anexo XXVI

LISTA DE VERBETES

Dicionário Escolar Básico de Português

DEBP-D5

LETRA P

paliativo, *s.m.* Medicamento que só tem eficácia momentânea; aquilo que serve para atenuar um mal.

panaceia, *s.f.* Remédio para todos os males.

panegírico, *s.m.* Discurso em louvor de alguém; (*p.ext*) elogio pomposo.

paradigma, *s.m.* Modelo; norma.

parcimónia, *s.f.* Qualidade do que é parco; acto de poupar.

paroxismo, (*cs*), *s.m.* O máximo grau de um acesso, de uma dor.

patogénico, *adj.* Que provoca doenças.

pasquim, *s.m.* Jornal difamador; folheto injurioso.

patíbulo, *s.m.* Cadafalso; guilhotina.

pecúlio, *s.m.* Quantia acumulada por trabalho ou economia; reserva de dinheiro.

perfidia, *s.f.* Acção pérfida; traição.

peremptório, *adj.* Formal; decisivo; terminante.

perjurar, *v.t.* Abjurar; int. jurar falso.

pernicioso, *adj.* Nocivo; funesto.

pertinácia, *s.f.* Qualidade de pertinaz; tenacidade; obstinação.

picardia, *s.f.* Acção de pícaro; velhacada.

plasmar, *v.tr.* Modelar em gesso, barro ou outra substância.

plebiscito, *s.m.* Resolução submetida à apreciação do povo.

polichinelo, *s.m.* Boneco; títere; (*fig.*) palhaço; bobo.

prosélito, *s.m.* Aquele que adoptou uma nova religião.

prerrogativa, *s.f.* Regalia; privilégio.

primícias, *s.f.pl.* Primeiros frutos.

prolixo, (*cs*). *adj.* Muito longo; palavroso; demorado; (*p.ext.*) enfadonho.

púbere, *adj.* 2 *gén.* Que chegou à puberdade.

puritano, *s.m.* sectário do puritanismo.

pusilânime, *adj.* e *s.2gén.* Que(m) tem fraqueza de ânimo; tímido; covarde.

Anexo XXVII

LISTA DE VERBETES

Dicionário de Língua Portuguesa – Dicionário do Estudante

DLP - DE- D6

LETRA V

vacuidade, *s.f.* estado de vazio; imanidade.

vade-mécum (*vàdê-mécum*) *s.m.* livrinho de apontamentos de que nos fazemos acompanhar; agenda; pequena obra que se consulta a miúdo, e que contém os principais elementos de uma arte ou ciência.

vagamundo, *adj.* e *s.m.* que ou o que corre o mundo sem finalidade determinada; vagabundo.

valedio, *adj.* diz-se da moeda ou papel – moeda que tem valor ou curso.

valetudinário, *adj.* sujeito a enfermidades contínuas; enfermiço; de compleição fraca; combalido; inválido.

valquíria, *s.f. mit.* nome por que se designava, na mitologia escandinava, cada uma das virgens filhas de Odim, deus da guerra, e que tinham por função incitar os heróis em combate e transportar ao paraíso de seu pai os que morriam combatendo, para lá lhes ministrarem o hidromel que os restituía à vida, sem sinal de ferimentos.

vangloriar-se, *v.refl.* encher-se de vanglória: ufanar-se; orgulhar-se

varejo, *s.m.* acto ou efeito de varejar; varejadura; visita do fisco a um estabelecimento ou a uma casa; revista; descargas de metralhadora ou de artilharia para determinado sítio; Bras. venda a retalho; fig. censura áspera; conjunto das varas que sustentam as cubatas dos Negros.

variegado, *adj.* que apresenta cores variadas; matizado; vário.

varonia, *s.f.* qualidade de varão; sucessão por linha masculina.

vaticinar, *v.tr.* proferir vaticínios; predizer; prognosticar; adivinhar.

vedalhas, *s.f.pl. prov.* presente que o padrinho dá à noiva; presente que se leva às parturientes.

velo, *s.m.* pêlo ou lã dos animais lanígeros; lã cardada; pele de animal lanígero com a respectiva lã.

veniaga, *s.f.* artigo vendável; mercadoria; *fig.* tranquiébernia; traficância.

vera-efigie, *s.f.* cópia exacta; retrato fiel.

verborreia, *s.f.* abundância de palavras com poucas ideias; verbosidade; logorreia; qualidade do que é verboso.

verdugo, *s.m.* carrasco, algoz; espada sem gume que só feria na ponta; dobra na roupa; navalhinha delgada e pontiaguda; friso ao longo da borda do navio; saliência na chapa do trilho no lado interior das rodas dos vagões; *fig.* pessoa cruel que dá maus tratos a alguém.

vergôntea, *s.f.* ramo tenro de árvore; rebento; renovo; haste; *fig.* filho; descendente.

vernáculo, *adj.* próprio do país a que pertence; pátrio; nacional; *fig.* genuíno, correcto; puro; que escreve ou fala sem mescla de estrangeirismos.

vexame, (*é*), *s.m.* afronta; vergonha, ignomínia; desonra, opressão.

vicénio, *s.m.* decurso de vinte anos.

videiro, *adj.* e *s.m.* que ou aquele que trata com afã da sua vida ou dos seus interesses; fura-vidas.

vilegiatura, *s.f.* temporada que se passa fora de casa em digressão de recreio, principalmente na estação calmosa; tempo de descanso em praia, campo ou estância balnear.

vilipendiar, *v.tr.* com vilipêndio; considerar vil, amesquinhas.

vindicta, *s.f.* vingança, represália; perseguição; castigo.

Anexo XXVIII

LISTA DE VERBETES

MICHAELIS: mini dicionário escolar da língua portuguesa

MMDELP – D7

LETRA S

sa.bu.jo *sm* **1** Cão próprio para a caça. **2** Cão de busca, na caça. **3** Homem servil.

sa.cri.le.go *sm* **1**. Relativo a sacrilégio. **2** Que cometeu sacrilégio. **3** Em que há sacrilégio. *sm* aquele que cometeu sacrilégio.

sa.gaz *adj. m+f* **1**. Perspicaz. **2**. Criterios. **3**. Astuto. **4**. Desembaraçado. *Sup. abs. sint.* sagacíssimo. *Antô* (acepção **1**.): branco; (acepção **3**): ingénuo.

sa.lu.bri.da.de *sf* **1**. Estado ou qualidade de ser salubre. **2** Conjunto das condições favoráveis à saúde.

sa.pi.ên.cia *sf* **1** Qualidade de sapiente. **2**. Sabedoria, erudição. **3** Sabedoria divina

sar.ra.ce.no *adj.* **1** Pertencente ou relativo aos sarracenos. **2** Árabe, muçulmano; *sm* Maometano, muçulmano, especialmente com referência às Cruzadas

scan.ner (*skéner*) (*ingl*) *sm* **1** *Inform.* Dispositivo que examina ou efectua varreduras. **2** *Inform.* Termo usual para um dispositivo que converte uma imagem desenho, foto ou documento em dados gráficos.

se.cu.la.ri.zar *vt* **1** Tornar secular ou leigo. *vtd* **2** dispensar dos votos monásticos. *vt* **3** Deixar as funções sacerdotais.

se.di.ção *sf* **1** Insurreição contra as autoridades constituídas. **2** Incitamento à desobediência contra a autoridade legal.

se.gar *vt* **1** Ceifar. Pôr termo a.

se.le.ni.ta *sm+f* Suposto habitante da lua. *Sf Miner.* Variedade de gesso que ocorre em forma de cristais transparentes de massas cristalinas.

sep.ti.ce.mi.a *sf Med* Estado mórbido determinado pela presença e multiplicação de microrganismos violentos no sangue. Também se denomina *infecção séptica*.

sé.qui.to ou **sé.qüi.to** *sm* **1** Conjunto de pessoas que acompanham outra ou outras por cortesia ou por dever oficial. **2** Acompanhamento. **3**. ant. Perseguição dirigida contra o inimigo. **4** Amizade.

ser.vil *adj m+f* **1** Pertencente ou relativo a servo. **2** Própria de servo. **3** Vil. **4** Subserviente. **5** Que segue rigorosamente o modelo ou original. *Antón.* (acepção **3**): *nobre, elevado*.

ses.ma.ri.a *sf ant* **1** Pedaco de terra abandonada, que os reis de Portugal entregavam para os sesmeiros cultivarem. **2.** Antiga medidas agrária para campos de criação.

short (xórt) (*ing*) *sm* **1** Tipo de calção esportivo usado por homens e mulheres. **2.** Pequeno filme cinematográfico.

si.nop.se *sf* Obra ou tratado que apresenta em síntese o conjunto de uma ciência. **2.** Descrição abreviada. **3** Compêndio.

si.ri.gai.ta *sf* Mulher que se saracoteia muito.

ska.te (kei) (*ing*) *sm* **1** *Esp.* Prancha de Madeira sobre quatro rodinhas, na qual o esportista se equilibra de pé, impulsionando-a e direccionando-a com os próprios pés. **2** *Esp* Modalidade que consiste em praticar manobras com o *skate*.

so.bre.pe.liz *sf* Veste eclesiástica, branca, caindo do ombro até á cintura, que os eclesiásticos envergam por cima da batina.

so.ço.brar *vtd e vpr* **1** Resolver(-se) debaixo [sic] para cima e de cima para baixo. *vti e vint.* **2** Afundar-se nas águas. *vti e vint* **3** Estar em perigo. *vint e vpr* **4** Acovardar-se.

so.fre.ar *vtd* **1** Reprimir o cavalo puxando o freip. *vtd* **2** Repuxar (as rédeas). *vtd e vpr* **3** Conter(-se).

so.ne.gar *vtd* **1** deixar de mencionar, em que qualquer ato em que a lei o exige ou perante um terceiro, com intenção de enganar. *vtd* **2** Não pagar ou não contribuir com (a importância devida), burlando a lei.

spa (*ispá*) (*ingl*) *sm* Local onde pessoa se hospedam para fazer dietas e/ou outros tratamentos de saúde, baseados em alimentação balanceada e atividades físicas.

Sub-rep.tí.cio *adj* Conseguído ou obtido por meio de fraude ou ocultamento de circunstâncias inibitórias; fraudulento.

Anexo XXIX

TABELA DE REGISTO DE OCORRÊNCIAS

*Dicionário Letrinhas – Dicionário Língua Portuguesa*³⁵⁷

DL-DLP-D1

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
abaluartar	-	-	-	-	-	-
abduzir	-	-	✓	*	✓	-
ablactação	-	-	-	-	✓	-
abscôndito	-	-	✓	-	✓	-
acaudilhar	-	-	✓	-	✓	-
aclive	✓	-	-	-	✓	✓
acomia	-	-	-	-	✓	-
adurente	✓	-	-	-	✓	-
alçaprema	-	-	-	-	✓	-
almécega	-	-	-	-	✓	-
alopatia.	✓	-	✓	-	✓	✓
alpondras	-	-	-	-	✓	-
animatógrafo	-	✓	✓	-	✓	-
antanho	-	✓	✓	✓	✓	✓
antístite	-	-	-	-	✓	-
apedicelado	-	-	✓	-	✓	-
apócrifo	-	✓	✓	-	✓	✓
apojadura	-	-	-	-	✓	-
aptialia	-	-	-	-	✓	-
arciprestado	-	-	*	-	✓	-
aritmógrafo	-	-	-	-	✓	-
armentoso	-	-	-	-	✓	-
avelórios	-	-	-	-	✓	-
aziúme	-	-	-	-	✓	-
azumbrar	-	-	-	-	✓	-
Total Coincidências	3	3	9	2	24	4

Quadro D 1 – A

³⁵⁷ **Legenda:**

- ✓ - ocorre
- - não ocorre
- * - palavra cognata

Anexo XXX

TABELA DE REGISTO DE OCORRÊNCIAS

*Dicionário Língua Portuguesa – Dicionários Acadêmicos*³⁵⁸

DLP-DA-D2

D2	D1	D3	D4	D5	D6	D7
daltónico	✓	✓	✓	✓	✓	✓
deadline	-	-	-	-	-	-
decantar	✓	-	✓	✓	✓	✓
decrépito	✓	✓	✓	✓	✓	✓
defectivo	-	✓	✓	✓	✓	✓
deflação	-	-	✓	✓	✓	✓
deleite	✓	✓	✓	✓	✓	✓
densitometria	-	-	-	-	-	-
desalapar	-	-	-	-	✓	-
desbunda	-	-	-	-	-	?
desconchavo	✓	-	✓	✓	✓	-
desiderato	✓	-	✓	✓	✓	-
desígnio	✓	✓	✓	✓	✓	✓
desporto – rei	-	-	-	-	-	-
deus-nos-acuda	-	-	-	-	-	✓
diáfano	-	✓	✓	✓	✓	✓
dicotomia	-	-	✓	✓	✓	✓
dictafone	-	-	✓	-	✓	-
dígrafo	-	-	-	-	✓	-
diletante	-	✓	✓	✓	✓	✓
disco-jóquei	-	-	-	-	-	-
discricionário	✓	-	✓	✓	✓	✓
donut/dónute	-	-	-	-	-	-
download	-	-	-	-	-	-
draconiano	-	-	✓	-	✓	✓
Total Coincidências	8	7	15	13	17	14

Quadro D 2 – A

³⁵⁸ **Legenda:**

- ✓ ocorre
- não ocorre
- * palavra cognata
- ? variante ortográfica - desbunde

Anexo XXXI

TABELA DE REGISTO DE OCORRÊNCIAS

*Dicionário Essencial Língua Portuguesa*³⁵⁹

DELP-D3

D3	D1	D2	D4	D5	D6	D7
maceração	*	✓	✓	✓	✓	*
magnitude	✓	✓	✓	✓	✓	✓
malogro	✓	✓	✓	✓	✓	✓
mancebo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
mansarda	✓	✓	✓	✓	✓	-
marçano	✓	-	✓	✓	✓	-
marosca	-	✓	✓	✓	✓	-
marralhar	✓	-	-	-	✓	-
masmorra	✓	✓	✓	✓	✓	✓
mastim	✓	-	✓	✓	✓	✓
mediateca	-	-	✓	✓	-	-
megalómano	*	✓	✓	✓	✓	*
melífluo	-	-	✓	✓	✓	✓
melúria	-	-	-	-	✓	-
mercenário	✓	✓	✓	✓	✓	✓
mesura	✓	-	✓	✓	✓	✓
mílharas	✓	-	-	-	✓	-
misanthropo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
mitigar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
módico	✓	✓	✓	✓	✓	✓
moliço	✓	-	✓	✓	✓	-
mórbido	✓	✓	✓	✓	✓	✓
mordacidade	*	*	✓	✓	✓	✓
morigerar	✓	-	✓	✓	✓	✓
mutismo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total Coincidências	21	15	22	22	24	17

Quadro D 3 - A

³⁵⁹ **Legenda:**

- ✓ ocorre
- não ocorre
- * palavra cognata

Anexo XXXII

TABELA DE REGISTO DE OCORRÊNCIAS

*Dicionário Língua Portuguesa Escolar*³⁶⁰

DLP-E-D4

D4	D1	D2	D3	D5	D6	D7
faccioso	✓	✓	✓	✓	✓	✓
facécia	*	-	-	✓	✓	-
fac-símile	-	✓	✓	✓	✓	✓
facúndia	*	-	*	*	✓	-
fagote	✓	✓	✓	✓	✓	✓
fagueiro	✓	-	-	-	✓	✓
fajardo	✓	-	-	-	✓	-
falaz	*	*	-	✓	✓	✓
famigerado	✓	✓	✓	✓	✓	✓
farfalhar	✓	*	*	✓	✓	✓
farroupilha	?	-	-	-	?	-
fátuo	-	-	-	✓	✓	✓
feério	-	-	-	✓	✓	✓
festão	-	-	-	✓	✓	-
fetiche	-	✓	-	✓	-	-
fétido	✓	✓	✓	✓	✓	✓
fidúcia	✓	-	-	✓	✓	-
filiforme	-	-	-	✓	✓	-
florilégio	-	-	✓	✓	✓	✓
fojo	✓	-	-	✓	✓	-
fonoteca	-	-	-	-	-	-
formatar	-	✓	✓	-	-	✓
friável	*	-	-	✓	✓	-
frugal	-	✓	✓	✓	✓	✓
fúlgido	*	-	*	*	✓	*
Total	15	10	11	20	22	14
Coincidências						

Quadro D4 - A

³⁶⁰ **Legenda:**

- ? na variante farrapilha
- ✓ ocorre
- não ocorre
- * palavra cognata

Anexo XXXIII

TABELA DE REGISTO DE OCORRÊNCIAS

*Dicionário Escolar Básico de Português*³⁶¹

DEBP-D5

D5	D1	D2	D3	D4	D6	D7
paliativo	*	✓	✓	✓	✓	✓
panaceia	-	✓	-	✓	✓	✓
panegírico	-	✓	✓	✓	✓	-
paradigma	-	✓	✓	✓	✓	✓
parcimónia	-	✓	✓	✓	✓	✓
paroxismo	-	-	-	✓	✓	✓
pasquim	-	✓	-	✓	✓	✓
patíbulo	✓	-	-	✓	✓	✓
patogénico	-	✓	-	✓	✓	✓
pecúlio	✓	-	✓	✓	✓	✓
peremptório	✓	✓	✓	✓	✓	✓
perfidia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
perjurar	✓	-	-	*	✓	✓
pernicioso	✓	✓	✓	✓	✓	✓
pertinácia	✓	-	✓	✓	✓	✓
picardia	-	-	-	✓	✓	✓
plebiscito	✓	-	✓	✓	✓	✓
polichinelo	-	-	-	✓	✓	✓
prerrogativa	-	✓	✓	✓	✓	✓
primícias	-	-	-	✓	✓	✓
prolixo	✓	-	✓	✓	✓	✓
prosélito	-	-	-	✓	✓	✓
púbere	*	-	*	✓	✓	✓
puritano	-	✓	-	✓	✓	✓
pusilânime	-	-	-	✓	✓	✓
Total Coincidências	11	12	11	25	25	24

Quadro D5 - A

³⁶¹ Legenda:
 ✓ ocorre
 - não ocorre
 * palavra cognata

Anexo XXXIV

TABELA DE REGISTO DE OCORRÊNCIAS

*Dicionário de Língua Portuguesa – Dicionário do Estudante*³⁶²

DLP - DE- D6

D6	D1	D2	D3	D4	D5	D7
vacuidade	✓	*	*	✓	✓	*
vade-mécum	-	-	-	-	-	-
vagamundo	-	-	-	-	-	-
valedio	-	-	-	-	-	-
valetudinário	-	-	-	✓	-	-
valquíria	-	✓	-	-	-	-
vangloriar(se)	*	✓	✓	✓	✓	✓
varejo	✓	-	-	-	-	✓
variegado	✓	-	✓	✓	✓	-
varonia	✓	-	*	✓	✓	*
vaticinar	✓	-	✓	✓	✓	✓
vedalhas	-	-	-	-	-	-
velo	✓	-	-	✓	✓	✓
veniagas	-	-	-	✓	-	-
vera-efígie	-	-	-	-	-	-
verborreia	-	-	✓	✓	✓	*
verdugo	✓	-	-	✓	✓	✓
vergôntea	-	-	-	✓	✓	-
vernáculo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
vexame	✓	✓	✓	✓	✓	✓
vicénio	✓	-	-	-	-	-
videiro	✓	-	-	-	-	-
vilegiatura	-	-	-	✓	✓	-
vilipendiar	✓	-	-	✓	✓	✓
vindicta	✓	-	-	✓	-	-
Total Coincidências	14	5	8	16	13	11

Quadro D 6 - A

³⁶² Legenda:
 ✓ ocorre
 - não ocorre
 * palavra cognata

Anexo XXXV

TABELA DE REGISTO DE OCORRÊNCIAS

*MICHAELIS: mini dicionário escolar da língua portuguesa*³⁶³

MMDELP - D7

D7	D1	D2	D3	D4	D5	D6
sabujo	✓	-	-	✓	-	✓
sacrílego	✓	✓	✓	✓	✓	✓
sagaz	✓	✓	✓	✓	✓	✓
salubridade	✓	*	*	✓	✓	✓
sapiência	✓	✓	✓	✓	✓	✓
sarraceno	✓	-	-	✓	✓	✓
scanner	-	✓	-	-	-	-
secularizar	-	*	*	✓	*	✓
sedição	✓	-	-	✓	✓	✓
segar	✓	-	✓	✓	✓	✓
selenita	-	-	-	-	-	✓
septicemia	*	-	-	*	*	✓
séquito	✓	✓	✓	✓	✓	✓
servil	✓	✓	✓	✓	✓	✓
sesmaria	✓	-	-	-	-	✓
short	-	✓	-	-	-	-
sinopse	✓	✓	-	✓	✓	✓
sirigaita	-	-	-	-	✓	✓
skate	-	✓	-	-	-	-
sobrepeliz	-	-	-	✓	✓	✓
soçobrar	✓	-	-	✓	✓	✓
sofrear	✓	-	-	✓	✓	✓
sonegar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
spa	-	-	-	-	-	-
sub-reptício	-	-	-	✓	✓	✓
Total Coincidências	16	12	9	12	18	21

Quadro D 7 - A

³⁶³ Legenda:
 ✓ ocorre
 - não ocorre
 * palavra cognata