

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

BRUNA MOREIRA DE SOUZA

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO DE ASPECTOS DO LÉXICO NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS**

Porto Alegre
2018

BRUNA MOREIRA DE SOUZA

**CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO DE ASPECTOS DO LÉXICO NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr. Sabrina Pereira de Abreu

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Bruna Moreira de

Considerações acerca do estudo de aspectos do léxico no ensino de língua portuguesa: análise de livros didáticos / Bruna Moreira de Souza. -- 2018. 86 f.

Orientadora: Sabrina Pereira de Abreu.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. estudo do léxico. 2. ensino de língua portuguesa. 3. livros didáticos. I. Abreu, Sabrina Pereira de, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha mãe, pelo suporte em todos os momentos durante o curso de Letras. Sem medir esforços, esteve presente sempre que precisei. Aos meus avós, que mesmo sem compreender muitos dos meus relatos sobre a Letras, procuraram sempre me incentivar, e acreditaram em mim em momentos que eu mesma já não era mais capaz. Ao Luis, pelo amor e pela presença. À vocês, minha família, obrigada por tudo.

À minha orientadora, professora Sabrina Abreu, por todos os ensinamentos durante os anos como aluna e bolsista. Muito obrigada por compartilhar comigo seus conhecimentos e me apoiar de maneira ímpar, sempre me guiando ao caminho da verdade. Certamente, é a pessoa que possibilitou o meu crescimento e que, dentro da Letras, ampliou todas as minhas perspectivas de aprendizagem e estudo daquilo que amo. Muito, muito, obrigada por tudo.

Às amigas que conheci na Letras, Luiza e Izadora, que me apoiaram nos momentos difíceis durante o curso e estiveram presentes nos mais felizes também. Muito obrigada pelo carinho e pela amizade.

À todos os meus alunos. Vocês me mudaram profundamente para sempre, me fazendo perceber o meu amor pela docência. Graças a vocês, eu percebi que não posso ser outra coisa senão professora.

Agradeço ao meu pai, que mesmo sem estar mais presente, me iluminou e me guiou em diversas decisões importantes durante a vida. Lembrei de você em todos os momentos na Letras, em todos os dias. Pensei muitas vezes sobre o que teríamos conversado, sobre o que teríamos nos divertido. Espero que, esteja onde estiver, que tenha orgulho de mim. Te amo.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso objetiva analisar como o léxico é apresentado nos livros didáticos de língua portuguesa dirigidos aos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). Também propomos uma atividade didática para o ensino de aspectos do léxico que segue o padrão de atividade constatado através da análise dos livros didáticos. Além disto, a proposta de atividade seguirá os documentos oficiais do governo e as bases teóricas aqui apresentadas, como Simões et al. (2012) e Bagno (2012). Metodologicamente, selecionamos três coleções de livros didáticos de português: *Coleção Diálogo*, livro para 9º ano; *Coleção Português nos Dias de Hoje*, para os 7º, 8º e 9º anos; e, *Coleção Radix*, para o 6º ano. Partimos das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000) para embasar a análise aqui elaborada, assim como a proposta de atividade. A fim de expor um panorama sobre o estudo léxico, também apresentamos como algumas gramáticas explicam tal componente da língua, além de examinar as suas diferentes abordagens: *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, 2011), *Moderna Gramática Portuguesa, Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (BECHARA, 2009 e 2010, respectivamente), e a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (BAGNO, 2012). Tanto as gramáticas quanto os livros didáticos são materiais utilizados pelos professores em sua prática pedagógica. Refletimos também sobre o papel que exerce a gramática no ensino do léxico e o lugar deste último no próprio ensino de língua portuguesa, tendo como base para as nossas reflexões a forma como os livros didáticos apresentam esse conteúdo em suas unidades constitutivas. Em nossa análise dos livros didáticos, tentamos observar em que medida o estudo do léxico é referido como um tópico que deve ser trabalhado na disciplina de língua portuguesa e de que modo isto ocorre. Também apresentamos algumas considerações sobre os projetos didáticos, uma vez que estão presentes na organização de livros didáticos, são citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000) e constituem uma nova perspectiva para o tratamento dado aos conteúdos afeitos ao ensino de língua.

Palavras-chave: língua portuguesa, gramática, léxico, livro didático, ensino

RESUMEN

Este trabajo de finalización de curso objetiva analizar cómo el léxico se presenta em los libros de texto de lengua portuguesa para los últimos años de la escuela primaria, es decir, 6° a 9° año. También presentamos una propuesta de actividad didáctica para la enseñanza del léxico que sigue el patrón de actividad observado en los libros de texto a través del análisis. Además, la actividad propuesta seguirá los documentos oficiales del gobierno y de las bases teóricas aquí presentadas como Simões et al. (2012) y Bagno (2012). Metodológicamente, seleccionamos três colecciones de libros de texto de portugués: *Coleção Diálogo*, libro para 9° año; *Coleção Português nos Dias de Hoje*, para 7°, 8° y 9° años; y, *Coleção Radix*, para 6° año. Partimos de las orientaciones de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998; 2000) para basar el análisis aquí elaborado, así como la propuesta de actividad. A fin de exponer un panorama sobre el estudio léxico, también presentamos como algunas gramáticas explican tal componente de la lengua, además de examinar sus diferentes abordajes; a saber: *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, 2011), *Moderna Gramática Portuguesa y Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (BECHARA, 2009 y 2010, respectivamente), y, por fin, la *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (BAGNO, 2012). Las gramáticas y los libros de textos son materiales utilizados por los profesores en su práctica pedagógica. Reflexionamos también sobre el papel de la gramática en la enseñanza del léxico y el lugar de este último en la propia enseñanza del idioma portugués, considerando como parámetro para nuestras reflexiones la manera como los libros de texto presentan ese contenido en sus unidades constituyentes. Buscamos verificar en nuestro análisis de los libros de texto, en que medida se contempla el léxico como un tópico a ser estudiado en la disciplina de lengua portuguesa y cómo esto ocurre. También presentamos algunas consideraciones sobre proyectos educativos, ya que están presentes en la organización de los libros de texto, se mencionan en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998; 2000) y constituyen una nueva perspectiva para el tratamiento de los contenidos de enseñanza de la lengua.

Palabras-clave: léxico, libro de texto, lengua portuguesa, enseñanza, gramática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema organizado pela autora, seguindo as explicações de Rocha Lima (2011, p. 251).....	20
Figura 2: Yin-Yang – léxico / gramática (BAGNO, 2012, p. 433).....	27
Figura 3: extraídos do Guia PNLD 2008. (BRASIL, 2007, p. 40).....	48
Figura 4: atividade – <i>Trabalhando a linguagem</i>	52
Figura 5: Atividade – <i>Trabalhando a linguagem</i>	53
Figura 6: Atividade – <i>Relações de significados entre as palavras</i>	54
Figura 7: Atividade – <i>Exercitando</i>	55
Figura 8: Atividade sobre significado das palavras. Outras explicações de assuntos afeitos ao léxico, como polissemia e formação de palavras.....	56
Figura 9: Quadro esquemático apresentado no Guia de livros didáticos do PNLD de 2011, p. 64.	57
Figuras 10 e 11: Páginas 40 e 41 de LDEF02-7. Quadros sobre conjugação de verbos e resumos de tempos verbais.....	61
Figura 12: Seção <i>ortografia e pontuação</i> – explicação sobre os dígrafos.....	63
Figura 13: <i>Prática de linguagem</i> – atividade sobre gerundismo.....	65
Figura 14: Atividade – <i>As palavras no contexto</i> (LDEF02-9, 2015, p. 21).....	67
Figura 15: Quadro esquemático apresentado no Guia do PNLD 2011 (BRASIL, 2010).....	69
Figura 16: Atividades de leitura no primeiro capítulo do LDEF03-6.....	70
Figura 17: Atividade <i>Gramática no texto</i> , presente no LDEF03-6 da coleção Projeto Radix.....	72
Figura 18: Atividade de vocabulário constante no LDEF03-6 (RADIX, 2010, p. 27).....	74
Figura 19: Homem fez publicação em rede social para denunciar supostas agressões a filho em escola de Cajazeiras (Foto: Reprodução/Facebook/Eduardo Jorge).....	77
Figura 20: charge de questão do ENEM de 2012.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O LÉXICO, A GRAMÁTICA E OS PCNS.....	13
1.1 BREVE PANORAMA LINGUÍSTICO ACERCA DOS ESTUDOS DO LÉXICO.....	13
1.2 A GRAMÁTICA, O ENSINO E A DESCRIÇÃO GRAMATICAL DE ASPECTOS DO LÉXICO.....	16
1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS (TERCEIRO E QUARTO CICLOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
2 O LIVRO DIDÁTICO E OS PROJETOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	37
2.1 O LIVRO DIDÁTICO E O <i>PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO</i> (PNLD).37	
2.2 PROJETO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	39
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 SELEÇÃO DO CORPUS.....	45
3.2 ORGANIZAÇÃO DO CORPUS.....	45
3.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	46
4 ANÁLISE E RESULTADOS.....	50
4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	50
4.1.1 Coleção: Diálogo, 2009, 9º ano do ensino fundamental (LDEF01-9).....	51
4.1.2 Coleção: Português nos dias de hoje, 7º e 8º anos, 2012 (LDEF02-7; LDEF02-8); 9º ano, 2015 (LDEF02-9).....	58
4.1.3 Projeto Radix-português, 2010 (LDEF03-6).....	68
4.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ASPECTOS DO LÉXICO.....	75
4.2.1 Tema.....	75
4.2.1.1 Seriação indicada.....	75
4.2.2 Objetivos da proposta didática.....	75
4.2.3 Atividades.....	76
4.2.3.1 Leitura e interpretação textual.....	77
4.2.3.2 Leitura e reflexão da linguagem.....	79
4.2.4 Atividade de produção textual escrita.....	80
4.2.5 Processo avaliativo.....	80

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso investiga como alguns livros didáticos do ensino fundamental discorrem sobre as propriedades lexicais de unidades linguísticas para o estudante deste nível de ensino. Sabe-se, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que o tratamento dado ao léxico nas aulas de língua portuguesa não deve constituir uma atividade isolada, senão deve contribuir para que o estudante aprenda a construir sentidos através de uma seleção lexical adequada. Um dos papéis da escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem de novas palavras e de assegurar que ele possa empregá-las com propriedade.

Há dois caminhos de verificar se as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) no que diz respeito ao ensino do léxico estão sendo atendidas: a primeira, através da observação de aulas; a segunda, através da análise de materiais didáticos utilizados pelos professores de língua portuguesa em certo nível de ensino. No presente TCC, escolhemos analisar alguns livros didáticos, a fim de fazer um pré-diagnóstico da situação em que se encontram esses livros destinados ao ensino fundamental.

O objetivo geral deste trabalho é, então, verificar como alguns livros didáticos apresentam e descrevem certos aspectos do léxico. Apresentamos um breve panorama dos estudos linguísticos relativos ao léxico. Dito isto, consideraremos, de uma forma geral, o léxico como “[...] *o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação*” (ANTUNES, 2012, p. 27).

Também examinamos como as gramáticas apresentam o léxico. Expomos alguns conceitos de gramáticas, a fim de refletir sobre o lugar que esta ocupa no ensino. Foram selecionadas uma gramática normativa, uma gramática escolar e uma gramática pedagógica. Começaremos pela *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (2011); após, analisaremos as gramáticas de Evanildo Bechara: *Moderna Gramática Portuguesa* (2009) e *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (2010). As duas obras são semelhantes no que diz respeito ao tratamento dado aos conteúdos que descrevem o funcionamento da língua, porém a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* apresenta listas de exercícios de fixação ao final dos capítulos que constituem a obra. Rocha Lima e Bechara são dois gramáticos que têm sido referência para muitos docentes no que se refere à descrição do português e à apreensão de suas regras. A última gramática que escolhemos é a de Marcos Bagno, a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (2012). Concentramo-nos especialmente nesta última para a proposição de uma atividade didática que visa trabalhar com certos aspectos do léxico

em sala de aula, pois, esta obra apresenta o estudo da língua portuguesa que está de acordo com as determinações dos PCNs (BRASIL,1998; 2000). Ademais, seu autor levanta críticas e firma um posicionamento relacionado à forma que julga mais adequada para o ensino da língua materna. Esta gramática aborda um estudo histórico do português, trata de questões relacionadas ao preconceito linguístico e de temas sociais relacionados à língua, entre outros. Em suma, trata-se de uma gramática que vai muito além da prescrição de regras.

A partir do nosso objetivo geral, a análise de alguns livros didáticos no que atine à apresentação do léxico da língua portuguesa ao estudante, temos como objetivos específicos (i) a proposição de uma atividade didática que possa ser aplicada pelos professores para tratar do léxico, e (ii) a reflexão sobre o papel que o léxico assume no âmbito da disciplina de língua portuguesa. Estes são pontos que se fundamentam através da exposição das gramáticas, da abordagem da aprendizagem por projetos de trabalho, e outros pontos de vista que serão aqui examinados. É importante esclarecer que a atividade didática que será proposta tem como finalidade conciliar o que será exposto ao longo deste trabalho. Isto é, para a sua elaboração, tomaremos como base os PCNs (BRASIL, 1998; 2000), o estudo que faremos das gramáticas mencionadas, especialmente a pedagógica, e a organização da aprendizagem através dos projetos de trabalho.

Como o léxico de uma língua apresenta uma constituição complexa, conforme o ponto de vista da descrição linguística, dividiremos nossa atenção, observando, em diferentes momentos deste trabalho, as seguintes propriedades: a) informações sobre a etimologia dos itens lexicais; b) informações sobre processos de formação dos itens lexicais (derivação, composição, neologismos e estrangeirismos); c) informações sobre as relações associativas (sinonímia e antonímia); d) informações sobre as relações hierárquicas (hiperonímia, hiponímia, meronímia, etc.); e) informações acerca da distinção entre homonímia e polissemia; f) informações sobre campos lexicais, ou seja, sobre o campo semântico associado a um conjunto de unidades cujas significações se referem a um mesmo campo conceitual; e g) informações sobre o fenômeno da variação lexical.

Com certeza, não esgotaremos todas as possibilidades de caracterização do léxico com a nossa proposta de análise. Por exemplo, questões como ambiguidade, vagueza, arcaísmos, entre outras, não serão tratadas no presente trabalho. Esta decisão justifica-se no fato de que a nossa proposta é analisar livros didáticos do ensino fundamental; portanto, até o 9º ano do ensino básico. Dentro deste escopo, verificaremos se as propriedades que iremos examinar estão contempladas nos livros didáticos, tendo em vista o que está determinado nos PCNs (BRASIL, 1998; 2000).

Com base nos aspectos aqui arrolados, organizamos o trabalho da seguinte maneira: no capítulo 1, apresentaremos a revisão da literatura sobre o assunto, mostrando alguns pontos de vista sobre o léxico a partir de algumas vertentes linguísticas, também mostramos pontos de vista extraídos de algumas obras gramaticais, expondo alguns conceitos e refletindo sobre a descrição que os gramáticos fazem das propriedades do léxico; apresentaremos ainda neste capítulo as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000); no capítulo 2, trazemos algumas reflexões sobre os livros didáticos e o PNLD e a organização de conteúdos por projetos didáticos para o ensino de língua portuguesa; no capítulo 3, explicaremos os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos livros didáticos; em particular, a seleção e a organização do corpus de pesquisa e os critérios empregados na análise. Por fim, no capítulo 4, apresentamos a análise dos livros didáticos e, como contribuição, trazemos a nossa proposta de atividade didática para o ensino das propriedades do léxico que examinamos neste trabalho. Esta proposta segue as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000). A intenção é que esta atividade esteja de acordo com o modelo adotado nos livros didáticos, priorizando-se uma organização por projetos, por módulos ou também por capítulos. Essa decisão, como veremos no final do trabalho, deverá refletir as nossas conclusões acerca da análise que faremos dos livros didáticos que serão examinados neste trabalho.

1 O LÉXICO, A GRAMÁTICA E OS PCNs

Este capítulo objetiva apresentar o léxico a partir da visão dos linguistas, dos três tipos de gramáticas considerados neste trabalho – a normativa, a escolar e a pedagógica – e ainda verificar como os PCNs (BRASIL, 1998; 2000) orientam a prática docente no que diz respeito ao ensino do léxico. Para tanto, na seção 1.1, apresentamos uma breve resenha dos estudos linguísticos acerca do léxico; na seção 1.2, o ponto de vista dos gramáticos, a saber Rocha Lima, Bechara e Bagno; e, na seção 1.3, trazemos as informações relativas aos PCNs (BRASIL, 1998; 2000).

1.1 BREVE PANORAMA LINGUÍSTICO ACERCA DOS ESTUDOS DO LÉXICO

Neste trabalho nos propomos a tecer algumas considerações sobre os estudos lexicais e as definições de léxico constantes em algumas gramáticas e em alguns livros didáticos, a fim de evidenciar a importância do estudo do léxico para o ensino da língua portuguesa.

Nossa intenção é verificar o tratamento dado ao léxico nos livros didáticos de língua portuguesa para anos finais (6º a 9º anos) do ensino fundamental. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2000) são fundamentais para a nossa análise, pois de certa forma orientam sobre como o léxico deve ser estudado no contexto de aprendizagem escolar.

Pretender abordar o léxico de uma língua pressupõe que se faça um recorte teórico no que diz respeito aos estudos realizados sobre a linguagem, pois o léxico pode ser descrito a partir de vários pontos de vista teóricos.

Na perspectiva da Lexicologia, de acordo com Vilela (1994), por exemplo, o léxico é um “repositório do saber linguístico”, que manifesta a visão de mundo de uma comunidade. Nas palavras do autor:

[...] a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo (VILELA, 1994, p. 6).

Do ponto de vista gerativista, conforme Basílio (1980), estudar o léxico é explicitar o funcionamento da competência lexical do falante, ou seja, é descrever o conhecimento internalizado que o falante tem do léxico de sua língua. Assim, é a partir do léxico que o falante consegue estabelecer relações entre as palavras e, a partir daí, construir sentenças. Isto é, saber produzir e entender a própria língua com base nos processos e nas regras que os falantes têm internalizadas na mente-cérebro (ROCHA, 1998, p. 75).

É importante ressaltar que a competência lexical não é simplesmente o reconhecimento de que temos um léxico mental, ou uma lista de itens lexicais armazenados na mente-cérebro, pois é através da competência que o falante identifica e cria novos vocábulos. Desta forma, a competência lexical abrange o reconhecimento de estruturas internas dos itens lexicais e também a capacidade que o falante tem de formar novas palavras que serão aceitas pelos falantes de uma comunidade linguística. Ainda, é a competência lexical que também proporciona a capacidade de o falante rejeitar formas agramaticais. Conforme Basílio (2010):

A competência lexical corresponde não (apenas) ao conhecimento das palavras da língua, mas (também) ao conhecimento de um conjunto de regras, que representa a capacidade do falante de relacionar itens lexicais uns aos outros, analisar a estrutura interna das palavras e formar novas palavras (BASÍLIO, 2010, p. 2).

Ainda no âmbito das teorias linguísticas, com um viés mais voltado para os processos mentais envolvidos no conhecimento lexical, Martelotta (2011) explica que existe a hipótese de uma espécie de *continuum*, formado pelo léxico, morfologia e sintaxe. Estas seriam unidades simbólicas que se subordinam à estrutura conceitual para fins comunicativos (MARTELOTTA, 2011, p. 180). Para o autor, em geral, o léxico é entendido como uma rede conectada a vários níveis linguísticos, isto, é, a propriedades fonológicas, morfológicas sintáticas e semânticas (MARTELOTTA, 2011, p. 136).

Entretanto, se pensarmos que a língua apresenta variações, apesar de muitos elementos gramaticais, fonéticos e lexicais serem comuns às variedades de uma língua, ou seja, elementos que podemos chamar de “estáveis”, é possível entender que o léxico de uma língua é imprevisível e arbitrário (MARTELOTTA, 2011, p. 138).

Entretanto, há autores que vão mais além. Para Bakhtin (1995), por exemplo, ao tratarmos da superfície textual, vemos que leitor/ouvinte e o suporte/veículo de comunicação também são elementos relevantes na seleção lexical, uma vez que eles agem na recepção do texto e na interação entre os interlocutores. Segundo Bakhtin (1995):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Então, seguindo os autores citados até aqui, em relação ao léxico propriamente dito, percebemos que sua descrição implica conhecer suas propriedades no que diz respeito ao seu funcionamento no sistema linguístico e à sua manifestação, enquanto competência linguística, na mente-cérebro dos falantes (conhecimento de uma lista de entradas, conhecimento que

permite ao falante analisar a constituição das palavras e conhecimento que lhe permite formar novas palavras). O estudo do léxico também pressupõe conhecer a visão de mundo dos interlocutores e as situações de interação nas quais leitor/ouvinte estão inseridos.

No que diz respeito especialmente ao ensino do léxico, Antunes (2012) afirma que o léxico, em relação a outros tópicos, ocupa posição periférica nos programas escolares e, mesmo se for tratado como objeto de ensino,

[...] não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos. Portanto, além de insuficientemente tratado, o léxico tem sido visto, na maioria de programas de ensino do português, na sua dimensão morfológica (a formação das palavras) ou na sua dimensão semântica (seu significado e algumas relações de sentido), vistas, ambas, em atividades à volta de palavras e frases isoladas. Como disse, falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão de sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência. Evidentemente, isso implica ver o componente lexical em suas dimensões morfológica e semântica; mas vai muito além disso (ANTUNES, 2012, p.24).

Reforçando esse ponto de vista de que é preciso compreender o léxico em uma perspectiva mais ampla, Correia (1995) chama nossa atenção para o seguinte fato:

[...] o léxico tem sido normalmente entendido como uma mera lista de unidades/palavras com as suas propriedades idiossincráticas, isto é, não previsíveis a partir de qualquer regra geral da língua. Dentro desta perspectiva, o conhecimento lexical apresentar-se-ia bastante diverso dos conhecimentos fonológico, morfológico e sintático (fundamentalmente constituídos por regras prontas a serem aplicadas) e relevaria quase exclusivamente da memória. Dito de outro modo, o conhecimento lexical mais não seria que a lista memorizada das palavras e das suas idiossincrasias, tornando-se o domínio privilegiado da irregularidade linguística (CORREIA, 1995, p. 3).

Correia (1995) afirma ainda que se o léxico fosse baseado simplesmente na memorização de palavras, isto sobrecarregaria a memória do falante. É o conhecimento lexical que também possibilita, por exemplo, a eliminação de informações redundantes daquilo que foi armazenado na memória, e a percepção das relações morfológicas entre as palavras (CORREIA, 1995, p. 5 e 6).

Em uma abordagem discursiva-textual, para Antunes (2012), conhecer o léxico de uma língua é essencial para compreender a rede de sentidos em um texto. Não é o estudo da palavra realizado de forma isolada que pode conferir unidade a um texto, mas a relação entre elas. Assim, não se pode propor um ensino do léxico de uma língua que considere somente uma lista de palavras e o exercício de simples memorização. Na visão da autora, o ensino do léxico deve promover a reflexão sobre a palavra e sobre seu sentido dentro do texto (2012, p. 33).

Nesta seção, preocupamo-nos em mostrar uma visão geral sobre as diferentes perspectivas de se entender o léxico enquanto objeto teórico de um sistema linguístico e também em trazer algumas reflexões sobre a importância do ensino do léxico a partir de uma

perspectiva mais ampla, ou seja, que não contemple apenas sua estrutura no que diz respeito aos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, mas que considere o uso das palavras em diferentes tipos de discurso.

Na próxima seção, veremos como algumas gramáticas descrevem de maneira geral o léxico e/ou algumas de suas propriedades.

1.2 A GRAMÁTICA, O ENSINO E A DESCRIÇÃO GRAMATICAL DE ASPECTOS DO LÉXICO

Nesta seção apresentaremos, brevemente, como certos tipos de gramática conceituam o léxico e como essa conceitualização influencia didaticamente o ensino de língua portuguesa enquanto língua materna. Registramos, ainda, algumas questões que envolvem as gramáticas e a abordagem lexical que adotam. E, por fim, refletimos sobre algumas confusões que ocorrem quando consideramos as gramáticas como ponto de partida e como ponto de chegada do ensino da língua portuguesa.

Segundo Antunes (2012, p. 13), por diversas razões históricas, a gramática tem sido o objeto de destaque nas atividades de ensino, pois as aulas de língua portuguesa são basicamente concentradas no ensino de aspectos gramaticais de nossa língua. Isso acarreta que o estudo de outros componentes que fazem parte de um ato enunciativo seja completamente negligenciado. Disso decorre que o estudo do léxico seja tratado secundariamente no ensino de língua portuguesa, como uma atividade menor, geralmente atrelada à busca do significado de certas palavras de um texto qualquer. Diante disto, a autora afirma:

Ao lado da gramática, mais especificamente junto à morfossintaxe e à fonologia, o léxico constitui outro grande componente da língua. Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem (ANTUNES, 2012, p. 27).

Nas gramáticas que examinamos, procuramos verificar quais são os tipos de informações veiculadas sobre o léxico da língua portuguesa. Para tanto, em nossa leitura, elegemos algumas das propriedades do léxico que expressam as características semânticas dos itens lexicais, como as relações associativas e as hierárquicas, as características morfológicas desses itens, como os processos de formação de palavras, e as características de sua evolução, ou seja, a etimologia das palavras, entre outros aspectos, para examinar o que dizem os gramáticos sobre o léxico.

O objetivo dessa verificação é fazer um pré-diagnóstico da forma como o léxico ou os aspectos que fazem parte de um item lexical são apresentados ao leitor (e se são, de fato, apresentados). Certamente, não foi possível investigar todas as informações relacionadas ao léxico nos compêndios gramaticais que examinamos; por esta razão, buscamos localizar quais propriedades dos itens lexicais são descritas nas gramáticas e como são explicadas por seus autores.

Juntamente com esse exercício de investigação das abordagens do léxico apresentadas nas gramáticas, também procuraremos verificar, ao longo deste capítulo, se o tratamento dado ao léxico está de acordo com o que determinam os PCNs (1998; 2000). Isto será feito porque, como já dissemos, a gramática é uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor de língua portuguesa em sala de aula.

A primeira gramática que examinamos foi a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Rocha Lima (2011). Essa gramática é bastante utilizada nas escolas como uma referência para a descrição gramatical da língua portuguesa. O objetivo dessa gramática é sistematizar as normas da modalidade culta do idioma vernáculo. Essa sistematização é apresentada em 35 capítulos que são distribuídos entre quatro eixos, que são: *fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e rudimentos de estilística e poética*. As questões voltadas ao léxico estão, em sua maioria, no eixo intitulado *Morfologia*.

A segunda e a terceira gramáticas que examinamos são de autoria de Evanildo Bechara: *Moderna Gramática Portuguesa* (2009) e a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* (2010). São trinta e dois os capítulos que integram a *Gramática Escolar* (2010), os quais estão organizados em sete partes: (1) *Oração simples, seus termos e representantes gramaticais*; (2) *As unidades do enunciado: formas e empregos*; (3) *Orações complexas e grupos oracionais*; (4) *Concordância, regência e colocação*; (5) *Estrutura das unidades*; (6) *Fonemas: valores e representações, e Ortografia*; e (7) *Para além da Gramática*. Esta gramática escolar também apresenta a possibilidade de uso para estudantes, seja de anos finais do ensino fundamental, seja de ensino médio.¹ A obra apresenta listas de exercícios para que o leitor também possa assegurar a compreensão daquilo que foi lido.

Em relação à *Moderna Gramática Portuguesa* (2009), examinamos a obra apenas com a finalidade de complementar o que foi observado na *Gramática Escolar*. Ressaltamos que, em geral, as explicações sobre os conteúdos e a organização de ambas as gramáticas de

¹ No prefácio: “[...]Se houver necessidade de aprofundar esse ou aquele assunto, tem o leitor à sua disposição a *Moderna Gramática Portuguesa*, de nossa autoria. Esta *Gramática Escolar da Língua Portuguesa* destina-se a alunos das últimas séries do curso fundamental e todo o curso médio.” (BECHARA, 2010, p. 8)

Bechara são semelhantes. A diferença entre as duas está no fato de que os capítulos destinados a exercícios integram a *Gramática Escolar Língua Portuguesa* (2010).

Por fim, a última gramática examinada foi a *Gramática Pedagógica do português brasileiro* (2012), de Marcos Bagno. Esta gramática contrasta com as gramáticas selecionadas, pois apresenta um viés pedagógico para o ensino da língua portuguesa, destacando particularidades da variante do Brasil. O autor ressalta na sua obra o caráter mutável e vivo da língua, assim como oferece ao leitor reflexões acerca da variação linguística. Trata-se de uma gramática propositiva, que busca ser um instrumento de apoio ao trabalho do docente, esteja ele em processo de formação ou que já tenha longos anos de atuação profissional. Além dessas características, a gramática de Bagno também se revela como um projeto epistemológico, político-ideológico e histórico.

Ainda numa perspectiva geral, observamos que, tradicionalmente, a Gramática e o Léxico são tratados separadamente. Para Bechara (2009), por exemplo, a lexicologia tem como tarefa estudar os lexemas, “suas estruturas e variedades e suas relações com os significantes. Entende-se por lexema a unidade linguística dotada de significado léxico, isto é, aquele significado que aponta para o que se apreende do mundo extralinguístico mediante a linguagem” (BECHARA, 2009, p. 53).

De acordo com as propostas de Bagno (2012), essa visão gera problemas, pois não se deve ter uma visão dicotômica da gramática e do léxico, ou de seu objeto de estudo, uma vez que são partes do sistema linguístico indissociáveis. Pensar que o conjunto de regras de uma língua está representado na gramática, e o estudo do léxico da língua costuma apenas remeter aos dicionários gera uma confusão e nos faz pressupor que o estudante precisa estudar separadamente dois livros: uma gramática e um dicionário.

Observamos, portanto, ainda de forma muito ampla, que algumas gramáticas, calcadas na descrição tradicional dos fatos linguísticos, separam o que se entende por “gramática” e o que se entende por “léxico”, como se fossem partes independentes uma da outra. Também vimos que uma gramática com um viés mais pedagógico defende a ideia de que não podemos separar em nichos a língua, pois léxico e gramática fazem parte do sistema linguístico e operam conjuntamente para expressar o que o falante deseja comunicar.

É comum pensarmos que, durante o período escolar, ensinar gramática é o mesmo que ensinar a língua, e vice-versa. Porém, a própria concepção do que venha a ser “gramática” é bastante complexa e, até mesmo, controversa. Talvez seja essa complexidade, isto é, o fato de existirem tantos aspectos e pontos de vista a serem considerados, que faz com que o ensino da gramática nas escolas não mude, não evolua. A prática escolar voltada a um ensino baseado

em uma visão mais tradicional, e já muito desgastada, continua firme nas escolas. Esse é um fato que pode ser fácil e rapidamente constatado quando estamos inseridos no contexto da educação e ensino da língua materna. Este caráter mais conservador do ensino nas escolas já foi atestado em diferentes publicações, entre elas: Possenti (1996); Antunes (2012); Bagno (2012); Simões et al. (2012); entre outros.

Conforme Antunes (2012), para que se possa desenvolver efetivamente a competência para falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras, tão bem ou melhor do que o território da gramática. Os conhecimentos relativos à gramática da língua são internalizados desde a infância. Assim, para a autora:

O que nunca deixa de estar sob exigências permanentes de atualização são as demandas sociais por um conhecimento lexical mais vasto, mais diversificado, mais específico, capaz de cobrir as particularidades de contextos em que acontecem nossas atuações verbais. As diferenças entre os usos prestigiados da língua e aqueles que são objeto de discriminação se evidenciam muito mais no âmbito do vocabulário do que naquele da gramática (ANTUNES, 2012, p. 14).

Além disso, Possenti (1996) menciona o fato de que há uma confusão sobre a noção de gramática, que é a adotada pelas escolas e que envolve um olhar restrito sobre o funcionamento do próprio sistema linguístico, ou seja, uma língua não é apenas um *conjunto de regras*. Nas palavras do autor:

[...]a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira. No que segue, proponho que se aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática significa "conjunto de regras". Não é uma definição muito precisa, mas não é equivocada. Serve bem como guarda-chuva. Mas, acrescente-se logo que a expressão "conjunto de regras" também pode ser entendida de várias maneiras (POSSENTI, 1996, p. 61).

Porém, a gramática é um dos componentes que integram o ensino da área das linguagens. Para Possenti (1996), compreende-se por ensino de gramática duas atividades:

a) estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras ou frases). Um exemplo dessa primeira atividade é o estudo de regras ortográficas, regras de concordância e de regência, regras de colocação dos pronomes oblíquos etc. b) a análise mais ou menos explícita de determinadas construções (POSSENTI, 1996, p. 58).

O autor ainda pontua que, quando duas pessoas falam de gramática e de ensino de gramática, estão falando de processos diferentes e, talvez, não percebem isso. Uma pessoa pode considerar que está falando de formas padrões por oposição a formas populares, e a outra, de como certos aspectos da língua se estruturam.

O fato é que a ideia de ensinar as regras de uma gramática, geralmente as regras descritas nas gramáticas normativas, acaba por passar aos alunos a ideia de que o uso da língua pode ser julgado como “uso certo” ou “uso errado”, o que acaba sendo uma forma coercitiva de ensinar. Possenti (1996) ensina-nos que esse tipo de gramática costuma ser a

única fonte para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula (POSSENTI, 1996, p. 73).

Ainda segundo Possenti (1996), a gramática normativa é explicada como um conjunto de regras que devem ser seguidas. Por esta razão, é a mais conhecida do professor da educação básica, porque é esta a definição comumente adotada nas gramáticas e nos livros didáticos. Para o autor, a gramática normativa corresponde a formas produzidas por pessoas cultas, em uma posição de privilégio. A variante considerada nesta gramática é a geralmente a "norma culta" ou "variante padrão" ou "dialeto padrão". O autor também revela que, em casos mais extremos, esta variante dita "cultura" é declarada como a própria língua. (POSSENTI, 1996, p. 62-74).

Constatamos, portanto, que a norma descrita nesse tipo de gramática se tornou oficial, uma vez que ela é utilizada largamente por professores de língua materna. Nessa perspectiva, é a variedade culta da língua, a "correta", que é aceita como legítima por muitos professores.

A partir dessas considerações sobre o tipo de gramática que é prestigiada no ensino de língua materna pelos professores, analisaremos como os livros didáticos apresentam o léxico ou suas particularidades para os potenciais leitores, ou seja, os alunos.

Como pressupomos que os autores dos livros didáticos seguem muito de perto as descrições apresentadas nas gramáticas normativas, antes de analisar os livros didáticos que fazem parte de nossa pesquisa, faremos uma exposição mais detalhada das gramáticas mencionadas na seção 1.1 procurando entender como os autores conceituam o léxico ou alguns dos componentes do léxico de uma língua. Em nossa exposição, procuraremos observar os seguintes itens que, de forma ampla, se referem às propriedades do léxico: a) informações sobre a etimologia dos itens lexicais; b) informações sobre processos de formação dos itens lexicais, como derivação, composição, neologismos e estrangeirismos; c) informações sobre as relações de sinonímia e antonímia; d) informações sobre as relações de hiperonímia, hiponímia, meronímia etc.; e) informações acerca da distinção entre homonímia e polissemia; f) informações sobre campos lexicais, sobre o campo semântico associado a um conjunto de unidades cujas significações se referem a um mesmo campo conceitual; e g) informações sobre o fenômeno da variação lexical.

A primeira gramática que vamos examinar é a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Rocha Lima (2011). Vemos, ao longo da obra, que as questões que tratam do léxico são abordadas de forma dispersa em diferentes capítulos. Há informações sobre as classes de palavras, a formação das palavras, as figuras de linguagem, e em outras de maneira mais pontual. A seção da gramática que trata mais especificamente do item lexical está na

parte da obra que se dedica à *Morfologia*, capítulo 15, *Estrutura das Palavras*, e no capítulo 16, *Formação de Palavras*. No primeiro, o autor explica o que são *morfemas* e apresenta os conceitos de *raiz*, *radical*, *desinência*, *vogal temática*, *tema*, *afixos* e *modelos de análise mórfica*. (ROCHA LIMA, 2011, p. 241). No tópico em que aborda o *radical*, o autor afirma que se trata de um morfema que funciona como segmento lexical da palavra, opondo-se ao outros morfemas que marcam as flexões e a derivação (*Op. cit.*, p. 242). No capítulo 16, o gramático explica os processos de derivação, composição e outros tipos de formação de palavras. Também há listas de prefixos e sufixos organizados de acordo com sua origem.

O gramático estabelece a seguinte divisão entre derivação e composição:

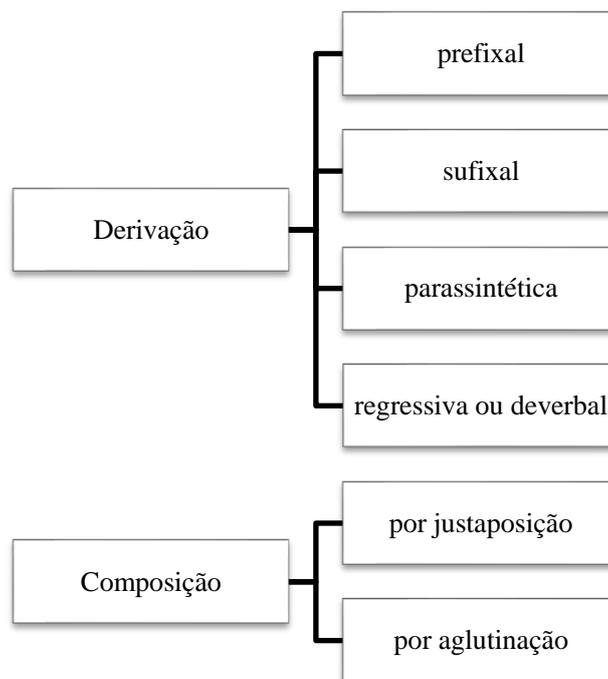


Figura 1: Esquema organizado pela autora, seguindo as explicações de Rocha Lima (2011, p. 251).

A *Gramática Normativa* (2011) também se dedica a explicar, de forma geral, algumas manifestações de cunho lexical. Uma delas é feita no capítulo 31, *Funções da linguagem Gramática e estilística*. Neste capítulo, o autor estabelece uma diferença entre o estudo da gramática e o estudo da estilística. O primeiro, está centrado nas formas linguísticas enquanto geradoras de intercâmbio social na comunidade; já o segundo, procura tratar da expressividade, ou seja, da capacidade de transmitir emoções e sugestionar os indivíduos. Para o autor, a estilística complementa a gramática e abarca todas as camadas da língua: os sons, as formas e as construções (*Op. cit.*, p. 571).

Rocha Lima (2011) divide a estilística em três campos: fônica, léxica e sintática. Na estilística léxica, o autor explica os conceitos de denotação e de conotação, dizendo que a

denotação é a parte da significação de uma palavra relativa à sua função de representação da linguagem; já a *conotação* se refere ao uso palavra como “exteriorização psíquica”. Estas duas partes se unem para formar a significação integral da palavra (*Op. cit.*, p. 580). O autor exemplifica:

Todos sabemos qual é o sentido denotativo de *madrasta*: “Mulher casada, em relação aos filhos que o marido teve de casamento anterior.” Mas tal palavra apresenta sensível conotação de repulsa afetiva, sem embargo das boas madrastas que sempre houve e haverá. Por isso, os dicionários, logo após a definição principal (que é sempre a denotativa), trazem estoura, conotativa: “mãe ou mulher má, pouco carinhosa.” E registram-na também como adjetivo: *vida madrasta* (ROCHA LIMA, 2011, p. 580).

Em seguida, contrastando com a palavra *madrasta*, o autor introduz a palavra *tia-avó*, pessoa caracterizada como autoritária e perversa a partir do exemplo proposto. O autor também explica, com a mesma conotação, um exemplo com a palavra *padrasto* a partir de um trecho de um poema de Murilo Mendes². A partir dessas análises, o autor ressalta que a palavra literária é capaz de despertar emoções particulares.

Internamente, a Estilística Léxica apresenta um tópico intitulado *Séries Sinonímicas*, o qual trata da *conotação* e da *denotação*, enfatizando que, entre as palavras que veiculam a mesma significação, muitas vezes, há algumas diferenças de *ordem intelectual*, explica-se que: “[...] *entre vários sinônimos, há um que se impõe conforme o contexto, para melhor se ajustar àquilo que queremos exprimir*” (*Op. cit.*, p. 581). As séries sinonímicas são grupos de palavras que têm uma significação geral comum, mas que se distinguem por ideias particulares e são empregadas em situações diferentes (*Op. cit.*, p. 581). Assim, para o gramático, os sinônimos usados no plano denotacional apresentam um significado mais amplo ou mais restrito. Como exemplos, ele lista as seguintes palavras: *educador, mestre, professor, recompensa, gratificação, gorjeta*. Já para explicar a sinonímia no plano da conotação, Rocha Lima (2011) lança mão do efeito estético, como se vê abaixo.

O que os diferencia, no plano da conotação, prende-se ao efeito estético:

- a) Emprego usual, ou técnico: *vertigem* e *lipotimia*, *fastio* e *anorexia*.
- b) Emprego corrente, ou literário: *criado* e *fâmulo*, *beijo* e *ósculo*.
- c) Nobre, ou plebeu: *vísceras* e *tripas*, *narinas* e *ventas*.

Nestas condições, é a tonalidade afetiva que sobretudo orienta a eleição dos sinônimos (ROCHA LIMA, 2011, p. 582).

Na sequência, o gramático trata da *polissemia*, a multiplicidade de sentidos que uma palavra pode assumir. Para o autor, a existência da polissemia é uma das razões pela qual a sinonímia depende do contexto. Os exemplos apresentados pelo autor são construídos com o adjetivo *grave*: doença *grave*, (séria, capaz de ocasionar a morte); voz *grave*, (baixa);

² “[...] Adeus, universo *padrasto*/ Que rejeitas o inocente/ O órfão, o pobre, o nu.” Título do poema: Gaspar Hauser. MENDES, M. Poesias, Rio de Janeiro: José Olympio, 1959, p. 65.

vocábulo *grave* (paroxítono) etc (*Op. cit.*, p. 582). Com isto, apresenta-se também os antônimos, palavras com significação oposta, como: *abrir-fechar, feliz-infeliz*, entre outras.

O autor ainda explica a diferença entre *homônimos e parônimos*. Os primeiros decorrem de uma coincidência na evolução fonética das palavras, são palavras com a forma idêntica, mas com significado distinto, por exemplo: *cabo* pode designar o posto militar ou o acidente geográfico. Os segundos são palavras com a forma parecida, e, por isso, causam confusão no uso, como: *descrição e discricção, infligir e infringir, eminente e iminente* etc (*Op. cit.*, p. 584).

O compêndio gramatical que examinaremos, é a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2010). Como já citamos anteriormente, trata-se de uma gramática que tem como leitor alvo os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio. Por esta razão, ao final de cada capítulo, o autor inclui diversos exercícios de fixação. Estes exercícios, por sua vez, caracterizam o ensino tradicional de língua portuguesa.

Na introdução do livro, nomeada *Fundamentos da Teoria Gramatical*, Bechara (2010) apresenta a disciplina denominada de Lexicologia, a qual, segundo o autor, trata das unidades lexicais significativas (também entendido como *lexemas*). O autor esclarece ainda que esta área faz referência a tudo que existe no mundo em que vivemos, ou ao mundo exclusivo da gramática. Os objetos do mundo são expressos pelos lexemas, unidades lexicais que representam o substantivo, o adjetivo, o verbo e o advérbio. A estes, também estão relacionados os pronomes e os numerais. De acordo com o gramático, é possível localizar, registrados nos dicionários, os itens lexicais de uma língua que procuram descrever o conteúdo significativo do substantivo, do adjetivo, do verbo e do advérbio. Nessa linha de raciocínio, o gramático ainda esclarece que a Lexicologia é a disciplina linguística que estuda o léxico, e a técnica de confecção de um dicionário recebe o nome de Lexicografia (*Op. cit.*, p. 7). Já no universo da gramática, estariam os elementos gramaticais que têm a finalidade de articular, no discurso, os lexemas, a saber: o artigo, a preposição, a conjunção, os afixos e as desinências (*Op. cit.*, p. 7).

O conteúdo lexical encontra-se disperso ao longo desta gramática. Pontuamos, então, algumas explicações do autor acerca de fenômenos linguísticos que são tipicamente afeitos ao léxico. No capítulo 22, intitulado *Renovação do léxico*, o autor trata do processo de criação de novas palavras. Em especial, apresenta os neologismos e os arcaísmos:

Chamam-se neologismos as palavras que vêm ao encontro dessas necessidades renovadoras. Do lado oposto ao movimento criador, temos os arcaísmos, representados por palavras e expressões que, por diversas razões, saem de uso e acabam esquecidas por uma comunidade linguística, embora permaneçam em

comunidades mais conservadoras, ou lembrados em formações deles originados (BECHARA, 2010, p. 509).

Segundo Bechara (2010), os neologismos podem surgir de diferentes maneiras: por meio de afixos já existentes no idioma, que podem veicular os significados já usuais ou podem ser atualizados através de alguma mudança, revitalizando o léxico da língua. Os procedimentos que envolvem os afixos são denominados pelo gramático de *derivação* (prefixal e sufixal) e *composição*. Bechara (2010), ao explicar como funcionam a *derivação* e a *composição*, diz que a derivação *é a formação de novas palavras através da união de prefixos e sufixos*. Quais sejam: a) prefixal: reter, deter e conter, e; b) livraria, livrinho e livresco (*Op. cit.*, p. 512). Já a composição *é uma transformação sintática em expressão nominal* (*Op. cit.*, p. 510). O composto *papel-moeda* tem como base para sua formação expressões como “papel que é moeda”. Esta característica põe em evidência que tais unidades lexicais são transformações de construções sintáticas. Desta forma, o autor entende que a composição *é a união de dois ou mais radicais numa unidade nova de significado único*, como ocorre em *papel-moeda, boquiaberto, planalto* (*Op. cit.*, p.510).

Uma informação que o gramático registra é que, por meio da *composição*, também se pode formar sintagmas complexos constituídos de dois ou mais elementos. O autor ilustra esse caso com os seguintes exemplos: *negócio da China* (‘transação comercial vantajosa’), *pé-de-chinelo* (‘diz-se da pessoa de poucos recursos’), *pé-frio* (azarento), *pé-quente* (sortudo) (*Op. cit.*, p. 510). O produto desse tipo de processo, que é muito produtivo na linguagem técnica e científica, é sempre um substantivo ou um adjetivo. Bechara (2010) também pontua que, em geral, a relação sintática na formação destas unidades é marcada pela preposição *de*, seguida da preposição *em* ou *a* (*Op. cit.*, p. 510).

Outra possibilidade de renovação do léxico apresentada pelo gramático é o *empréstimo linguístico*. Nesse tipo de renovação do léxico, as palavras e elementos gramaticais são tomados ou traduzidos de uma outra comunidade linguística, que pode pertencer a mesma língua histórica (regionalismos, gírias, entre outros) ou serem de outros idiomas estrangeiros, que são incluídos no léxico da língua comum (*Op. cit.*, p. 509).

No capítulo 23, o gramático aborda a disciplina chamada *Lexemática*. Trata-se da disciplina que estuda a estrutura das relações de significado. Nesta disciplina, procura-se distinguir as relações de significação das relações de designação (*Op. Cit.*, p. 543)

Segundo Bechara, as relações de significação se manifestam entre os significados dos signos linguísticos. Já as de designação tratam dos signos linguísticos e das realidades extralinguísticas, que aparecem representadas no discurso. É nesta esfera que os lexemas ou

palavras lexemáticas estão inseridas. Em geral, somente as palavras lexemáticas se manifestam pela forma de substantivos, adjetivos, verbos e alguns advérbios (*Op. cit*, p. 543).

Bechara (2010) ensina-nos também que existem estruturas lexemáticas que podem ser verificadas no léxico e podem manifestar um caráter paradigmático ou sintagmático. As primeiras são unidades que se encontram em oposição no eixo de seleção, *bom – mau*, por exemplo, são oposições de estrutura paradigmática. Ainda dentro das paradigmáticas, estas podem ser primárias (dividindo-se em campo lexical e classe lexical) ou secundárias (derivação e composição). Já as estruturas sintagmáticas são as “solidariedades”, ou seja, relações entre dois lexemas que integram campos diferentes. Distinguem-se três tipos de solidariedade: *afinidade - pé e pata -*, *seleção - pelo e pena - e implicação – relinchar e miar -* (*Op. cit.*, p. 547).

A terceira gramática a ser examinada, intitulada *Moderna Gramática Portuguesa* (2009), também é de autoria de Evanildo Bechara. Nessa gramática, o autor explica alguns aspectos semânticos que são decorrentes dos significados dos itens lexicais; entre eles, a polissemia. O autor afirma que a polissemia ocorre quando um único significante pode apresentar mais de um significado pertencente a diferentes campos semânticos. (BECHARA, 2009, p. 489). Ou seja, a polissemia é quando um conjunto de significados é simbolizado por uma única forma, por um único significante. O autor apresenta os seguintes exemplos para ilustrar esse fenômeno lexical (*Op. cit* p. 490):³

- *pregar* (um sermão) – *pregar* (= pregar uma bainha da roupa) – *pregar* (um prego)
 - *manga* (de camisa ou de candeeiro) – *manga* (fruto) – *manga* (= bando, ajuntamento) – *manga* (parede)
 - *cabo* (cabeça, extremidade, posto na hierarquia militar) – *cabo* (= parte de instrumento por onde esse se impunha ou utiliza: cabo da faca)

Quadro 1 – Exemplos de polissemia apresentados por Bechara (2009).

A explicação e os exemplos utilizados pelo autor para tratar da polissemia são, em sua maioria, iguais nas duas gramáticas do autor aqui analisadas (BECHARA, 2009; 2010). A única diferença está no fato de que na gramática de 2009 o autor apresenta algumas informações complementares. Além desse caso, o autor se vale das mesmas explicações em

³ Os exemplos expostos no quadro são os mesmos utilizados por Rocha Lima (2011).

ambas as gramáticas para explicar os fenômenos lexicais conhecidos como *homonímia*, *sinonímia*, *antonímia* e *paronímia*.

Sobre a *homonímia*, Bechara (2009; 2010) explica que se trata de uma “*propriedade de duas ou mais formas, inteiramente distintas pela significação ou função, terem a mesma estrutura fonológica, os mesmos fonemas, dispostos na mesma ordem e subordinados ao mesmo tipo de acentuação*” (BECHARA, 2009, p. 490). O autor também comenta a problemática de se diferenciar entre *polissemia* e *homonímia* e acaba listando critérios para que se possa separar as unidades lexicais homônimas das polissêmicas, como se vê a seguir:

- a) critério histórico-etimológico – é o que fazem, em geral, os nossos dicionários;
- b) a consciência linguística do falante;
- c) critério das relações associativas;
- d) critério dos campos léxicos (BECHARA, 2009, p. 491).

Bechara (2009) também discorre sobre a *sinonímia*. Para o gramático, duas palavras são sinônimas quando apresentam significados semelhantes. Alguns exemplos citados pelo autor são: *casa, lar, morada, residência, mansão* (BECHARA, 2009, p. 492). O autor também explica o fenômeno da *Antonímia*, quando as palavras exprimem uma oposição contraditória (*vida; morte*), contrária (*chegar; partir*) ou correlativa (*irmão; irmã*) (BECHARA, 2009, p. 492). Por fim, também localizamos nesta gramática explicações acerca dos parônimos, palavras parecidas na forma e com significados diferentes.

A última gramática que examinaremos nesta seção é a *Gramática Pedagógica do português brasileiro* (GPPB) de autoria de Marcos Bagno (2012). Nesta obra, o autor registra seu posicionamento em relação ao tratamento dado ao ensino da língua portuguesa, o qual tem como base o aspecto mutável e vivo da língua, assim como abarca reflexões sobre variação linguística. De maneira geral, essa gramática apresenta uma perspectiva de descrição do português brasileiro (PB) com ênfase na diferenciação do português europeu, reconhecendo que o PB tem uma gramática específica (BAGNO, 2012, p. 21). Para tanto, o autor se vale de fenômenos do PB observados a partir de usos reais da língua. Ou seja, o autor procura descrever a norma a partir daquilo que realmente ocorre com a língua atualmente. Desta forma, diferencia-se de outras gramáticas, como as de caráter normativo, que, como salienta Possenti (1996), preserva tradições de documentos literários clássicos.

A GPPB propõe-se a ser uma gramática propositiva, pois, segundo o autor

[...] não se limita a descrever ou a expor o português brasileiro, mas propõe efetivamente a plena aceitação de novas regras gramaticais que já pertencem à nossa língua há muito tempo e, por isso, devem fazer parte do ensino sistemático da língua (BAGNO, 2012, p. 14).

Trata-se de uma gramática destinada ao professor, seja ele iniciante ou já experiente. Considerando, portanto, os docentes como potenciais leitores da gramática, justifica-se seu uso como um instrumento que pode auxiliar no ensino de língua materna, uma vez que permite que o professor faça uma reflexão acerca da língua portuguesa brasileira em uso. Desta forma, a prática em sala de aula se torna contextualizada, uma vez que inclui o ensino de língua real, aproximando-a do uso do próprio aluno. E ainda, o autor afirma que sua obra “[...] foi pensada para colaborar com a formação docente que, no Brasil, é reconhecidamente falha e precária” (BAGNO, 2012, p. 14).

A GPPB, segundo seu autor, apresenta algumas particularidades: é um projeto epistemológico, é política-ideológica, teórica e histórica. Trata-se de um projeto epistemológico, uma vez que explicita uma teoria do conhecimento e objetiva fundamentar os posicionamentos assumidos ao longo de todo o texto (BAGNO, 2012, p. 14). Também é uma gramática que se diz política-ideológica, pois, conforme o autor, é um produto humano e, desta forma, consciente ou inconscientemente, é inspirada por uma ou mais ideologias. O que Bagno (2012) deixa claro é que nesta gramática procura-se descrever uma língua plena e autônoma, guiada por seus funcionamentos próprios, e não baseada em uma tradição voltada ao português europeu antigo. É uma gramática teórica porque traz novas análises, definições e conceitos sobre propostas anteriores de descrição da língua; e, por fim, é uma gramática histórica, uma vez que rejeita a dicotomia entre diacronia e sincronia, assumindo o fenômeno linguístico pancrônico, variável e mutante (BAGNO, 2012, p. 14, 121 e 122).

Na introdução, Bagno (2012) expõe essas características norteadoras da construção da GPPB e justifica suas escolhas reconhecendo que a educação atual brasileira é precária. Para reverter essa situação, o autor acredita que não se deve realizar um ensino explícito, técnico e taxonômico da gramática na educação básica. Reconhecendo o valor que a escola possui como principal agência de letramento dos aprendizes, se ressalta o ensino da leitura, da escrita e da reflexão sobre a língua, assim como o acesso a discursos sociais diversificados (BAGNO, 2012, p. 28). Partindo desses pressupostos, a GPPB objetiva:

Fazer uma descrição da realidade sociolinguística do português brasileiro contemporâneo para, fundamentando-se nela, sugerir que as características lexicogramaticais já há muito tempo fixadas nas variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas [...] sejam o verdadeiro objeto de uma pedagogia de língua materna sintonizada com os avanços da pesquisa linguística e das ciências da educação [...] (BAGNO, 2014, p. 95).

A GPPB reúne cinco livros, iniciando-se pelo livro intitulado *Epistemologia do Português Brasileiro*. É no Livro IV, que Bagno expõe mais pontualmente questões sobre o léxico. Este capítulo, nomeado *Lexicogramática do Português Brasileiro*, é o mais extenso,

sendo composto por doze capítulos. Neste livro, Bagno apresenta toda a história que envolve o surgimento da gramática: as classes gramaticais originárias dos gregos, a gramática sob a ótica dos alexandrinos, assim como a importância da biblioteca de Alexandria, e a gramática latina. Neste livro, o autor também explica alguns conceitos de aplicação universal, importantes para que se compreenda o funcionamento da gramática. A proposta do autor é examinar como estes conceitos se apresentam na gramática do PB. São eles: a lexicogramática; oposição verbo-nominal; análise e síntese; sintagma e paradigma; ordem dos constituintes na sentença; dêixis e anáfora; proformas; pronome; sujeito pleno e objeto nulo; topicalização; formas marcadas e não-marcadas; sintaxe-semântica-pragmática; e, por fim, a gramaticalização.

No que diz respeito mais pontualmente ao tema do presente trabalho de conclusão de curso, interessa sobremaneira a explicação que o autor apresenta sobre a lexicogramática. Para Bagno (2012), não se pode contestar que é rotineiro separar teoricamente o léxico e a gramática. Essa divisão, segundo seu ponto de vista, não faz sentido, já que a separação entre a palavra e a estrutura sintática não se aplica a todas as línguas. O autor considera que léxico e gramática são interdependentes, como demonstra na figura abaixo, reproduzida aqui para o leitor possa ter uma ideia clara de que, para Bagno, léxico e gramática fazem parte de um mesmo sistema, são faces de uma mesma unidade.



Figura 2: Yin-Yang – léxico / gramática (BAGNO, 2012, p. 433).

De acordo com o autor, léxico e gramática são como os polos extremos de um *continuum*. Sua conexão, a lexicogramática, se manifesta no discurso, em forma de textos, na interação social através da linguagem, com vistas a conferir sentido ao mundo a partir do conhecimento e da experiência possibilitadas pelo intercâmbio entre os interlocutores. Mais especificamente, Bagno (2012) afirma:

Essa separação entre palavra/léxico/morfologia, de um lado, e regras/gramática/sintaxe, do outro, é que tem permitido falar de ‘classes gramaticais abertas’ e ‘classes gramaticais fechadas’: as abertas seriam aquelas cujo repertório se

amplia o tempo todo com novas contribuições dos falantes (estrangeirismos, empréstimos, neologismos, derivação etc.), enquanto as ‘fechadas’ seriam dotadas de um número finito de membros [...] (BAGNO, 2012, p. 433).

Do capítulo 12 ao capítulo 20, o gramático apresenta, respectivamente, (12) verbos, (13) nomes, (14) verbinominais, (15) índices pessoais, (16) mostrativos, (17) quantificadores, (18) advérbios, (19) preposições e (20) conjunções. Nesses capítulos, notamos que o gramático adota em alguma medida divisões presentes nas gramáticas normativas. Porém, o tratamento dado às classes gramaticais revela também as concepções particulares de Bagno (2012), produzidas pela descrição linguística e histórica do PB que integram a obra.

A última parte da GPPB, o livro V, intitula-se *Didática do português brasileiro*, e é composto pelos capítulos (21) *Errei, sim: a hipercorreção e suas consequências* e (21) *O que (não) ensinar na escola: por uma educação linguística realista*. Nestes dois capítulos finais, o autor reflete sobre o papel da gramática dentro do ambiente escolar e sobre o papel da escola no que diz respeito à concepção de erro. Bagno (2012) defende um ponto de vista científico sobre o erro, trazendo exemplos e comentando situações polêmicas pelas quais já passou. Neste último livro também aborda a questão da variedade linguística presente no PB, distinguindo formas padrão que merecem um espaço no ensino de língua portuguesa nas escolas das que não precisam ser ensinadas.

Feita a apresentação da forma como as gramáticas aqui apresentadas tratam do léxico ou de suas particularidades, resta-nos tecer algumas considerações sobre as gramáticas examinadas.

Vimos que, de maneira geral, as três primeiras gramáticas explicam os fenômenos afeitos ao léxico a partir de uma divisão entre aquilo que pertence ao conjunto de regras de uma língua, a sua gramática, e os itens lexicais que fazem parte dessa língua. Mesmo que essa divisão não seja claramente explicitada pelos autores, pode-se perceber que as explicações aparecem dispersas ao longo das obras, que são apresentadas de forma isolada, sem que um contexto de uso apareça para que o leitor possa refletir sobre a função que este ou aquele fenômeno lexical exerce na língua como um todo. Esta afirmação se aplica à gramática de Rocha Lima (2011), à de Bechara (2010) e à de Bechara (2009).

Para ilustrar o que afirmamos, trazemos um exercício de fixação sobre aspectos semânticos do léxico proposto por Bechara (2010, p. 552), abaixo

1. Assinale com (CL) dentro dos parênteses os conjuntos que pertencem ao mesmo campo léxico:
- 1) () antigo - moderno - recente - fresco - arcaico
 - 2) () velho - idoso - novo - vivo - jovem
 - 3) () caridade - humanidade - casticidade - adesão - filantropia
 - 4) () rio - afluyente - ribeira - lago - arroio
 - 5) () gelado - glacial - tépido - morno - fresco
 - 6) () via - rua - estrada - correio – avenida

Quadro 2 – Exercício sobre campo léxico proposto por Bechara (2010, p. 552).

Através desse exercício de fixação, é possível constatar que se trata de um exercício de memorização de elementos isolados, sem alguma explicação de sua função através de um contexto. Estes modelos de exercício, assim como explicações e descrições descontextualizadas, não promovem o desenvolvimento de uma competência linguística razoável e nem colaboram com o desenvolvimento do pensamento crítico. Ou seja, não promovem uma reflexão da língua que parta do uso real.

Através do ponto de vista de Rocha Lima (2011) e de Bechara (2009; 2010), a gramática teria um lugar fundamental para expandir os conhecimentos do aluno, pois permite o reconhecimento das formas de prestígio da língua portuguesa. No entanto, essas formas de prestígio, mesmo fazendo parte da competência comunicativa, são usadas apenas em atividades sociais ou profissionais, ou seja, em situações formais de fala. As formas de prestígio precisam ser estudadas, é claro, mas o ensino de língua portuguesa não se limita a isso, assim como o ensino do léxico não se limita à memorização de possíveis sinônimos, antônimos, etc. É preciso encontrar um equilíbrio entre os diferentes tipos de gramáticas, entre as gramáticas normativas e a gramática pedagógica, na linha do pensamento de Bagno (2012).

A gramática proposta por Bagno (2012) visa ao ensino da língua portuguesa nas escolas e sugere que a gramática normativa não seja vista como único caminho de referência de ensino da língua materna. Se o professor puder se valer de diferentes gramáticas para a preparação de suas aulas, poderemos democratizar o ensino e, na esteira dos argumentos de Bagno (2012), romper preconceitos.

Para o estudante, o essencial é saber o uso de determinadas regras e quais são suas motivações, o que determinados usos representam dentro da comunicação, como ressalta Possenti (1996):

O princípio é o mais elementar possível. O que já é sabido não precisa ser ensinado. Seguindo esse princípio, os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático de leitura e escrita que os alunos já atingiram e, por comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que ainda lhes falta

aprender. Nada de consultar manuais e guias para saber o que se deve ensinar, por exemplo, numa sexta série (POSSENTI, 1996, p. 50).

Diante dessa abordagem, segundo o autor, quando nos centramos na figura do professor, percebemos que este deve refletir sobre os conhecimentos e os usos que seus alunos já dominam e passar a localizar aquilo que ainda pode ser aprendido. Com o ensino do léxico não é diferente. É na observação do nível de leitura e de escrita de seus alunos que o professor pode identificar o fenômeno lexical que precisa ser estudado, a fim de aperfeiçoar o conhecimento lexical do aprendiz.

Tendo apresentado as principais questões acerca do estudo do léxico em algumas gramáticas normativas e em uma gramática dita pedagógica, passaremos a tratar, na última seção deste capítulo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998; 2000), que orientam o ensino/aprendizagem para o ensino médio e para o ensino fundamental. Ao final da seção, teceremos algumas reflexões sobre a forma como as gramáticas estudadas aqui refletem ou não as orientações registradas nos PCNs .

1.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS (TERCEIRO E QUARTO CICLOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para que possamos retratar de forma adequada o ensino do léxico por meio dos livros didáticos, não basta cotejarmos o que dizem as gramáticas sobre o assunto, no que concordam e no que divergem. É preciso também compreender o que determina a legislação acerca do ensino/aprendizagem de língua materna. Com essa finalidade, selecionamos, então, documentos de educação oficiais para elucidar a forma como o ensino de língua portuguesa deve ser tratado, especialmente o assunto sobre o qual versa o presente trabalho de conclusão de curso: o léxico. Os documentos selecionados são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998; 2000).

A fim de apresentar uma visão geral do ensino da língua portuguesa constante nos PCNs, selecionamos os livros dos anos finais (atuais 6º e 9º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e os do ensino médio (também chamado PCNEM, BRASIL, 2000). Um dos objetivos do PCNEM é justamente complementar o texto anterior, os PCN (1998), para anos finais do ensino fundamental.

Consta nos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) que o conhecimento linguístico deve ser escolhido a partir da avaliação realizada pelo professor, que deve diagnosticar quais saberes

os alunos precisam aperfeiçoar. Como esta não é uma tarefa simples, o que geralmente ocorre é a repetição do ensino da norma-padrão, o que leva a um aprendizado de uma forma artificial da língua, não refletindo o uso real (cf. BAGNO, 2012). Orienta-se que a prática educativa deve propiciar aos alunos a aquisição de conhecimento que caracterize a diversidade de discursos, a fim de que possam aperfeiçoar seus próprios usos da língua materna. O ensino que parte de elementos artificiais não é capaz de promover aos alunos uma reflexão linguística, como propõe os PCNs (1998; 2000).

Conforme os PCNs (1998; 2000), a unidade de análise maior é o texto, visto com um significado global. O objetivo do ensino envolve o desenvolvimento de habilidades discursivas, orais e escritas. A produção do aluno segue determinados gêneros. Com isto, as tarefas de análise linguística devem ter sempre o texto como ponto de partida e como ponto de chegada (BRASIL, 1998).

Um dos temas centrais que passa ao longo de todos os documentos (BRASIL, 1998; 2000) é a importância da *democratização social* e cultural proporcionadas pela educação). A escola, enquanto instituição, desempenha a função de contribuir para que o aluno tenha acesso aos diversos discursos que existem na língua, que ele tenha acesso aos múltiplos saberes linguísticos, e que, desta maneira, seja capaz de exercer plenamente a sua cidadania (BRASIL, 1998, p. 19). A capacidade de produzir diferentes formas textuais integram o papel do estudante como cidadão.

Objetivando que a análise linguística ocorra através de textos e da produção destes por parte dos alunos, os PCNs expõem a relação com teorias de ensino mais tradicionais, que priorizam o ensino da gramática. Segundo os PCN:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido (BRASIL, 1998, p. 29).

Este método de ensino, que não considera a imposição da gramática como único modelo para as aulas de língua materna, auxilia no desenvolvimento da reflexão crítica por parte dos alunos, e os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos pode ser diferente daqueles em que o ensino se deu via exclusivamente pela gramática tradicional. Isto ocorre porque a reflexão sobre o funcionamento da língua parte do uso real, diferenciando-se assim dos modelos de descrição gramatical, que não espelham os usos em contextos reais de comunicação.

Nos objetivos gerais da disciplina de língua portuguesa para o ensino fundamental, o componente lexical é mencionado. Entre as orientações acerca dos deveres da escola, está o de elaborar atividades que possibilitem ao aluno utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, e, assim, ele poderá seguir: “*augmentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas*” (BRASIL, 1998, p. 32).

Os PCNs explicam que existem conteúdos que formam o eixo *reflexão*, que são desenvolvidos a partir dos do eixo *uso*. Estes conteúdos dizem respeito à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem, evidenciando aspectos linguísticos que ampliem a competência discursiva do falante. Entre esses aspectos, como vimos, consta a ampliação de léxico e de suas redes semânticas.

Sobre produção de textos escritos, os parâmetros listam alguns gêneros a serem trabalhados nas escolas, como literários, de imprensa e de divulgação científica. Dentro dos pontos destacados nas produções escritas, está o uso de mecanismos discursivos e linguísticos capazes de possibilitar ao aluno a seleção apropriada do léxico em função do eixo temático estudado (BRASIL, 1998, p. 59).

Sobre a análise linguística, além do processo relativo à variação linguística, esta prática também envolve a ampliação do repertório lexical do indivíduo, possibilitado pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, que devem desenvolver:

- a escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
- a escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;
- a organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
- a capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura;
- o emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
- a elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário (BRASIL, 1998, p. 62 e 63).

Como é visto nas diretrizes propostas pelo governo federal, há diversas passagens que tratam do ensino do léxico, ainda que de forma distribuída ao longo de outros tópicos. A seleção e as escolhas lexicais se fazem presentes quando consideramos a atividade de reflexão linguística baseada em usos atuais da língua. Ao verificarmos especificamente o capítulo sobre o léxico e como ele deveria ser estudado na disciplina de língua portuguesa na escola, os PCNs (BRASIL, 1998) orientam:

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas (BRASIL, 1998, p. 83).

Como as propriedades semânticas das palavras determinam sua seleção ou combinação possível, o tratamento gramatical que privilegia determinadas classes gramaticais e que negligencia outras acaba por restringir o entendimento do aluno sobre a integralidade do texto, prejudicando o estudante na construção de sentidos. Nesse sentido, dominar um amplo vocabulário não significa memorizar um vasto conjunto de palavras, mas aprender a relacioná-las, de forma a se tornar um leitor e um produtor de textos eficiente, à medida que novos sentidos vão sendo aprendidos, novas palavras vão sendo incorporadas ao vocabulário do aluno, novas possibilidades de seleção ou combinação lexical vão se estabelecendo. O documento sugere:

Considerando a densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente. A escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade (BRASIL, 1998, p. 84).

É claro que algumas limitações e problemáticas podem ser encontradas ao longo desses documentos oficiais, os PCNs (BRASIL, 1998; 2000). Contudo, não se pode negar que o ensino do léxico está contemplado nas diretrizes oficiais do componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa. É preciso ter clareza sobre o fato de que os PCNs (BRASIL, 1998; 2000) não têm um caráter metodológico, ou seja, não apontam o método que o professor deve utilizar em suas aulas para ensinar a língua materna, assim como não caracterizam um guia de como ser “um bom professor” ou um “passo-a-passo” para o exercício da docência em língua portuguesa. Eles não são um conjunto de regras a serem seguidas. Os PCNs (1998; 2000) são apenas uma coleção de documentos que auxiliam o trabalho do professor em sala de aula.

Os PCNEM (BRASIL, 2000), os parâmetros para ensino médio, não especificam os conteúdos a serem estudados em classe, apenas apontam para o fato de que o ensino médio objetiva o estudo da linguagem verbal e que a base desse estudo deve ser o texto. Desta forma, o documento enfatiza o ensino de gêneros discursivos, mas não trata do ensino do léxico propriamente dito. Entretanto, de acordo com o documento, o professor deve desenvolver a capacidade de levar ao aluno, com o suporte da gramática, a compreensão de textos diversos. Nesta perspectiva, o docente desempenha o papel de auxiliar o aluno a

incentivar a sua verbalização, tomando conhecimento das formas utilizadas em diferentes classes sociais e o que determinadas escolhas representam. Com base nessas orientações, é possível vislumbrar que essas diretrizes, em alguma medida, se coadunam com o ponto de vista de Bakhtin, para quem a palavra é signo social e ideológico.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1995, p. 34).

É preciso lembrar que as diretrizes não pregam o abandono do ensino tradicional. Antes, propõem um ensino que englobe todas as esferas da linguagem: escrita, leitura, oralidade, produção textual, etc. O ensino gramatical deve seguir esta lógica, proporcionando o aluno o acesso a novas palavras e ao reconhecimento de todos os tipos de discurso. Assim, o texto é o objeto de estudo que deve ser privilegiado nas aulas de língua portuguesa e deve servir de base para a análise e reflexão linguística. Desta forma, o estudo do componente lexical deve ser estudado também a partir de textos.

Refletindo sobre os conteúdos arrolados no sumário das gramáticas de Rocha Lima (2011) e de Bechara (2009; 2010) e sobre como esses compêndios gramaticais são usados como fonte de inspiração para os professores de língua portuguesa, é importante ressaltar alguns pontos: o objetivo do ensino e do papel da escola, segundo os documentos oficiais, os PCNs (BRASIL, 1998; 2000), é o de ensinar os diversos discursos e variedades da língua ao aluno. Diante disto, percebemos que se faz necessário aclarar alguns pontos: (i) sendo a gramática normativa uma das fontes utilizadas pelos professores de língua materna, é preciso apontar que algumas das suas características, como a sua estrutura, os termos técnicos que são utilizados, entre outros elementos, não são os mais adequados para o ensino escolar; e (ii) o ambiente educativo deve possibilitar a criação de condições para o uso efetivo da norma culta, porém sem restringir o estudante em relação a outras manifestações da língua.

É importante, portanto, viabilizar um ambiente em que o aluno seja capaz de refletir sobre a própria língua. Esta tarefa só é possível quando consideramos o aluno como a figura central no processo de ensino/aprendizagem. A relação do estudante com a gramática e com o léxico não deve ser voltada a atividades de memorização de palavras e de categorias abstratas. Por ressaltar o caráter social da língua, a importância da interação entre os indivíduos, e a necessidade semântico-pragmática como motor do que fazemos com a linguagem, concluímos esta seção registrando que, entre as gramáticas aqui examinadas, apenas a gramática pedagógica proposta por Bagno (2012) se coaduna com as diretrizes gerais para o ensino de língua materna constantes nos PCNs (BRASIL, 1998; 2000).

Resumo do capítulo 1

Este capítulo procurou situar o leitor nas discussões relevantes para este trabalho, que se propõe a analisar alguns livros didáticos em relação a explicações que trazem sobre o léxico ou sobre as propriedades dos itens lexicais. Na seção 1.1, abordamos as diferentes concepções do que se entende por “léxico” no âmbito das descrições linguísticas. Na seção 1.2, tratamos da gramática e do ensino de língua com base na descrição de aspectos do léxico constantes em quatro gramáticas: a de Rocha Lima (2011), as de Bechara (2009; 2010) e a de Bagno (2012). Percebemos que as três primeiras gramáticas, por serem normativas e escolares, apresentam o conteúdo afeito ao léxico de forma dispersa entre os diferentes capítulos das gramáticas, geralmente trazendo explicações e uma lista de palavras ilustrativas do fenômeno descrito. Tais gramáticas priorizam a memorização do conteúdo, pois não se preocupam em mostrar aos alunos quais são os contextos de uso de tais palavras. A última gramática analisada foi a de Bagno (2012). Este autor defende a ideia de que não se pode separar léxico de gramática, como se fossem partes separadas da língua. Sua proposta pedagógica prioriza o uso real da língua. Na seção 1.3, a fim de verificar como os documentos oficiais orientam a prática docente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, mais especificamente do léxico da nossa língua, apresentamos algumas orientações dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Vimos que as orientações sugerem que o trabalho do professor deve ter como ponto norteador o estudo do texto e que o vocabulário deve ser ensinado no âmbito das análises linguísticas que se pode fazer a partir de um texto. Percebe-se, por tudo que apresentamos neste capítulo, que o léxico apresenta uma grande complexidade; portanto, estudá-lo é fundamental para o aluno, pois amplia seu “repertório” e sua visão de mundo.

No próximo capítulo, trataremos mais pontualmente do livro didático e dos projetos didáticos para o ensino de língua portuguesa, a fim de organizar a análise que faremos da forma como os autores desses livros apresentam ao estudante o léxico da nossa língua e suas propriedades inerentes.

2 O LIVRO DIDÁTICO E OS PROJETOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo tem como objetivo apresentar como os livros didáticos são organizados e quais são as diretrizes que guiam seus autores para a elaboração de um livro que deve auxiliar o ensino de língua portuguesa. Segundo Bagno (2012), o conteúdo dos livros didáticos, recentemente, vem mudando e se adequando ao contexto brasileiro. Estes também não propõem mais atividades somente voltadas à língua escrita e ao ensino da norma culta-padrão. As novas reflexões sobre a linguística e o ensino da língua portuguesa contribuem para a elaboração de livros didáticos que estejam de acordo com o momento atual da língua e das suas variações. Bagno (2012) também afirma que alegar que o livro didático de português não é um livro para o ensino da língua oral é um equívoco, pois, como veremos, os Guias PNLD (BRASIL, 2007; 2010; 2013) apresentam, entre os critérios elencados para a escolha de determinado livro, os *Relativos ao trabalho com a oralidade*.

O capítulo está dividido em duas seções: na seção 2.1, apresentamos a normatização do *Programa Nacional do Livro Didático*, com ênfase nos *Livros Didáticos de Português*; na seção 2.2, tratamos mais profundamente dos projetos didáticos, que são as unidades didáticas ou módulos didáticos utilizados para a organização de um conteúdo que se queira trabalhar/ensinar.

2.1. OS LIVROS DIDÁTICOS E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

A partir da implantação feita pelo Ministério da Educação do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), os Livros Didáticos de Português (LDP) se tornaram um objeto de estudo dentro da área da linguagem. Desta forma, os livros didáticos sofreram diversas mudanças nos últimos anos, uma vez que estudiosos passaram a refletir sobre vários aspectos que os caracterizam, tais como: a metodologia, a organização de temas, a estrutura, a fundamentação teórica e, sobretudo, o tipo de conteúdo tratado e a forma como esses conteúdos são apresentados.

Na maioria das escolas, o livro didático é o principal (ou até mesmo o único) recurso didático usado em sala de aula. Desta forma, precisamos refletir a quem os livros didáticos se destinam e se, de alguma forma, seus conteúdos privilegiam um determinado contexto comunicativo e excluem outro. Como mencionamos, Bagno (2012) também reflete sobre os

livros didáticos. Para o autor, através de críticas infundadas, ou fundadas em uma mentira, esses livros são retratados como “adversários do bom português”⁴, pois, geralmente, não tratam de questões sobre a variação da língua, por exemplo.

Conferir poder aos falantes de variedades estigmatizadas é a grande ameaça, o fantasma que paira no inconsciente de muitos dos defensores dos interesses da pequena oligarquia e, sem dúvida, no consciente daqueles que fazem essa defesa de modo mais autoritário – e como se viu, ignorante – possível. Nada surpreende para quem já leu, por exemplo, *A ordem do Discurso*, de Michel Foucault [...] (BAGNO, 2012, p. 948).

O estudante deve ter conhecimento dos diferentes contextos de uso do português brasileiro, por este motivo, o livro didático deve esclarecer, por exemplo, que, em determinadas situações, é apropriado que o aluno utilize regras de concordância de acordo com a norma padrão, e que em outros ambientes informais (como o familiar) talvez não seja necessário utilizar algumas dessas regras. O essencial é que o aluno perceba que determinados usos são privilegiados em determinadas situações, enquanto outros são recriminados. Logo, o aluno deve poder refletir sobre as diversidades discursivas que existem e o que o uso de determinada variedade representa na esfera social.

Os livros didáticos são inscritos no PNLD, avaliados e, se forem considerados adequados, são aprovados para serem usados como instrumentos auxiliares ao ensino. As escolas públicas escolhem os livros que julgam mais interessantes, e estes são distribuídos gratuitamente pelo MEC. Existem diversos critérios de avaliação para verificar se o livro didático atende as exigências do programa nacional, um dos principais critérios é que o LDP siga as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000). Os Guias PNLD (BRASIL, 2007; 2010; 2013) avaliam as coletâneas que participam dos editais de seleção.

Neste trabalho, apresentamos algumas características dos Guias dos LDPs destinados aos anos finais do ensino fundamental. Os anos escolhidos foram os de 2008, 2011 e 2014. A seleção dos Guias (2008, 2011 e 2014) se baseia nos anos de distribuição dos livros didáticos aqui analisados.

Os LDPs aprovados no Guia de 2008 foram utilizados nas escolas de 2008 a 2010, o de 2011, utilizados deste ano até 2013, e assim sucessivamente. Os livros são implementados durante três anos; após esse período, os novos livros aprovados são distribuídos nas escolas para serem utilizados por três anos.

Os Guias PNLD BRASIL, 2007; 2010; 2013) apresentam os critérios comuns a todas as áreas e os específicos para os livros didáticos de língua portuguesa. Estes critérios são aplicados aos livros dedicados aos quatro anos finais do ensino fundamental. Nesta etapa,

⁴ Os adversários do bom português. BETTI, R.; LIMA, R. A. Revista Veja, 23 de maio de 2011.

espera-se que os alunos já cumpram as exigências necessárias de alfabetização e letramento correspondentes ao nível em que se encontram, tendo se apropriado de algumas práticas mais complexas, que estão além do uso cotidiano da língua. Estas práticas representam ao aprendiz novas formas linguísticas e textuais, capazes de promover novas reflexões relativas ao funcionamento e às propriedades do uso da língua.

Os LDPs para os anos finais do ensino fundamental devem aprofundar o processo de inserção do aluno na cultura escrita da seguinte maneira:

- aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
- desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
- ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
- desenvolvendo as competências e habilidade associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral (BRASIL, 2010, p. 21).

Esses critérios, específicos para os livros didáticos de língua portuguesa, norteiam a elaboração dos livros que são submetidos ao MEC para avaliação. Ainda, os guias também apresentam critérios relativos à *natureza do material textual, ao trabalho com o texto, ao trabalho com a oralidade e ao trabalho com os conhecimentos linguísticos*. Vemos que o ensino do léxico está contemplado na parte reservada aos conhecimentos linguísticos.

Em nossa análise dos livros didáticos, a ser apresentada no capítulo 4, usaremos esses critérios para verificar se de fato essas orientações são aplicadas, além das orientações sobre o ensino de língua constantes nos PCNs (BRASIL, 1998; 2000).

2.2 PROJETO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os livros didáticos selecionados para a análise que faremos, como veremos no capítulo 3, estão organizados por unidades didáticas, projetos didáticos, ou ainda, módulos didáticos. Os PCN (BRASIL, 1998) explica as formas de organização através de projetos e de módulos. Para a atividade a ser proposta no capítulo 4 deste trabalho, partiremos do pressuposto de que esta pode integrar um projeto ou um módulo dentro de um livro didático.

Na presente seção, abordaremos alguns referenciais para a atividade didática que proporemos, no final do capítulo 4, para o ensino do léxico. Para isto, as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) são fundamentais, pois elas são a base para analisarmos como os estudiosos da área da educação voltados ao planejamento estão alinhados ou não com as políticas educativas do governo brasileiro.

Como vemos, são diversas as denominações existentes relacionadas ao ato de organizar atividades didáticas. Segundo os PCN (1998), os projetos didáticos têm como objetivo o compartilhamento com todos os indivíduos envolvidos. Eles incentivam o compromisso do aluno com a sua própria aprendizagem, pois promovem o seu engajamento na totalidade das tarefas que compõem o projeto. Assim, estamos falando de

[...] situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc (BRASIL, 1998, p. 87).

Nos projetos didáticos, cria-se um ambiente em que é necessário ler e analisar uma variedade de gêneros textuais; desta maneira, o aluno adquire mais conhecimento para produzir textos adequados a determinadas condições de produção. Os projetos ainda possibilitam a interseção de conteúdos de áreas diversas e também a reflexão de temas transversais destas áreas.

Sobre os módulos didáticos, os PCNs (BRASIL, 1998) explicam que são sequências de atividades e exercícios que permitem que, progressivamente, o aluno possa se apropriar de determinado saber, uma vez que também geram a produção escrita de diferentes gêneros textuais. Nos módulos, a organização das sequências didáticas deve contemplar atividades que resultem em um avanço dos conhecimentos do aluno, que ele consiga superar determinadas dificuldades, que evolua para questões de maior complexidade e perceba a finalidade de cada proposta de atividade.

Na perspectiva que será adotada para proposta didática que será apresentada mais adiante, seguiremos os estudos de Bagno (2012). A GPPB, como mostramos no capítulo anterior, tem como pretensão apresentar uma nova abordagem de estudo da língua portuguesa em relação a outros tipos de gramática, como, por exemplo, as normativas. Por esta razão, consideramos o caráter inovador da obra, uma vez que engloba o uso real e atual da língua portuguesa brasileira, escolhemos a gramática de Bagno (2012) como suporte teórico para elaborar a atividade didática a ser apresentada no final deste trabalho. Como mencionamos na seção 1.3 do capítulo anterior, a GPPB é, entre as gramáticas examinadas, a que mais se aproxima das diretrizes dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000), documento oficial e “ponto de partida” para o planejamento didático que considera o uso da língua e as variedades de textos orais e escritos produzidos atualmente.

Simões et al. (2012), ao propor um projeto para o ensino de língua portuguesa, seguem alguns pontos dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000). A obra destaca alguns conceitos-chave do

documento, como a cidadania, a autonomia, a interação e o trabalho a partir de textos. A obra também segue uma perspectiva de reflexão do texto que considera os saberes prévios do aluno. Ademais disso, a contextualização dos conteúdos a serem trabalhos em sala de aula é essencial para que o estudante tenha uma compreensão global do tema. Esta contextualização pode ser realizada através da organização de um projeto didático (SIMÕES et al., 2012, p. 60).

Semelhante aos PCNs (BRASIL, 1998; 2000), para Simões et al. (2012), a escola possui a função de preparar o aprendiz para assumir um lugar no mundo; oportunizar para que este reconheça a sua própria voz, produzindo ações de linguagem com autoria e confiança (SIMÕES et al., 2012, p. 44). Portanto, no ambiente escolar o exercício da cidadania deve ser tomado como um pilar fundamental, sendo que o que viabiliza este exercício é o letramento. A ampliação da competência comunicativa inclui a diversificação de sentidos de uso que a língua pode apresentar na sociedade e que, isso seja notado pelo aluno. Desta forma, ele pode interagir no mundo utilizando com autoria as mais diversas variedades da língua, sejam as de conversas do cotidiano ou por meio da escrita, da leitura e da produção textual. Assim:

Trabalhar o letramento é valorizar o acesso dos alunos aos mundos construídos com base na escrita nas Ciências, nas Humanidades, nas Linguagens Matemáticas, nas Artes. O que temos, como especialistas em língua portuguesa, a dizer para nossos colegas sobre as culturas de escrita? Ao mesmo tempo, o que têm eles a nos dizer? [...]ao pensar bem localmente no trabalho de sala de aula, queremos reafirmar, ainda, o princípio educativo da cidadania, em sua acepção mais básica de convivência: da copresença e interação entre homens livres na “cidade” (SIMÕES et al., 2012, p. 44).

A escola é o lugar para se formar o senso ético necessário à participação em sociedade. A construção de cidadania é o princípio básico educativo de língua portuguesa, de acordo com as propostas de Simões et al. (2012). É na ação da linguagem que determinados valores vão se constituindo. Os procedimentos dentro da escola também devem considerar esses elementos, assim, a avaliação escolar também deve legitimar a voz do aluno, responsabilizando-o por suas ações na linguagem.

Ensino e aprendizagem devem ser prazerosos, significativos e necessários ao aluno. Aprender conteúdos gramaticais deve aproximá-lo da escrita e da produção de textos, possibilitado pela interação social. A produção textual não pode ser uma tarefa isolada, deve estar inserida dentro de outras atividades, em um processo dialógico. O aluno deve poder avançar em qualidade nas suas produções.

O texto deve ser central quando se desenvolve um planejamento. A seleção do texto é o primeiro passo para a elaboração de um projeto. Desta forma, o foco é a aprendizagem do aluno através de elementos que a contextualizem. Por exemplo, quando ensinamos um

conteúdo ao aluno por meio de exemplos descontextualizados e frases soltas, o processo de ensino/aprendizagem pode acabar não sendo adequado e significativo.

No planejamento, é preciso elaborar questões que façam sentido ao aprendiz, sendo possível mantê-lo engajado (SIMÕES et. al., 2012, p. 61). Esses “sentidos” englobam a sua identidade, vivência, contexto sociocultural, etc. O engajamento se faz no trabalho em sala de aula, através da interação.

O contexto sociocultural do aluno remete também aos seus conhecimentos prévios. O professor, no ato de planejar, deve considerar primeiramente os aspectos individuais do estudante, e com isso, também levar em conta seus conhecimentos de mundo. É importante salientar que, estes conhecimentos, também incluem os conhecimentos que aluno possui sobre sua própria língua. Surge, então, a questão: *“Como posso garantir oportunidades para que os alunos diversifiquem e aprofundem suas competências linguísticas e seus conhecimentos sobre linguagem e sobre cultura de escrita, de modo que seu processo de letramento avance e eles possam ampliar sua participação social?”* (SIMÕES et al., 2012, p. 60).

Segundo Simões et al. (2012), o planejamento didático é um mecanismo que promove a contextualização dos conteúdos. Desta maneira, o docente também elabora seu planejamento considerando os saberes prévios do aluno e o cenário social em que este está inserido, assim como seus interesses e objetivos de vida. Desta forma, é importante ressaltar a organização por projetos de aprendizagem.

Uma vez que este trabalho apresenta o que chamamos de “proposta de didática”, é importante considerar que, ao tratarmos da pedagogia de projetos, partimos do pressuposto de que nossa atividade didática seguirá os moldes constatados nos livros didáticos. Como muitos livros didáticos estão organizados por projetos ou, ainda, unidades ou módulos temáticos, que também seguem as mesmas estruturas e fundamentos teóricos dos projetos, ressaltamos a importância de apresentar alguns elementos destes estudos.

Conforme Hernández (1998), os projetos não são como uma metodologia de ensino, mas, sim, como uma concepção, que é flexível, podendo se adaptar às necessidades de aprendizagem do aluno. É uma maneira diferenciada de proporcionar a compreensão do aluno não somente sobre os conteúdos tradicionais, mas também de outros conhecimentos, como temas que o ajudem a construir sua própria identidade. No momento que expandimos os temas tratados em sala de aula, possibilitamos que o aluno seja capaz de exercer sua cidadania – característica fundamental nos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) – e se tornar um sujeito com pensamento crítico. Na concepção de projetos, o aluno aprende a questionar, a recriar

relações, a buscar por novas descobertas, a formar perguntas, a reconstruir o seu conhecimento etc.

De acordo com Hernández, “*a proposta que inspira os projetos de trabalho está relacionada à visão globalizada e relacional do conhecimento*” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 59). A maneira de elaborar o processo de ensino/aprendizagem, através de conhecimentos significativos, permite ao projeto a função de promover a criação de estratégias de organização de conteúdos escolares.

A relação ensino/aprendizagem se dá pela prática pedagógica ativa, que resulta em um aprendizado. Este processo é possibilitado pela realização de um projeto que objetiva desenvolver habilidades, conhecimentos e reflexão através da construção dos saberes.

Hernández (2004) ressalta que, dentro da concepção de projetos de trabalho, aprender está relacionado com a criação de uma conversação cultural, que objetiva dar sentido, transferindo a aprendizagem a outras situações. A conversação é o elo entre a identidade dos aprendizes, o entorno da aprendizagem e a ligação que se estabelece com aquilo que se aprende. Portanto, a questão identitária é lembrada, assim como propõe Simões et al. (2012), pois, ao planejar, se deve levar em conta esse aspecto.

Conforme Hernández (2004, p. 3), “*a aprendizagem realiza-se de maneira situada, o que quer dizer que a situação na qual uma pessoa aprende tem um papel fundamental naquilo que se aprende [...]*”. Com isto, vemos que o viés tradicional se centra em elementos individualistas. Em contra partida, a proposta de Hernández realiza-se nos sistemas de interação; os alunos participam de atividades autênticas de aprendizagem, que incentivam habilidades de interpretação e resolução de problemas relativos à contextos além do escolar.

O projeto não deve ser tomado como uma camisa de força, com um formato rígido. Deve, sim, apresentar flexibilidade e abertura a novas ideias. De acordo com Simões et al. (2012), o planejamento pode ser adaptado, alterado ou mesmo, descartado, uma vez que o professor percebe que as propostas não satisfazem as necessidades dos alunos, não o motivam e, desta maneira, não resultam na aprendizagem.

Conforme Hernández (1998) tanto professores quanto alunos devem se questionar sobre a necessidade, e também a oportunidade de trabalhar um determinado tema. É possível abordar qualquer assunto, desde que esse gere ao aluno uma curiosidade de buscar informação, que possibilite múltiplas aprendizagens. O projeto também deve contribuir para a interação entres os alunos, e dos alunos com o professor.

Para que seja possível trabalhar com os alunos questões que envolvam outras formas de práticas pedagógicas além das tradicionais, o planejamento de uma atividade e a sua

incorporação a uma concepção maior, como um projeto, se faz necessário. Portanto, seguiremos esta postura também para tratar do ensino do léxico da língua portuguesa, uma vez que fundamentaremos a proposta a ser apresentada no final do capítulo 4 a partir do que expomos até aqui.

Resumo do capítulo 2

Este capítulo, intitulado *O livro didático e os projetos didáticos para o ensino de língua portuguesa*, teve dois objetivos: o primeiro foi apresentar os critérios que serão utilizados na análise dos livros didáticos no que diz respeito ao seu atendimento às exigências estabelecidas pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), em especial para a elaboração de livros didáticos para a disciplina de Língua Portuguesa; o segundo foi apresentar os pressupostos teóricos que nos guiarão na proposta de atividade que faremos no final do trabalho, a qual será dirigida ao ensino de aspectos do léxico da língua portuguesa.

Para essa última tarefa, centraremos nossa proposta nas orientações constantes nos: (i) PCNs (BRASIL, 1998; 2000), (ii) pressupostos da gramática de Bagno (2012), (iii) planejamento conforme Simões et al. (2012) e Hernández (1998; 2004), as quais asseguram que o planejamento pedagógico seja voltado ao desenvolvimento do aluno em sua cidadania, sua autonomia e sua interação social a partir de textos.

No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 SELEÇÃO DO *CORPUS*

Para compor a análise deste trabalho, foram escolhidos cinco livros aprovados pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas públicas. Uma vez que o objetivo do presente trabalho é verificar como o léxico é tratado em livros didáticos, os livros que serão analisados são destinados aos anos finais do ensino fundamental, ou seja, são livros do 6º ao 9º ano. Ainda, buscamos livros mais atuais, que integrassem, pelo menos, o PNLD de 2008 (BRASIL, 2010).

Em geral, são livros didáticos, que constituem volumes de coleções, conhecidos e bastante difundidos na rede escolar. Os livros são distribuídos gratuitamente as escolas, desta forma, eles podem ser encontrados nas bibliotecas. As versões distribuídas pelo MEC são marcadas com “venda proibida” e não podem ser comercializadas, pois são de uso exclusivo das escolas.

3.2 ORGANIZAÇÃO DO *CORPUS*

A fim de dinamizar a análise dos livros didáticos a ser apresentada no capítulo seguinte deste trabalho, elaboramos uma codificação para os livros que serão examinados. Segue abaixo a lista com a identificação dos livros e sua respectiva codificação:

LIVROS DIDÁTICOS	CODIFICAÇÃO	AUTORES
COLEÇÃO DIÁLOGO – 9º ANO; 2009	LDEF01-9	BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. C. S.
PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE - 7º ANO; 2012	LDEF02-7	FARACO, C. E.; MOURA, F. M.
PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE – 8º ANO; 2012	LDEF02-8	FARACO, C. E.; MOURA, F. M.
PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE - 9º ANO; 2015	LDEF02-9	FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; CAMPOPIANO.
PROJETO RADIX – 6º ANO; 2010	LDEF03-6	TERRA, E.

Tabela 1: lista de livros didáticos – ano escolar do livro didático, data, codificação elaborada para o presente trabalho e autores.

Organizamos a codificação da seguinte forma: LDEF corresponde a *Livro Didático do Ensino Fundamental*. O número seguinte corresponde à numeração na ordem que o livro será apresentado em nossa análise. Portanto, 01 indica o primeiro livro a ser apresentado, *Coleção diálogo – 9ª. ano*. Como os demais livros dessa coleção não serão analisados, passamos imediatamente para a segunda coleção, que terá três livros analisados neste trabalho: o do 7º., o do 8º. e o do 9º ano. Por essa razão, na coluna da direita temos três ocorrências de LDEF02. Esse procedimento foi aplicado às demais coleções examinadas, mesmo nos casos em que analisamos apenas um dos volumes da coleção. Por fim, o último número, após o hífen, indica o ano escolar para o qual o livro didático (LD) foi elaborado.

3.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os critérios que norteiam nossa análise se baseiam nos mesmos apresentados nos Guias do PNLD, que, por sua vez, estão de acordo com os PCN (1998). Para tanto, como veremos a seguir, realizamos um apanhado de alguns critérios constantes nos Guias dos anos de 2008, 2011 e 2014.

Dentro dos Guias, são expostos os roteiros de análise das coleções. Em algumas edições, este roteiro é apresentado através de fichas de análise, em outros anos, como o Guia de 2014, são explicados através de tópicos ao longo de um capítulo. Os itens que compõem estas fichas serão nossos primeiros critérios de análise, uma vez que apresentam: (i) uma primeira parte composta pela identificação geral da coleção, com as características gerais e os tipos de textos selecionados para leitura; (ii) uma segunda parte que trata da análise avaliativa do volume; e (iii) uma terceira parte que é a síntese da coleção. A seguir, selecionamos os critérios de análise relativos à identificação geral da coleção, apresentados no Guia do PNLD de 2011:

Identificação geral da coleção	Avaliação do volume	Síntese da coleção
1. Como é a estrutura e organização da coleção? Quais são princípios organizadores da obra? (os itens listados abaixo não são excludentes)	2. Os princípios organizadores a) são facilmente identificáveis? b) podem ser visualizados no sumário ou índice?	3. Como se estruturam os volumes? S/N a) Unidades b) Capítulos c) Seções d) Subseções e) Outros
S/N a) Tema b) Gênero c) Tipo textual d) Tópicos Linguísticos e) Projeto f) Outro	Col	

Quadro 3: extraído do Guia PNLD de 2011 (BRASIL, 2010, p. 47).

Segue abaixo, também, quadro apresentado na segunda parte, o da análise avaliativa, lista dos critérios relativos ao trabalho sobre os conhecimentos linguísticos, apresentados no Guia PNLD de 2014 (BRASIL, 2013). Estes mesmos critérios são utilizados nos outros anos dos Guias (2008 e 2011).

Na análise da Unidade selecionada, verifiquem se:	Verifiquem ainda se:
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades com conhecimentos linguísticos têm peso menor que as relativas à leitura, à produção de textos e à linguagem oral. • As atividades com conhecimentos linguísticos estão relacionadas a situações de uso. • As atividades consideram e respeitam a diversidade regional e social da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto linguístico. • As atividades estão articuladas às demais atividades ou as subsidiam direta ou indiretamente. • As atividades promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os conceitos são explicados com clareza suficiente para seu aluno. • A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como na construção de conhecimentos linguísticos. • A Unidade em análise... (acrescentem aqui outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado aos conhecimentos linguísticos).

Quadro 4: extraído do Guia PNLD de 2014 (BRASIL, 2013, p. 38).

Em cada um dos anos dos Guias selecionados, são apresentados determinados procedimentos. Desta forma, ainda que sigam, em geral, o mesmo padrão, podem ser contemplados alguns tópicos diferentes. No Guia PNLD de 2008 (BRASIL, 2007), dentro dos critérios para a análise dos conhecimentos linguísticos, vemos o componente lexical destacado. Desta maneira, esses critérios também serão selecionados para a análise que faremos do nosso *corpus*:

Quanto a vocabulário e léxico, a coleção	
73.	Aborda a palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopéia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo)?
74.	Trabalha os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas?
75.	No trabalho com os conhecimentos lingüísticos, a coleção mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?

Figura 3: extraídos do Guia PNLD 2008. (BRASIL, 2007, p. 40).

Essas três questões são importantes para a análise da qualidade da obra didática no que diz respeito ao estudo do léxico; no entanto, não exaurem todas as propriedades linguísticas que se situam no componente lexical. Em nossa análise, na medida do possível, também procuraremos observar se os livros didáticos apresentam:

- a) informações sobre a etimologia dos itens lexicais;
- b) informações sobre processos de formação dos itens lexicais, como derivação, composição, neologismos e estrangeirismos;
- c) informações sobre as relações de sinonímia e antonímia;
- d) informações sobre as relações de hiperonímia, hiponímia, meronímia etc.;
- e) informações acerca da distinção entre homonímia e polissemia;
- f) informações sobre campos lexicais, sobre o campo semântico associado a um conjunto de unidades cujas significações se referem a um mesmo campo conceitual; e
- g) informações sobre o fenômeno da variação lexical.

Além dos critérios arrolados acima, consideraremos os critérios utilizados pelos Guias para avaliarem se os livros didáticos são ou não adequados para serem adotados pelas escolas. Desta maneira, faremos uma análise ampla dos livros didáticos e, especialmente, teremos a oportunidade de verificar mais especificamente o tratamento dado ao componente lexical no âmbito das obras examinadas. A partir disso, teremos a oportunidade de verificar como o léxico é tratado no ensino de língua portuguesa, mesmo que nossa análise se restrinja apenas a uma pequena amostra de livros didáticos.

Por fim, com base nas considerações abordadas nos capítulos 1 e 2, e também com base no resultado da análise que faremos dos livros didáticos, apresentaremos, na última seção do próximo capítulo, uma proposta de atividade didática que seguirá os modelos que julgamos adequados dos livros didáticos aqui examinados. Ressaltamos que, como mostramos no

capítulo 2, seção 2.2, nossa atividade será construída com o intuito de integrá-la a um livro didático organizado por projetos, por módulos ou por unidades.

Resumo do capítulo 3

Este capítulo objetivou esclarecer o leitor acerca dos critérios utilizados para a seleção dos livros didáticos que serão analisados e também acerca dos procedimentos que usamos para a codificação que será empregada na análise. Além disso, apresentamos os critérios que serão adotados para a análise dos dados. Esses critérios, no que diz respeito à identificação da obra, à avaliação do volume e à síntese do volume serão os mesmos utilizados nos Guias PNLD, acrescidos de critérios que versam sobre informações estritamente linguísticas sobre a constituição do léxico. Para a análise do tratamento dado ao léxico nos livros didáticos também vamos nos valer das três perguntas formuladas no Guia PNLD (BRASIL, 2007, p. 40), a saber:

1 – Aborda a palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopeia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo)?;
2 – Trabalha os conhecimentos léxico semânticos considerando as relações contextuais e discursivas?; e
3 – No trabalho com os conhecimentos linguísticos, a coleção mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?

Quadro 5: perguntas do Guia PNLD.

Ao concluir esse capítulo, enfatizamos que o resultado de nossa análise, somado aos pressupostos que apresentamos no capítulo 2, serão contemplados na proposta de atividade didática que mostraremos no final deste trabalho.

No próximo capítulo, apresentamos a análise e os resultados deste trabalho.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos livros didáticos e também a nossa proposta didática para a abordagem do léxico. Tal proposta, como já dissemos, será elaborada de forma que possa integrar um projeto didático, um módulo ou uma unidade de um livro didático.

Foi longo o caminho percorrido até aqui. Isto porque o tema central do presente trabalho de conclusão de curso não versa apenas sobre o ensino do léxico da língua portuguesa. Antes, pensa o componente lexical na perspectiva de apresentá-lo ao aluno a partir de um posicionamento teórico inovador, que passa pela adoção de pressupostos teóricos de uma gramática que se quer pedagógica, a de Marcos Bagno (2012), pelo cuidado em assegurar que algumas das diretrizes apresentadas nos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) estejam contempladas e também por uma concepção de projeto didático que assegure o ensino da língua através da diversidade linguística, que propicie ao aluno o exercício de sua cidadania e de sua autonomia enquanto sujeito de uma sociedade.

O capítulo está dividido em duas seções: na seção 4.1, apresentamos a análise dos livros didáticos com base nos critérios que mencionamos no capítulo anterior; e, na seção 4.2, trazemos ao mundo a nossa proposta de atividade didática para o ensino de aspectos do componente lexical.

4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesta seção apresentaremos a análise dos livros didáticos de português (LDP) selecionados para esta pesquisa. Foram três coleções selecionadas, totalizando cinco livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano.

Da coleção *Diálogo* (LDEF01-9, 2010), edição renovada, analisamos o livro do 9º ano; da coleção *Português nos dias de hoje*, os livros examinados são do 7º, do 8º e do 9º anos (códigos LDEF02-7, 2012; LDEF02-8, 2012; LDEF02-9, 2015, respectivamente); e, por fim, analisamos o livro para 6º ano *Projeto Radix* (código LDEF03-6, 2010).

Através destas obras didáticas pretendemos apontar as atividades que explicam determinadas propriedades que englobam o léxico da língua portuguesa. Com isto, procuramos verificar em que medida os livros analisados apresentam informações relativas à etimologia dos itens lexicais, aos processos de formação dos itens lexicais (como derivação,

composição, neologismos e estrangeirismos); às relações de sinonímia e antonímia; às relações de hiperonímia, hiponímia, meronímia etc.; à distinção entre homonímia e polissemia; aos campos lexicais; ao campo semântico associado a um conjunto de unidades cujas significações se referem a um mesmo campo conceitual; e ao fenômeno da variação lexical. Buscamos também analisar se os livros apresentam ou não as propriedades determinadas nos Guias PNLD (BRASIL, 2007; 2010; 2013), e, em caso positivo, procuramos verificar como essas propriedades são exploradas pelos autores.

4.1.1 Coleção: *Diálogo*, 2009, 9º ano do ensino fundamental (LDEF01-9)

Este livro é destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e foi publicado em 2009. A coleção está organizada em sete módulos didáticos, cada um aborda temas específicos. A proposta da coleção é tratar de temas atuais e adequados aos estudantes desta série. Além disto, o livro evidencia a diversidade social e cultural do contexto brasileiro.

Os módulos apresentam dois textos, cada um com atividades que variam, podendo ser: *Ampliando o tema, Trabalhando a gramática, Dialogando com a imagem, Trabalhando a linguagem, Conversando sobre linguagens, Trabalhando a ortografia*. As atividades mais recorrentes são *Trabalhando a gramática* e *Ampliando o tema*, propostas no primeiro texto do primeiro capítulo; as atividades *Trabalhando a linguagem* e *Dialogando com a imagem* também estão presentes e são aplicadas no segundo texto do primeiro capítulo. Ainda, há propostas de atividades que aparecem somente uma vez no LDEF01-9, são elas: *Projetando o futuro*, no primeiro texto do módulo seis, *Jogando com a emoção* e *Dialogando com o cinema*, que estão no sétimo módulo.

Cada módulo, além das atividades propostas a partir dos textos, também apresentam um capítulo intitulado *Produzindo textos*. As orientações para a realização dessas produções estão relacionadas com a temática estudada no módulo. Os módulos também tratam de um gênero discursivo específico e podem apresentar propostas de atividades de produção coletivas. Cabe ressaltar que propostas do LDEF01-9 sempre partem do texto. Desta forma, o livro está de acordo com as orientações dos PCN (BRASIL, 1998). Ademais, a seção *Trabalhando a gramática* está presente em todos os módulos do livro; assim, também observamos a presença de questões gramáticas que parecem ser contextualizadas a partir dos textos.

Em relação ao trabalho com o léxico, o LDEF01-9 apresenta uma subseção chamada *A palavra e seus significados*. Nesta subseção, apresenta definições de palavras que aparecem nos textos. O LDEF01-9 trata também do processo de mudança de significados, assinalando que as palavras podem variar, ampliar e modificar seu significado. Na página 37, no primeiro módulo, o texto apresentado aborda a origem de algumas palavras, explicando especificamente a origem da palavra *diplomata*, como se vê abaixo:

Trabalhando a linguagem

A palavra e seus significados

Identificando

7. As palavras têm histórias e mudam com o passar do tempo. Nesse processo de mudança, os significados quase sempre se modificam, se transformam, se ampliam. Conheça a história de algumas palavras e expressões de nossa língua.

Diplomata (carteiro)
O significado literal da palavra DIPLOMA é "(carta) dobrada ao meio".

Os embaixadores enviados pelos príncipes aos reinos vizinhos levavam, com a maior pompa que pudessem, além de presentes que simbolizassem o poderio de seus senhores, credenciais de apresentação em pergaminho, cerimoniosamente dobradas ao meio, cheias de selos e timbres, fitas e gorgorões, chamadas de diploma (em latim "carta ou credencial oficial, salvo-conduto").

Daí nasceu a palavra DIPLOMATA — aquele que conduz o diploma — para nomear os mensageiros oficiais, que são os funcionários de embaixadas. [...]

Manoel Whitaker Salles. *Dentro do dentro: os nomes das coisas*. São Paulo: Mercuryo, 2002, pág. 81.

Ilustrações: Ricardo Dantas

37

Figura 4: Atividade – *Trabalhando a linguagem*.

Em seguida, na página 38, é feito um recorte no qual se apresenta o mesmo padrão de texto e também se explica a origem de expressões ou de palavras. Sobre os textos, ao estudante são feitas perguntas de caráter pessoal, como, por exemplo: “*Na sua opinião, que palavra tem a história mais interessante? Por que?*”

Abaixo, mostramos a página:

Músculo (ratinho)

O ato de dar nome às coisas — os nomes que “pegam”, que atravessam eras — é quase sempre francamente criativo.

Os “músculos”, por exemplo, contraindo-se, relaxando, esticando a pele ou a deixando flácida, parecendo passear conforme são flexionados, ganharam o nome que pareceu aos antigos (gregos e latinos) mais apropriado na imagem que lhes ocorreu: a de pequenos ratinhos (latim *musculus*, diminutivo de *mus*, “rato”) passeando, muito lépidos, sob a pele. [...]

Manoel Whitaker Salles. *Dentro do dentro: os nomes das coisas*. São Paulo: Mercuryo, 2002, pág. 163.

Escola de samba

A PRIMEIRA ESCOLA DE SAMBA com esse nome foi a Deixa Falar, fundada no Rio de Janeiro, em 1928, por Ismael Silva (1905-1978), compositor e um dos maiores sambistas brasileiros.

Foi chamada de “escola” porque ficava perto de uma escola pública no bairro do Estácio, para dar respeitabilidade ao empreendimento e porque Ismael achava que seu grupo formaria professores de samba: “Deixa falar, nós também somos mestres. Somos uma escola de samba”.

Reinaldo Pimenta. *A casa da mãe Joana 2*. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2004, pág. 87.

Tabefe

DO ÁRABE *TABIH*, COZIDO.

Tabefe originariamente é um doce feito de leite, açúcar e ovos. Passou a ser sinônimo de “bofetada” porque a farinha de trigo, que entra no cozimento do leite com o açúcar, é batida com a mão aberta.

É também o caso de **bolacha** (de bolo + a terminação pejorativa **-acha**), que originariamente é um biscoito feito de farinha achatada com a mão aberta.

Reinaldo Pimenta. *A casa da mãe Joana 2*. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2004, pág. 207.

Professor, as questões poderão ser respondidas oralmente.

- a) Na sua opinião, que palavra tem a história mais interessante? Por quê?
Resposta pessoal.
- b) Qual das relações feitas para dar nome às palavras você achou mais esquisita? Por quê?
Resposta pessoal.

38

Figura 5: Atividade – *Trabalhando a linguagem*.

Através destas atividades, é possível constatar que o LDEF01-9 trata do componente lexical em uma perspectiva linguística, procurando ensinar etimologia de certas palavras. As palavras escolhidas despertam a curiosidade dos alunos, como, por exemplo, *tabefe*. Mas também, ao mesmo tempo, o livro aborda de forma indireta a constituição interna da palavra. É o caso da informação registrada sobre a palavra *bolacha* que em sua origem designava um biscoito, mas que hoje pode designar *tabefe*. Tal palavra, com esse sentido, teria uma terminação pejorativa, *-acha*.

Na continuação, o LDEF01-9 apresenta o seguinte título na página 39: *Relações de significados entre as palavras*. Nesta página, são explicados alguns casos de palavras sinônimas, antônimas, hiperônimas e hipônimas, além das palavras polissêmicas. Ainda, ao lado das *Relações de significado*, também é feita uma breve exposição sobre o campo de ação da semântica.

Para explicar a *polissemia*, o LDEF01-9 vale-se de um texto publicitário que chama a atenção do leitor justamente pelos múltiplos sentidos da palavra *linha*. Abaixo, imagem da página, em que é possível verificar como o livro didático apresenta esses conteúdos.

RELAÇÕES DE SIGNIFICADOS ENTRE AS PALAVRAS

Sinônimos — palavras de significados próximos, semelhantes. Exemplo:
 ▶ O amor pode trazer sensações **maravilhosas** às pessoas.
 ↓
 (semelhante a *fantásticas, extraordinárias, admiráveis* etc.)

Antônimos — palavras de significados opostos. Exemplo:
 ▶ O amor pode trazer sensações **melancólicas** às pessoas.
 ↓
 (oposto de *fantásticas, maravilhosas, extraordinárias* etc.)

Hiperônimos / hipônimos — palavras que pertencem a um mesmo campo semântico.
 O **hiperônimo** possui uma significação mais genérica, e o **hipônimo**, uma significação mais específica.
 A relação entre **hipônimos** e **hiperônimos** é muito útil para a retomada de elementos textuais na produção de textos orais e escritos. Exemplos:
 ▶ A **criança**, o **jovem**, o **adulto** e o **idoso** necessitam de afeto, carinho e solidariedade, porém o **ser humano** parece ainda não se dar conta desse fato.
 ▶ criança, jovem, adulto, idoso → **hipônimo**
 ▶ ser humano → **hiperônimo**
 ▶ A **flora** é intensamente prejudicada pelo descaso do homem. **Árvores**, **flores**, **frutos** morrem diariamente devido à excessiva poluição.
 flora → **hiperônimo**
 árvores, flores, frutos → **hipônimo**

Polissemia — é a propriedade de uma palavra adquirir múltiplos sentidos dentro de um mesmo contexto. Veja o exemplo.

Semântica é a parte da gramática que estuda o sentido das palavras e dos enunciados.




Todo mundo se amarra nesta linha.

39

Figura 6: Atividade – *Relações de significados entre as palavras*.

O LDEF01-9, como se vê, não exclui o componente lexical dos conteúdos apresentados; ao contrário, percebe-se claramente que há um tratamento dado ao estudo dos itens lexicais, seja pelo estudo das relações associativas, seja pelo estudo da etimologia. Ainda que os PCN (BRASIL, 1998), como vimos, critique o ensino do léxico voltado apenas à identificação de sinônimos, o LDEF01-9 não o faz de maneira descontextualizada, uma vez que apresenta exemplos e formula perguntas que permitem ao aluno refletir sobre o uso da língua. Além disso, o livro traz explicações sobre a mudança do significado das palavras, como mostramos.

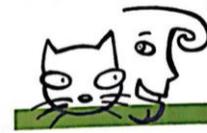
Ademais, na página 40, há um poema em que o autor, utilizando o prefixo *super-*, faz um jogo com os sentidos das palavras, trabalhando tanto a estrutura do item lexical como a possibilidade de variação do sentido de seus elementos constitutivos. Nesta página, também são apresentados quadros informativos que auxiliam o aluno a reconhecer a autoria do texto apresentado.

Esse texto publicitário brinca com os significados das palavras **amarra** e **linha**. Cada uma delas apresenta dois sentidos diferentes.

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

Assim, podemos perceber que a significação das palavras não é fixa, estática. Com o uso, ao longo do tempo, elas podem deixar de transmitir a ideia original, adquirindo novas significações.

Aquele animal
chama-se gato.
Aquele menino é
um "gato".



Exercitando

7. No poema que você vai ler, o autor faz um jogo com as palavras formadas pelo prefixo **super**. Leia-o.



Ulisses Tavares. *Viva a poesia viva*. São Paulo: Saraiva, 1997, pág. 55.

- a) Como o eu lírico do poema se sente? Que verso mostra isso ao leitor?
Sente-se acuado, sem saber o que fazer. O último verso mostra isso.
- b) Como podemos interpretar os dois primeiros versos do poema? Resposta pessoal. Sugestão: Os dois primeiros versos do poema fazem referência a dois problemas das grandes cidades com os quais o homem lida em seu cotidiano: a superpopulação e a superpoluição.

Observe: superpoluição, superpopulação, super-homem, super-respeitado. O prefixo **super** só é usado com hífen junto a palavras iniciadas com **h** ou **r**.

Ulisses Tavares é paulista e publicou seu primeiro livro de poemas aos 9 anos. Além de poeta, ele é professor, jornalista, compositor, dramaturgo, militante de grupos de proteção aos animais. Tem 62 livros publicados – 16 de poesia – e é considerado hoje um dos poetas mais lidos no Brasil.

Fonte de pesquisa:
<http://jornaldepoesia.jor.br/utavares1.html>

40

Figura 7: Atividade – *Exercitando*.

Além de perguntas que incentivam o aluno a dar sua opinião pessoal acerca do tema tratado, também notamos a presença de questões que visam levar o aluno a refletir sobre o sentido e a função de determinada palavra no texto. Estas perguntas aparecem na página 41, apresentada logo abaixo.

Percebe-se também ao longo da página 41 a presença de explicações acerca de vários aspectos do léxico. Esses aspectos não aparecem classificados em rótulos como “processos de formação de palavras” ou “Relações entre itens lexicais”, mas decorrem naturalmente de indagações que são decorrentes do texto trabalhado. Este tipo de procedimento pode auxiliar o estudante na ampliação de seu repertório lexical, além de ajudá-lo a compreender alguns processos típicos do léxico da língua, como a polissemia, a significação lexical e como as palavras são formadas.

1c) O terceiro verso sugere sentidos ligados à religiosidade e às crenças; o quarto verso sugere sentidos ligados a situações do cotidiano que geram tensão no homem, como medo, violência, desemprego etc.

c) Que sentidos podem ser atribuídos ao terceiro e ao quarto versos do poema?

d) Que sentido o prefixo **super** agrega às palavras que compõem o poema?
Um sentido de superioridade; elas ganham grandiosidade.

2. Como, então, pode ser feita a exploração dos significados das palavras? Copie, no seu caderno, a afirmativa que responde a essa pergunta.

- pelo sentido literal das palavras.
- pelo sentido figurado.
- pelo sentido literal e figurado das palavras.
pelo sentido literal e figurado das palavras.

3. Agora, conheça as origens de mais duas palavras muito usadas: **formidável** e **rastafári**.

Prefixo é a parte que se acrescenta antes do radical de uma palavra, modificando seu significado e formando uma nova palavra.

A polissemia ocorre quando uma palavra apresenta múltiplos sentidos num mesmo contexto.

FORMIDÁVEL

Quando alguém nos diz que um trabalho que apresentamos é **formidável**, nós agradecemos o elogio. Há 1.000 anos, teríamos ficado deprimidos. Porque, então, *formidare* queria dizer “assustar”, em latim. A mesma coisa aconteceu com **um assombro**, que hoje quer dizer “uma maravilha”, mas antigamente era sinônimo de “tenebroso”.

RASTAFÁRI

Hailé Selassié foi o primeiro imperador da Etiópia quando o país ficou independente da França. Seu corte de cabelo, desgrenhado e “cheio”, muito diferente do padrão comportado da primeira metade do século XX, passou depois a designar qualquer estilo capilar que fugisse à regra. O nome tribal de Selassié era Ras Tafari.

Max Gehringer. In revista *Superinteressante*. São Paulo: Abril, abril de 2001.

a) Dê o significado atual das palavras **formidável** e **rastafári**.
Formidável: muito bom, admirável. / **Rastafári**: cabelo penteado em tranças e, às vezes, com auxílio de linha.

b) Que sentidos poderiam ser atribuídos à palavra **formidável** há 1.000 anos, de acordo com a sua origem, *formidare*? Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente, sentidos semelhantes indicados pela palavra **assustar**: “atemorizador, amedrontável...”.

c) Com base nas informações do primeiro texto, explique o sentido da palavra **assombro** nas frases a seguir.

- É um **assombro** conhecer a origem de algumas palavras.
- Aquele acidente foi um **assombro**.

Na 1ª frase, **assombro** significa “maravilhoso”; na 2ª, “tenebroso, terrível”.

Figura 8: Atividade sobre significado das palavras. Outras explicações de assuntos afeitos ao léxico, como polissemia e formação de palavras.

A partir dessas considerações que tecemos sobre o livro, pode-se perceber que as atividades *Trabalhando a Gramática*, que estão previstas no eixo dos conhecimentos linguísticos propostos pelos Guias PNLD (BRASIL, 2007; 2010; 2013), são trabalhadas de forma intensa no livro desta coleção. Desta forma, o conhecimento deste conteúdo está de acordo com os critérios de análise utilizados nos Guias PNLD. Entretanto, essa ênfase no tratamento dos conhecimentos gramaticais é criticada no *Guia de 2011* (BRASIL, 2010),

como se vê no quadro abaixo (PNLD, p. 64), que destaca os pontos forte e fracos da coleção *Diálogo*:

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	As propostas de produção textual. A coletânea de textos e o tratamento dado aos temas das unidades.
Pontos fracos	Enfoque nos conhecimentos gramaticais.
Destaque	Atividades de produção textual que preveem circulação para além dos muros da escola.
Adequação ao tempo escolar	Um módulo e meio por bimestre.
Manual do Professor	Apresenta fundamentação teórica, organização das seções e quadro com conteúdos. Não apresenta os objetivos e orientações detalhadas relativas a cada módulo e às respectivas atividades didáticas.

Figura 9: Quadro esquemático apresentado no Guia de livros didáticos do PNLD de 2011, p. 64.

Em resumo, o LDEF01-9 procura contextualizar os conteúdos gramaticais de maneira geral e trabalha com aspectos lexicais que permitem ao aluno ampliar seu vocabulário e conhecer um pouco da origem das palavras. Além disso, traz uma diversidade de textos e atividades que possibilitam ao aluno o acesso a conhecimentos sobre o funcionamento do léxico. Desta forma, em nossa análise, constatamos que o LDEF01-9, exemplificativo da coleção *Diálogo* está conforme às diretrizes dos PCN (BRASIL, 1998).

4.1.2 Coleção: *Português nos dias de hoje*, 7º e 8º anos, 2012 (LDEF02-7; LDEF02-8); 9º ano, 2015 (LDEF02-9)

São três os livros da coleção *Português nos dias de hoje* selecionados para a análise: os livros didáticos para o 7º e o 8º anos do ensino fundamental, publicados em 2012, e o livro para o 9º ano, publicado em 2015. As codificações utilizadas na análise já foram apresentadas e estão reproduzidas no título desta seção.

Como era de se esperar, em se tratando de uma coleção, LDEF02-7, LDEF02-8 e LDEF02-9 apresentam a mesma estrutura organizacional e o mesmo tipo de proposta de atividades. Os três livros são organizados por meio de eixos representados nos *Projetos temáticos*. A leitura é um componente importante em cada um dos livros, o que nos mostra que os três volumes estão de acordo com o *Guia PNLD 2011* (BRASIL, 2010) e com os PCN (BRASIL, 1998), pois as atividades vinculadas aos textos exploram de maneira diversificada as informações que eles veiculam, tais como: localização de informações centrais, identificação das relações

semânticas e textuais, estabelecimento de comparação com outros textos apresentados no livro (intertextualidade) e com questões históricas e culturais, entre outros.

A primeira diferença perceptível entre as edições de 2012 (LDEF02-7; LDEF02-8) e a de 2015 (LDEF02-9) está no *design* gráfico dos volumes. O volume de 2015 possui uma fonte de texto menor, uma diversidade de cor reduzida e menos efeitos artísticos ao longo do livro. Nesse sentido, o volume de 2015 é visualmente mais simples que os demais, o que é positivo, pois o excesso de recursos visuais pode dificultar a leitura. Além desse aspecto, LDEF02-7, LDEF02-8 e LDEF02-9 seguem todos a mesma organização interna, no que diz respeito à disposição dos textos, aos tipos de atividade propostos e à produção escrita final.

LDEF02-7, LDEF02-8 e LDEF02-9 são organizados em torno de três projetos, cada um contendo três unidades. Os capítulos que formam as unidades são organizados por seções que apresentam algumas atividades, a saber: *Para entender o texto*, *As palavras no contexto*, *Gramática Textual*, *Reflexão sobre a língua*, entre outras. As unidades são encerradas com a proposta intitulada *Produção escrita*.

No LDEF02-7, o primeiro projeto é sobre *Identidades*, o segundo sobre *Clube de correspondência* e o terceiro sobre *Saúde e Vida*. Uma das características mais visíveis no LDEF02-7 é a quantidade de explicações voltadas a conteúdos gramaticais. Estas exposições geralmente ocorrem de forma descontextualizada da proposta didática da seção. Isto acaba gerando a apresentação de explicações gramaticais de fenômenos linguísticos que não estão presentes nos textos, ou seja, não exemplificam o uso. Outra situação que se constata é a inserção de um texto apenas com o objetivo de tratar um conteúdo gramatical específico, isto é: o texto é utilizado como pretexto para um ensino de caráter repetitivo, baseado na memorização de nomenclaturas. Abaixo, seguem reproduzidas a páginas 40 e 41 do livro que trazem quadros explicativos sobre verbos.

2 Veja a conjugação de alguns verbos no pretérito mais-que-perfeito simples:

	amar	vender	partir
Eu	amara	vendera	partira
Tu	amaras	venderas	partiras
Ele	amara	vendera	partira
Nós	amáramos	vendêramos	partíramos
Vós	amáreis	vendêreis	partíreis
Eles	amaram	venderam	partiram

2. Eu comprara, tu compraras, ele comprara, nós compráramos, vós compráreis, eles compraram.
Eu resolvera, tu resolveras, ele resolvera, nós resolvêramos, vós resolvêreis, eles resolveram.
Eu sorrira, tu sorriras, ele sorrira, nós sorríramos, vós sorríreis, eles sorriram.

Pratique o pretérito mais-que-perfeito simples conjugando em seu caderno os verbos **comprar**, **resolver** e **sorrir**.

Como já dissemos, o pretérito mais-que-perfeito do indicativo também pode apresentar a forma composta. Ele é utilizado quando existe uma relação de **anterioridade** entre duas ações ocorridas no passado. Exemplo:

12h: almoçar — 13h: voltar ao trabalho

Quando ela voltou ao trabalho, já **havia almoçado**.

Por esse motivo, esse tempo verbal é usado com outros verbos no passado, quando uma ação é anterior em relação a outras que também ocorreram no passado.

A diferença entre o pretérito mais-que-perfeito simples e o pretérito mais-que-perfeito composto é que o simples é o único que, quando utilizado numa narrativa, cria o efeito de passado **remoto** ou passado **longínquo**.

3 Veja a conjugação de alguns verbos no pretérito mais-que-perfeito composto:

	amar	vender	partir
Eu	tinha amado	tinha vendido	tinha partido
Tu	tinhas amado	tinhas vendido	tinhas partido
Ele	tinha amado	tinha vendido	tinha partido
Nós	tinhamos amado	tínhamos vendido	tinhamos partido
Vós	tinheis amado	tinheis vendido	tinheis partido
Eles	tinham amado	tinham vendido	tinham partido

Em situações mais formais de comunicação, no lugar do verbo auxiliar **ter (tinha)** pode-se utilizar o verbo auxiliar **haver (havia)**: havia amado, havias amado, havia amado etc.

Pratique o pretérito mais-que-perfeito composto conjugando nesse tempo, em seu caderno, os verbos **comprar**, **resolver** e **sorrir**.

4 Leia esta frase:

“Mas também **fora** um engano do médico.”

- a) A forma verbal destacada se refere ao presente, ao passado ou ao futuro? Ao passado.
 b) Reescreva o trecho lido, substituindo a forma verbal destacada por outra forma do passado, de modo que o texto continue coerente. Professor(a), a forma **fora** poderá ser substituída por “havia sido” ou “tinha sido”. Permita a seus alunos que elaborem hipóteses. Como falantes nativos da língua, eles têm intuição linguística. Estimule-os a aproveitar essa intuição para solucionar essa questão.

3. Eu tinha comprado, tu tinhas comprado, ele tinha comprado, nós tínhamos comprado, vós tinheis comprado, eles tinham comprado.
 Eu tinha resolvido, tu tinhas resolvido, ele tinha resolvido, nós tínhamos resolvido, vós tinheis resolvido, eles tinham resolvido.
 Eu tinha sorrido, tu tinhas sorrido, ele tinha sorrido, nós tínhamos sorrido, vós tinheis sorrido, eles tinham sorrido.

Quadro-resumo com os tempos verbais do passado (do modo indicativo)		
Tempo verbal	Função e significado	Exemplo de uso
Pretérito imperfeito	Descrição do passado, circunstâncias que envolvem as ações principais da narrativa.	Antigamente, garoava muito em São Paulo.
Pretérito perfeito simples	Numa narrativa, ações principais passadas em sequência cronológica, ações acabadas.	Ontem, garouou muito em São Paulo.
Pretérito perfeito composto	Ação que se realizou repetidas vezes no passado e que continuou se repetindo até o presente.	Não tem garoadado muito em São Paulo ultimamente.
Pretérito mais-que-perfeito simples	Numa narrativa, passado remoto ou longínquo. Indica o passado do passado.	Garoara muito até meados dos anos 1970 em São Paulo.
Pretérito mais-que-perfeito composto	Usado com outras formas do passado, indica uma ação passada anterior a outra, também passada.	Quando acordei, percebi que tinha garoadado um pouco enquanto eu dormia.

Professor(a), nesse quadro são apresentados os usos mais gerais dos tempos do passado. É claro que cada tempo verbal tem muitas outras funções e significados, que serão progressivamente explorados em atividades propostas ao longo deste e de outros volumes da coleção. Nesta seção, preferimos não explorar a forma anterior do mais-que-perfeito simples (**houvera amado**).

Figuras 10 e 11: Páginas 40 e 41 de LDEF02-7. Quadros sobre conjugação de verbos e resumos de tempos verbais.

Através da figura acima, também podemos verificar algumas outras características do LDEF02-7, além de informações gramaticais descontextualizadas, como, por exemplo, informações dispostas em quadros que exigem memorização, sem nenhuma explicação sobre

o uso na língua. É preciso dizer que esse livro, de forma geral, traz poucas atividades para serem desenvolvidas pelos alunos. Antes, traz uma grande quantidade de textos e de exposição de conteúdos gramaticais. Outro ponto negativo no LDEF02-7 é a pouca diversidade de textos que apresenta. Em geral, são poucas as reflexões acerca do uso da língua. Estas ressalvas sobre a coleção também estão registradas no Guia PNLD de 2011 (BRASIL, 2010).

Contudo, é preciso reconhecer a presença do componente lexical, exemplificada, por exemplo, na figura acima, que se dedica a apresentar o quadro geral dos verbos, mas que traz noções semânticas importantes sobre as relações de anterioridade que os verbos nas formas pretéritas podem estabelecer. De qualquer maneira, a coleção, em geral, apresenta o estudo das classes de palavras e dos processos de formação de palavras. As explicações costumam ser sintetizadas em tabelas, como mostramos acima.

Quanto ao estudo dos conhecimentos linguísticos, os três volumes da coleção trabalham alguns conteúdos gramaticais. No LDEF02-7, por exemplo, é feita uma revisão acerca do funcionamento das classes gramaticais, como, por exemplo, os substantivos, os adjetivos, os artigos, os numerais, entre outros. No LDEF02-7, também são explicados os seguintes tópicos gramaticais: pronomes indefinidos, verbos, derivação e neologismos. Em uma seção intitulada *Ortografia e pontuação*, os dígrafos são apresentados, conforme se vê na figura abaixo.

Ortografia e pontuação

Dígrafos

1 Leia em voz alta as palavras do quadro. Repare no som dos elementos destacados:

sapo – assassino – aceitar – ação – nascer – creança – exceto – exsudação

Os elementos destacados são representações gráficas do fonema /s/. Você já viu no 6º ano que **fonema** é a menor unidade sonora de uma palavra (ou os sons que distinguem uma palavra de outra). Observe agora algumas características do fonema:

- Uma mesma letra pode representar vários fonemas, como a letra **x** (xícara, exílio, nexa, auxílio, explicar) ou a letra **a** (cano, caso). Professor(a), o primeiro a é nasal (ã); o segundo, oral.
- Há letras que não representam nenhum fonema (queijo, guerra, hábito, cinza).
- Há fonemas que aparecem na pronúncia das palavras e não são representados na escrita. Por exemplo: a pronúncia de **cantam** tem um fonema que não é representado na escrita: *cãtãwn*. Na palavra **também**, ouvimos um fonema que não é representado na escrita: *tãbêy*.

1. Professor(a), complementando com o sotaque carioca, principalmente, em que é comum aparecer um fonema /y/ não representado antes em palavras como **fantástico** *fantaysticu* e **teste** → *teysta*.

Isso tudo acontece, entre outras razões, porque a ortografia é **etimológica**, ou seja, a origem das palavras determina a maneira como elas são escritas. Exemplos: a palavra **homem**, que se escreve com **h** porque vem do latim vulgar *homine*; a palavra **chantagem**, que se escreve com **ch** porque vem do francês *chantage*; e assim por diante.

Outra razão é que há mais fonemas do que letras (existem 33 fonemas, mas apenas 26 letras em nosso alfabeto). Para solucionar esse problema de haver mais fonemas que letras, temos o dígrafo.

Recebe o nome de **dígrafo** (ou **digrama**) o encontro de duas letras para representar um único fonema.

Eles podem representar sons de consoante (**ch, nh, lh, qu, gu, ss, sc, sç, xc, xs, rx**) ou sons de vogais (**an/am, en/em, in/im, on/om, un/um**, para as vogais nasais).

Os dígrafos que representam as vogais nasais são inseparáveis, isto é, eles compõem uma mesma sílaba. Também são inseparáveis os dígrafos **ch, nh, lh, qu, gu** (*cha-péu, ra-i-nha, pa-lha-ço, ca-qui, per-se-gui-a*).

Os demais dígrafos são separáveis (**as-sas-si-no, nas-ci-men-to, ex-ce-ção, ar-ras-ta-va**).

Professor(a), mostre aos alunos que os grupos **qu** e **gu** nem sempre são dígrafos. Em **tranquilo**, **aguentar** e **linguiça**, por exemplo, cada um dos fonemas representa um som. Não é necessário, em nossa opinião, remeter o aluno ao Acordo Ortográfico que eliminou o traço dos casos em que o **u** desses grupos era pronunciado.

2 Com base nas informações que você acabou de ler, procure em textos variados de revistas, jornais e/ou livros palavras que contenham dígrafos. Anote-as em seu caderno. Depois responda, também no caderno:

Figura 12: Seção *ortografia e pontuação* – explicação sobre os dígrafos.

Como exemplificamos na figura, o LDEF02-8, também publicado em 2012 apresenta diversos conteúdos gramaticais. Entre eles, podemos citar: as conjunções, as orações coordenadas, a subordinação, as orações subordinadas substantivas, adjetivas, adverbiais, a nominalização e a modalização, a revisão do paradigma verbal, entre outros. Em uma das

seções do LDEF02-8, intitulada *Prática de linguagem*, há especial ênfase ao tratamento do *gerundismo*. Antes, na mesma página, são apresentadas propostas de atividades coletivas que pedem para os alunos que elaborem uma produção textual coletiva e também que pesquisem em uma gramática os verbos abundantes no particípio, acrescentando ainda que, em geral, as gramáticas costumam apresentar listas de verbos com múltiplos particípios.

Em continuidade à sugestão de pesquisa na gramática, o LDEF02-8 instiga o aluno a refletir sobre esses verbos a partir de um conjunto de questões que procuram aferir qual seriam os usos cotidianos que fazemos desses tipos de verbos. Em seguida, é proposta outra atividade em que se solicita aos alunos, novamente em grupos, que pesquisem o uso dos verbos abundantes no particípio em textos de imprensa. Abaixo, mostramos as etapas da tarefa proposta.

- c) Reúna-se com alguns colegas. Elaborem por escrito uma receita culinária de fácil execução. (Tomem como exemplo as receitas que tiverem pesquisado.) Dividam o texto em duas partes: "ingredientes" e "modo de fazer". Redijam o "modo de fazer" utilizando o infinitivo. Em seguida, escolham um orador do grupo para apresentar a receita. O escolhido deve se expressar à maneira de um apresentador de programa de culinária de um canal de TV.

Durante a apresentação da receita, prestem atenção no seguinte aspecto: oralmente, é melhor utilizar o infinitivo ou o imperativo para dar as orientações? Justifiquem sua opinião.

- 2 **Pesquisa com verbos abundantes.** Consulte uma gramática e localize os verbos abundantes no particípio. Em geral as gramáticas fornecem extensas listas de verbos com duplos ou múltiplos participios.
- Dos verbos que pesquisou, quais você acha que nunca usou?
 - No dia a dia, que participios você utiliza de acordo com as normas urbanas de prestígio?
 - E que participios você costuma utilizar em desacordo com as normas urbanas de prestígio?
 - Reúna-se com alguns colegas e pesquisem, em textos de imprensa ou em quaisquer textos públicos orais ou escritos (de tevê, rádio, internet, publicidade etc.), o uso dos verbos com duplo particípio.
 - Depois respondam: que participios são mais usados em desacordo com as normas urbanas de prestígio? Tentem formular uma hipótese para o uso/desuso de certos participios.
- 3 **O "gerundismo".** O uso excessivo de locuções verbais construídas com o gerúndio é conhecido pejorativamente como **gerundismo**. Por exemplo:

Se o senhor **puder estar me enviando** cópia dos seus documentos por fax, até amanhã, eu já **vou estar dando** andamento à sua ficha de inscrição.



Figura 13: Prática de linguagem – atividade sobre gerundismo.

Na figura acima, constatamos o que foi dito acerca da maneira como o LDEF02-8 apresenta as atividades sobre os verbos abundantes no particípio. Também podemos observar o tratamento dado ao gerundismo: o LDEF02-8 explica que esse fenômeno linguístico se caracteriza pelo uso excessivo de locuções verbais. Ainda, é ressaltado que o termo *gerundismo* é de uso pejorativo. Ao final da página, consta uma cena em que uma possível

1. Professor(a), o uso do infinitivo, nesse caso, é quase exclusivo da língua escrita. Oralmente, produz um efeito de impessoalidade, acerta a distância entre os interlocutores, apresentando um grau de modalidade quase nulo. Assim, na oralidade, como a interação entre enunciatário e enunciatário é dialógica, próxima, é provável que os alunos prefiram o imperativo, que soa mais "agradável", mais "pessoal" ao instaurar o tu ou o você no enunciatário, o imperativo modaliza a expressão. Na **Assessoria Pedagógica**, você encontra mais informações.

2. Professor(a), depois da pesquisa, explique, com base nas conclusões dos alunos, que alguns participios regulares ou irregulares estão em franco desuso porque os falantes da língua começam a fixar uma única forma. Vocês podem conjuntamente elaborar uma lista dos verbos que apresentam essa tendência. Aproveite para refletir com eles sobre o fato de que é o uso que determina as normas e que as normas urbanas de prestígio não são imutáveis, cedem pouco a pouco às práticas dos usuários da língua. Alguns exemplos de particípio em desuso: **ganhado, gastado, pagado, pegado**; formas preferidas: **ganho, gasto, pago, pego**.

atendente de telefone, ou funcionária de *telemarketing*, está diante de uma tela de computador conversando com alguém. Essa imagem parece sugerir que o gerundismo está associado a certas situações de comunicação. Julgamos o uso da imagem interessante, pois pode ser útil ao professor para relacionar o uso de gerundismos a um determinado contexto de uso.

Analisamos a seção que trata das *Palavras no contexto*, presente nos três volumes aqui analisados da coleção *Português nos dias de hoje*. Para tecermos nossas considerações sobre essa seção, vamos examinar o que acontece no livro LDEF02-9, de 2015. De início, é importante dizer que esta atividade é uma das mais recorrentes ao longo de todas as unidades que integram o livro. Segue, abaixo, um exemplo de como esta atividade é apresentada ao aluno, extraído do LDEF02-9:



As palavras no contexto

Na primeira expressão, os termos **arroz** e **feijão** são tomados isoladamente. A referência, no texto, aos usos e hábitos é com relação ao arroz, bem como ao feijão. Já a segunda expressão designa o prato mais corriqueiro da nossa culinária, composto por esses dois ingredientes. O *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa* (Volp), assim como os dicionários *Aurélio* e *Houaiss*, não registram a expressão **arroz-e-feijão**.

1. Releia este trecho do texto:



"[...] há versões conflitantes e surpreendentes para os usos e os hábitos em torno **do arroz** e **do feijão** antes de virarem **arroz-e-feijão**."

Explique a diferença entre as expressões destacadas.

2. Recorde a frase: "O que há de mais popular em nossa culinária do que um **bom** prato de feijão com arroz?"

- Qual é o significado do adjetivo destacado nessa frase?
- Escreva uma frase com o adjetivo **bom** (ou com as flexões **boa**, **bons**, **boas**) empregado com esse mesmo sentido.

2. a) Professor, verifique se os alunos percebem não apenas o significado de "adequado", "gostoso" do adjetivo como também a ideia de intensidade por ele expressa na caracterização do termo a que se refere.

3. Releia:



"[...] nem dá para imaginar esses dois ingredientes separados por um oceano e milhares de anos [...]."

- A que oceano o texto se refere? Ao oceano Atlântico.
- Por que, segundo o texto, o arroz e o feijão estavam separados por um oceano?
- "Oceano" indica distância física; "milhares de anos" indica distância temporal.

Explique. ⁰ "oceano" separa os pontos de origem dos dois alimentos – distância física. "Milhares de anos" refere-se ao longo tempo que os dois alimentos demoraram para se "juntar".

3. b) Porque o arroz teria sido cultivado primeiramente no sudeste da Ásia e se disseminado pela Europa antes de atravessar o oceano Atlântico e chegar ao Brasil. Quanto ao feijão, há registros de que ele já era cultivado no continente americano.

4. Releia este outro trecho: "A prática da orizicultura, ou cultura de arroz [...]."

- Copie em seu caderno, completando:
 - A prática da bananicultura, ou *. cultura de banana
 - A prática da cafeicultura, ou *. cultura de café
 - A prática da horticultura, ou *. cultura de hortas e jardins

5. Na frase "[...] aos domingos, fazíamos ali um **almoço ajantarado**, de lamber o beijo [...]", explique o sentido da expressão destacada.

"Almoço ajantarado" é o almoço servido depois de sua hora habitual, com o fim de suprir também o jantar.

6. Copie do texto todas as palavras e expressões que o autor utiliza para demonstrar a combinação harmoniosa do arroz com o feijão não só no Brasil como em outras culturas.

"Casamento perfeito", "parceria célebre da culinária nacional", "mouros e cristãos", "casamento" (casamento), "união", "delicioso baião de dois", "saborosa parceria", "dueto em branco e preto".



NÃO ESCREVA NO LIVRO.

Retratos do BRASIL | PROJETO

21

Figura 14: Atividade – *As palavras no contexto* (LDEF02-9, 2015, p. 21).

Nesta atividade, percebe-se o esforço dos autores em instigar os alunos a refletirem sobre o significado das palavras presentes em um texto apresentado anteriormente. Este esforço é visível nas perguntas sobre o significado das palavras no texto. Esta atividade é muito interessante, pois está formulada com base no uso das palavras e levando, de fato, o

aluno a refletir sobre o fato de que o léxico de uma língua pode conter expressões que, dependendo do contexto de uso, podem carregar sentidos diversos. No entanto, também notamos a presença de exercícios que tratam somente de repetição de formas, como é o caso dos exercícios identificados com os números 4 e 6. Portanto, o livro apresenta, ao mesmo tempo, exercícios voltados à fixação de formas e exercícios que propiciam ao aluno refletir sobre a língua.

A partir da análise de pontos específicos em cada um dos três volumes da coleção, percebemos que o eixo de conhecimentos linguísticos presente nos Guias PNLD (BRASIL, 2007; 2010; 2013) está contemplado nesta coleção. Entretanto, a forma expositiva adotada pelos autores é através de quadros expositivos sobre determinados conteúdos gramaticais, que sintetizam algumas explicações sobre nomenclaturas gramaticais atribuídas a certos fenômenos linguísticos. Em nossa análise, constatamos também que predomina na coleção uma ênfase na exposição do conteúdo gramatical, especialmente voltado à transmissão de regras e de nomenclaturas. É importante salientar que essas características se articulam com as atividades de leitura de cada uma das unidades. Desta forma, podemos considerar que o ensino gramatical de cunho normativo está contextualizado e é coerente com as demais atividades propostas na coleção, como a atividade de produção textual e a de interpretação de aspectos discursivos.

4.1.3 *Projeto Radix-português*, 2010 (LDEF03-6)

Para analisar a coleção do *Projeto Radix-português*, selecionamos o livro didático do 6º. ano do ensino fundamental, publicado em 2010. O LDEF03-6 é composto por uma estrutura de oito módulos, organizados internamente por capítulos, que, por sua vez, são divididos por temas. O LDEF03-6 traz uma novidade: uma parte final composta por um Caderno de Atividades que oferece ao aluno a possibilidade de realizar tarefas complementares.

Notamos que o LDEF03-6 apresenta ao leitor uma grande quantidade de elementos culturais diversificados, o que faz com que o estudante tenha novas experiências de leitura. Semelhantemente à coleção analisada na seção anterior, a coleção na qual se insere o LDEF03-6 também mescla exposição e transmissão de conteúdos gramaticais de cunho normativo com reflexão acerca de determinados usos e sentidos. Como vimos, este tipo de

procedimento empobrece a apresentação do eixo relativo aos conhecimentos linguísticos que devem ser adquiridos pelo aprendiz.

No Guia PNLD de 2011 (BRASIL, 2010), consta um quadro esquemático com a avaliação de alguns pontos fortes e fracos dos volumes da coleção do *Projeto Radix*, como se vê abaixo.

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Trabalho com a oralidade.
Pontos fracos	Alguns textos são usados exclusivamente para análise da língua e em exercícios de metalinguagem.
Destaque	Seção Grupos de Criação, que propõe a realização de projetos.
Adequação ao tempo escolar	Dois módulos ou três capítulos por bimestre.
Manual do Professor	Respostas e comentários vêm junto das atividades no Caderno do Aluno; outras orientações e fundamentação teórica no encarte destinado ao professor.

Figura 15: Quadro esquemático apresentado no Guia do PNLD 2011 (BRASIL, 2010).

Esse quadro dá uma boa ideia das características dessa coleção. Um dos pontos fortes é a seção intitulada *Grupos de Criação* que consta no final de cada capítulo, mais especificamente na parte denominada *Produzindo Textos*. Neste tópico de criação “há uma proposta de projeto que conduz à elaboração de produtos (caderno de jornal, relatório, exposição oral), à realização de eventos (campanha, mostra de poemas e contos) e à socialização desses na escola e na comunidade.” (PNLD, BRASIL, 2010, p. 123). Assim, como pontua o Guia PNLD de 2011 (BRASIL, 2010), a proposta de *Grupos de Criação* é um diferencial desta coleção.

No volume que estamos examinando desta coleção, o LDEF03-6, as leituras são apresentadas na seção *Hora do Texto*, que se organiza em outros dois tópicos: *Expressão escrita*, que introduz questões de interpretação, e *Para além do texto*, que traz outras atividades de leitura e interpretação de outros textos com a mesma temática ou no mesmo gênero do texto principal. Ainda, após alguns textos, aparece um tópico para a *Expressão Oral*, em que o aluno, em situação de sala de aula, deve participar oralmente da atividade. Abaixo, reproduzimos uma página do livro didático que contém tais atividades:

Hora do texto

TEXTO 1

An Collection of the Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá



◀ A tela reproduzida ao lado chama-se *A família* e foi produzida pelo pintor colombiano Fernando Botero, em 1996.



Fernando Botero nasceu em Medellín, na Colômbia, em 1932. Trata-se de um artista reconhecido internacionalmente e que possui um estilo inconfundível. Uma das coisas que mais chamam a atenção em suas telas é o fato de as figuras humanas serem apresentadas como gordas, roliças e sem movimento.

Expressão oral

Forme um grupo de no máximo quatro alunos. Cada um deles terá um tempo determinado pelo professor para dizer o que achou da tela de Botero. Atenção: o que será dito deve ir além de um simples "gostei" ou "não gostei". Assim:

- 1 • Justifique sua opinião.
- 2 • Procure estabelecer comparações com outros quadros que já tenha visto.

Depois que todos apresentarem suas opiniões, você poderá comentar os depoimentos de seus colegas. Lembre-se de que eles podem ter observado, no quadro, coisas em que você não reparou. Para orientar seu depoimento, seria interessante que você seguisse um roteiro, expondo inicialmente a primeira sensação que teve ao observar a tela, o que ela lhe transmitiu, se gostou dela ou não e por quê.

Expressão escrita

Para responder às questões a seguir, você deve se basear nos depoimentos do grupo dados na **Expressão oral**.

- 1 • Descreva o pai. Por que ele estaria vestido daquela maneira?
- 2 • A tela se chama *A família*, mas além das pessoas da família (o pai, a mãe e os dois filhos) aparece também um animal. Na sua opinião, animais domésticos também fazem parte da família?
- 3 • Na tela de Botero, a família aparece em primeiro plano. O que, além da família, também aparece?

11

leção): Em al-
as questões, as res-
as não são fechadas,
para a interpretação
dos aspectos abor-
s pela tela sempre
de de uma leitura
tiva. As respostas
idas pretendem ser
as uma alternativa
vel.

posta pessoal. 2.
sta pessoal. 3.
árvore, de onde
ma serpente em-
lo à mãe, e frutos
arm da árvore.

Figura 16: Atividades de leitura no primeiro capítulo do LDEF03-6.

Na figura acima, podemos verificar como se dá o encaminhamento das leituras que o estudante deve realizar e suas respectivas propostas de atividade. Como também se vê na figura, inusitadamente, o texto a ser lido é uma pintura. Essa escolha textual é muito interessante, pois propicia aos alunos o exercício de interpretação de recursos visuais. Logo abaixo da imagem, são formuladas as primeiras perguntas, que consta na atividade denominada *Expressão Oral*. Nessa atividade, os alunos são solicitados a expressarem suas

opiniões em relação à pintura. Em seguida, é introduzida a atividade de *Expressão Escrita*, que propõe ao aluno que se baseie nos depoimentos dos colegas para responder as questões individualmente e de forma escrita. Esse movimento de trabalhar em sintonia a expressão oral e a expressão escrita é excelente, pois promove a integração de toda a turma e, ao mesmo tempo, a partir de um debate produtivo, propicia ao aluno a realização de uma reflexão individual, ou seja, de uma interpretação individual.

Quanto aos conhecimentos linguísticos veiculados no LDEF03-6, notamos que este eixo está concentrado nas seções de *Gramática no texto* e *A linguagem dos textos*. Nota-se que o uso da nomenclatura tradicional para tratar de alguns conteúdos gramaticais ainda é muito acentuado, mas, de maneira geral, a coleção se vale de uma linguagem simples para explicar o conteúdo gramatical, o que facilita a compreensão do estudante. Abaixo, reproduzimos a página que apresenta a atividade intitulada *Gramática no texto*:

Gramática no texto

1. "Palavras são tudo para quem escreve" e "Para quem escreve, palavras são tudo". 2. Corrigir o que foi dito anteriormente. 3. Para exprimir comparações entre o ofício do escritor, do marceneiro e do alfaiate. 4. Que Moacyr tinha mentido anteriormente, que essa não é a primeira vez que ele mente.

- 1 • Uma das tarefas da gramática é estudar como as palavras se combinam formando unidades de sentido: frases, períodos e textos. No início do texto, temos a seguinte informação: "Palavras. São tudo, para quem escreve". Sem alterar o sentido, reescreva esse trecho duas vezes. Na primeira, você alterará apenas a pontuação; na segunda, a pontuação e a ordem das palavras.
- 2 • Releia: "Palavras. São tudo, para quem escreve. Ou quase tudo". Nesse trecho, temos três unidades de sentido, marcadas pelo uso do ponto. Essas três unidades estão relacionadas entre si, formando uma unidade maior de sentido. Qual é a função da terceira unidade em relação às anteriores?
- 3 • No trecho "Como a serra, o martelo, a plaina, a madeira, a cola e os pregos para o marceneiro; como a fazenda, a linha, a tesoura e a agulha para o alfaiate", a palavra **como** aparece duas vezes. Com que finalidade ela foi usada?
- 4 • Observe este trecho: "Você mentiu, Moacyr. Mais uma vez você mentiu.". Atente para o uso da expressão "mais uma vez". O que essa expressão nos leva a concluir?

A frase

Em língua portuguesa, organizamos as palavras em unidades que são capazes de estabelecer comunicação. Observe algumas dessas unidades presentes no texto **Memórias de um aprendiz de escritor: memórias de um menino apaixonado por livros**:

"Estou falando em instrumentos de trabalho, porque literatura nem sempre parece trabalho."

"As palavras não são tudo, e disso você bem sabe."

"Fale um pouco sobre você, Moacyr."

"As aparências enganam; enganam até o próprio escritor."

A essas unidades de um texto verbal (oral ou escrito), com sentido completo, pelas quais expressamos um pensamento e estabelecemos comunicação, damos o nome de **frase**.

[Frase é toda palavra ou conjunto de palavras capaz de transmitir uma mensagem e estabelecer comunicação.

Quando falamos, a entoação indica claramente o início e o final da frase; na linguagem escrita, o início da frase é marcado pela letra maiúscula e o final, por ponto (final, de exclamação, de interrogação) ou reticências.

15

Figura 17: Atividade *Gramática no texto*, presente no LDEF03-6 da coleção *Projeto Radix*.

Como se pode constatar por meio da figura, no LDEF03-6 há explicações sobre algumas questões gramaticais, que são abordadas de forma simples e objetiva. Os autores não se limitam a apenas explicar o conteúdo. Antes, fazer com que o estudante interaja com as explicações, pois formulam perguntas que fazem com que o aluno pense sobre o fato

linguístico explicado. Esse tipo de procedimento para explicar o conteúdo facilita o aprendizado e aproxima o aluno de reflexões pertinentes sobre a língua.

Destacamos também no LDEF03-6 a seção intitulada *Estudo do vocabulário*. Esta atividade trata especificamente do léxico. Nas atividades propostas nessa seção são feitas perguntas relativas ao uso de determinadas palavras, ao sentido que elas carregam em um determinado contexto e ao gênero textual específico em que elas aparecem. A abordagem é semelhante à do livro que examinamos na coleção *Diálogo*, pois os autores selecionam um texto que tem como temática determinada palavra, solicitam sua leitura e, após, trabalham os sentidos que essa palavra veicula no texto. Nesse sentido, a razão para a escolha do texto é o fato de tratar do significado de certa palavra, mas não de um assunto mais amplo ou que propicie discussões mais críticas. A seguir, reproduzimos como a tarefa é apresentada no LDEF03-6 do *Projeto Radix*:

Estudo do vocabulário



▲ Para tornar os cardápios de restaurantes e lanchonetes mais atraentes, em muitos deles são usadas imagens dos pratos servidos.

ALGO A mais

“A palavra **restaurante** vem do nome francês *restaurant*, um caldo fortificante, destinado a reparar forças após uma doença ou um grande esforço. Prato muito comum no século XVII, era feito de carne de boi, carneiro, vitela, galo, pombo, perdiz, cebolas, alguma raiz e cheiro-verde, servido em um pão sem miolo. Foi só a partir do final do século XVIII que essa palavra passou a significar estabelecimento comercial que se dedica a servir refeições.”

GOMENSORO, Maria Lúcia. *Pequeno dicionário de gastronomia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. p. 343. Texto adaptado.

1. Há estabelecimentos que utilizam a palavra **menu**. **Professor(a)**: Destaque que **menu** é uma palavra francesa.
2. a) ilegível; b) insuportável; c) incalculável; d) inaceitável; e) incompreensível. 3. Significa que o estabelecimento entrega o pedido na casa do cliente (ou no endereço que ele indicar). 4. Cliente, consumidor, comprador.

1. **Cardápio** é o nome que se dá ao texto que contém o nome e preço das iguarias para consumo em restaurantes, bares, lanchonetes. Você conhece outra palavra usada para dar nome a cardápio?
2. **Intragável** é aquilo que não se consegue tragar. Como se chama:
 - a) aquilo que não se consegue ler?
 - b) aquilo que não se consegue suportar?
 - c) aquilo que não se consegue calcular?
 - d) aquilo que não se consegue aceitar?
 - e) aquilo que não se consegue compreender?
3. Alguns cardápios costumam trazer a seguinte informação: “Entregas em domicílio”. O que isso significa?



▲ Nessa foto, usou-se a palavra inglesa *delivery* no lugar da expressão correspondente “entrega em domicílio”.

ALGO A mais

Se há uma expressão em língua portuguesa para exprimir algum tipo de serviço, conceito ou produto, não é necessário que se recorra a uma palavra estrangeira, como no caso de “entrega em domicílio” e “*delivery*”. Nos casos em que não há correspondente em português, é perfeitamente natural recorrer a palavras estrangeiras, como *download*, *hacker*, *outdoor*, *pizza* etc.

4. Originariamente, a palavra **freguês** significava **paroquiano**. Isso porque os primeiros comerciantes estabeleceram-se nas proximidades das igrejas e atendiam aos que lá iam. Com o passar do tempo, **freguês** passou a significar aquele que tem por hábito comprar sempre nos mesmos estabelecimentos. Atualmente, que palavras têm sido usadas como sinônimos de **freguês**?

27

Figura 18: Atividade de vocabulário constante no LDEF03-6 (RADIX, 2010, p. 27).

Podemos observar na figura que o texto inicial da atividade oferece informações sobre a palavra *Restaurante*. Em seguida, as questões formuladas relacionam o tema com a palavra *cardápio*, incentivando o aluno a refletir sobre outras palavras que veiculam o mesmo sentido dessa palavra. Na próxima tarefa, que se caracteriza como um exercício de fixação e repetição de formas, são formuladas questões dirigidas acerca de palavras formadas com o sufixo *-vel*. Estas questões não estão relacionadas com nenhum dos textos apresentados ao estudante.

Logo, percebe-se uma descontinuidade na atividade, pois são intercaladas perguntas relativas ao texto trabalhado, ou seja, o que consta na página, com perguntas que apelam para a memória do aluno, pois não decorrem da temática do texto que está sendo trabalhado e nem provocam no aluno uma reflexão sobre o uso da língua.

4.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ASPECTOS DO LÉXICO

É chegado o momento de apresentarmos as nossas propostas de atividades para o ensino do léxico. Escolhemos trabalhar especialmente com a polissemia e com a sinonímia. O intuito é que essas atividades sigam o modelo dos livros didáticos aqui analisados. Como vimos, os livros apresentam características particulares, mas também adotam uma forma organizacional muito semelhante, ou seja, as atividades se encaixam como parte de um projeto, de um módulo, de uma unidade, ou ainda, de um capítulo do livro didático.

As propostas de atividades que serão apresentadas nesta seção estão baseadas fortemente nos fundamentos teóricos apresentados ao longo deste trabalho. Como mostramos, existem diversas perspectivas teóricas acerca do que seja o léxico. Alguns consideram que o léxico é um componente à parte da gramática, que deve ser estudado nos dicionários; outros defendem a ideia de que não é possível separar o léxico da gramática, pois ambos estabelecem o contínuo que é a língua. Nossas atividades, como mostraremos na próxima seção, buscam seguir especialmente as indicações dos PCNs (BRASIL, 1998; 2000), mas também priorizam a visão de que léxico e gramática são indissociáveis.

Posto isto, partimos para a apresentação das atividades.

4.2.1 Tema

Possível projeto ou módulo de um livro didático ao qual as atividades aqui propostas integrariam: *Redes Sociais*;

4.2.1.1 Seriação indicada

9º ano do ensino fundamental;

4.2.2 Objetivos da proposta didática

Aprendizagem e reflexão linguística sobre o léxico. Reconhecimento de novos significados e usos das palavras estudadas, possibilitando ao aluno empregá-las com propriedade. Aprendizagem de noções relacionadas à aspectos do léxico através das atividades sobre polissemia e sinonímia.

4.2.3 Atividades

As atividades estão organizadas em três etapas:

ETAPA 1 - Consiste na leitura de uma reportagem publicada no portal de notícias G1 da Paraíba, intitulada *Pai usa rede social para denunciar agressões a filho em escola da PB*. A partir dessa reportagem é possível levar o aluno a refletir sobre o papel das redes sociais enquanto um meio de denúncias, veiculação de notícias, tornar público determinados acontecimentos, entre outras possibilidades. A proposta é que as perguntas de interpretação textual estimulem o debate sobre as redes sociais, sobre as mudanças que estão ocorrendo nas relações interpessoais em função do uso de redes sociais, sobre o papel que as redes desempenham na nossa sociedade, sobre as diferentes formas que as redes sociais podem influenciar a opinião pública, e sobre até que ponto as redes sociais podem adentrar em nossa vida etc. O conhecimento lexical a ser abordado nesta etapa é a sinonímia através da análise das respostas dos estudantes as questões que serão debatidas a partir do texto. Espera-se que em suas respostas o estudante utilize palavras ou expressões como *rede mundial de computadores, internet, net, web, networking* etc. como sinônimos possíveis para a expressão *rede social*. Se isso ocorrer, vamos aproveitar para trabalhar a noção de que não existem sinônimos exatos, mas palavras que têm o significado aproximado. Também vamos aproveitar para tratar da presença de palavras inglesas no léxico do português.

ETAPA 2 – Consiste na introdução de um novo texto, cujo gênero é uma charge. Esta charge já foi utilizada no ENEM de 2012. Assim como no ENEM, a finalidade de interpretação é levar o aluno a refletir sobre a polissemia presente na palavra *rede*, que, dependendo do contexto de uso, pode designar um lugar para descansar (*A rede em que João dormia*), um conjunto de pessoas que trabalham em alguma atividade (*A rede bancária está cada vez mais complexa.*), um grupo de emissoras associadas ou afiliadas (*A rede de televisão tem um poder inimaginável*), etc. A partir desses exemplos, levaremos o aluno a refletir sobre o sentido comum que a palavra *rede* veicula em suas diferentes ocorrências. A proposta de uso de uma charge que já foi tema do ENEM possibilita o preparo do aluno para futuras

provas do ENEM e de concursos vestibulares que irá realizar. Além disso, ao se apresentar e debater o tema do ENEM no final do ensino fundamental, o aluno passa a ter conhecimento sobre a existência do exame e qual o seu objetivo.

ETAPA 3 – Consiste na proposição de uma produção escrita a partir das atividades realizadas na etapa 1 e 2, nos moldes dos livros didáticos que examinamos neste trabalho.

4.2.3.1 Leitura e interpretação textual

Pai usa rede social para denunciar agressões a filho em escola da PB

Eduardo Jorge
17 de novembro às 11:49 · 🌐

Não é vergonha pedir ajuda, quando precisamos, você que é pai, me ajude.

O que fazer? quando seu filho chega da escola em prantos, dizendo; pai hoje tive coragem de dizer tudo, não aguento mais sofrer Bully na escola, eu então perguntei como assim filho? Ele disse! Pai o senhor ta lembrando quando chegava em casa todo sujo, agressivo, e sem os materiais da escola? Eu disse estou sim filho! Então ele começou a chorar e disse, são uns colegas da sala que me batem todo momento que está sem professor na classe, tomam meus lápis meu material escolar, então eu perguntei mais filho pq você não me falou isso? Então ele me transpassou o peito de dor e revolta com sua resposta, quando disse que não disse pq tinha medo de apanhar mais, pq era ameaçado, por eles pra não dizer nada, e tudo piora quando escutei meu filho de apenas 10 anos de idade dizer que não se alimentar antes de ir pra escola, pra quando apanhar não vomitar, e disse mais, então pai hoje na escola teve uma palestra sobre Bully, e o rapaz da palestra falou tudo isso que passei, dizendo que o Bully pode levar a o suicídio, e eu já pensei em me matar só pra não ter que ir apanhar na escola, e depois disso me abraçou chorando me pedindo pra não dizer quem era os meninos que bate nele pq ainda não terminou o ano, então eu perguntei a ele se tinha algum diretor na palestra e se ouviu ele falar? Ele disse que só o vice diretor Carlos cartaxo, eu falo da escola estadual dom Moisés coelho, se tem algum pai lendo isso como eu faço? Pq a vontade de fazer que está agora no meu coração, vou rezar e pedir a Deus que tire da minha cabeça!

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👍 😂 😭 550

172 compartilhamentos 252 comentários

PESSOAS QUE VO
9 amigo ➦ Ad
14 amigo ➦ Ad
40 amigo ➦ Ad
74 amigo ➦ Ad
10 amigo ➦ Ad
09 amigo ➦ Ad

Português (Brasil) · English (US) · Español

Privacidade · Termos · Opções de anúncio

Facebook © 2016

Figura 19: Homem fez publicação em rede social para denunciar supostas agressões a filho em escola de

Cajazeiras (Foto: Reprodução/Facebook/Eduardo Jorge).

O cantor Eduardo Jorge denunciou em rede social agressões a seu filho, de 10 anos, na Escola Estadual Dom Moisés Coelho, em Cajazeiras no Sertão paraibano. O pai contou que já notava ferimentos na criança quando na quinta-feira (17) o menino relatou que outro aluno batia nele. “Meu filho evita comer pra não vomitar quando apanhar na escola”, disse Eduardo.

O artista afirma que há alguns dias notava um comportamento estranho do filho em casa, além de ferimentos e a roupa suja. “Eu comecei a estranhar quando o material dele da escola sumia. Ele estava triste, mas não contava nada, até que na quinta-feira chegou em casa chorando”, explicou Eduardo Jorge.

Na quinta-feira, aconteceu uma palestra na escola sobre *bullying*. Segundo o relato do menino ao pai, após ouvir um especialista falando sobre o assunto, ele se levantou e contou a todos que estava sendo agredido pelo colega dentro da instituição, inclusive tendo a merenda levada. Apesar do depoimento, o menino não foi procurado pela direção.

A diretora da escola, Josefa Formiga, afirmou que não estava na palestra e, por isso, não tem como confirmar o relato da criança. “Fiquei surpreendida com toda a repercussão do caso. O pai preferiu expor nas redes sociais do que tratar internamente”, disse.

Denúncia nas redes sociais

Em uma publicação no Facebook, Eduardo Jorge ‘pediu ajuda’ para os amigos sobre o caso. “Não é vergonha pedir ajuda quando precisamos. Você que é pai, me ajude. O que fazer quando seu filho chega da escola, em prantos, dizendo: pai hoje tive coragem de dizer tudo, não aguento mais sofrer bully na escola”, escreveu.

A postagem, até esta terça-feira (22), já tinha alcançado 559 curtidas, 172 compartilhamentos e mais de 250 comentários. Em um deles, uma mulher escreveu: “Estudei na mesma escola há um bom tempo atrás. A qualidade de ensino naquela época era impecável, não sei se ainda é assim, e sofri bullying também. Sofri calada porque não tinha coragem de dizer aos meus pais”, disse.

Josefa Formiga afirmou que não tem conhecimento de nenhum caso de bullying na escola, mas que na quarta-feira (23) vai realizar uma reunião com as famílias dos envolvidos para resolver a situação. Eduardo Jorge afirmou que, a partir do que for decidido, deve procurar a Polícia Civil e o Ministério Público.

Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/11/pai-usa-rede-social-para-denunciar-agressoes-filho-em-escola-da-pb.html>

Questões:

- 1 – Qual é o tema central do texto? Qual é a problemática envolvida na notícia?
- 2 – Qual é o sentido da expressão *rede social* empregado nos títulos?
- 3 – Veja que há algumas palavras e expressões sublinhadas. Reflita com seus colegas sobre os sentidos dessas palavras. Substitua-as por sinônimos e verifique se o sentido anterior se manteve ou se alterou e explique o porquê.
- 4 – Converse com seus colegas sobre a influência que as redes sociais exercem em suas vidas e responda a seguinte questão: Se você passasse por algo semelhante, o que faria?

4.2.3.2 Leitura e reflexão da linguagem



Figura 20: charge de questão do ENEM de 2012.

- 1- Reflexão e discussão entre a turma sobre questão do ENEM 2012⁵:

⁵ Disponível em: <http://educacao.globo.com/provas/enem-2012/questoes/103.html> acesso em: 30/05/2018.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e de recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- A. polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular.
- B. ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”.
- C. homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- D. personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- E. antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

2- Pense sobre o sentido da expressão *rede social* e responda:

- a) Qual é o sentido de *rede social* na charge em comparação com o primeiro texto?
- b) Qual é a relação do conteúdo visual com o uso da *expressão rede social*?

4.2.4 Atividade de produção textual escrita

Há uma parte do primeiro texto marcada em negrito. Trata-se da reprodução do comentário feito originalmente na postagem do pai no Facebook. Baseando-se no primeiro texto, que trata de uma postagem em uma rede social, elabore um texto, em forma de comentário para a postagem constante na reportagem.

O objetivo, assim como em alguns livros didáticos, é finalizar o projeto ou capítulo com uma produção textual cujo o gênero tenha relação com a temática abordada. Desta forma, o aluno terá a oportunidade de retomar tudo o que estudou, os textos, as questões e os debates com os colegas, possibilitando a consolidação de uma base argumentativa para fundamentar seu posicionamento crítico.

4.2.5 Processo avaliativo

A proposta é realizar uma avaliação contínua, valorizando cada uma das atividades propostas. O desenvolvimento do aluno e o seu aprendizado são elementos centrais dentro da

sua avaliação. Desta forma, consideramos que a avaliação é um processo, ou seja, a avaliação do aluno não deve ser baseada no seu desempenho em apenas uma única atividade, ou ainda, na memorização de nomenclaturas e regras, mas, sim, no seu processo de aprendizado, o qual deve ser verificado em todas as atividades. Desta forma, o processo de aprendizagem passa a ser efetivo, possibilitando também que o aluno seja o sujeito da sua aprendizagem. Ao final, com o auxílio do professor, o próprio aluno poderá perceber o seu crescimento em relação aos tópicos estudados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, partimos da exposição do que se entende por léxico, a fim de fundamentar a análise de alguns livros didáticos de língua portuguesa e também a nossa proposta de atividade didática que, como acabamos de mostrar, segue os padrões adotados nos livros que examinamos.

Para a realização da análise e da proposta didática, adotamos algumas premissas constantes nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa, os PCNs (BRASIL, 1998; 2000), e também nos que orientam a elaboração de livros didáticos, os Guias do PNL (BRASIL, 2007; 2010; 2013). Além disso, procuramos sustentar nossas análises nos ensinamentos de pesquisadores que se dedicam a apresentar alternativas para o ensino de língua materna que não sigam o engessamento decorrente de uma abordagem normativa do ensino de língua. Além dos pontos relativos à construção dos livros e sua organização, lançamos um olhar especial para a forma como o léxico ou fenômenos típicos do componente lexical são apresentados nos livros didáticos.

No primeiro livro que examinamos, da coleção *Diálogo* (2009), destinado ao 9º. ano do ensino fundamental, percebemos que há uma preocupação dos autores em trabalhar aspectos do léxico. Questões de etimologia, de formação de palavras, como os processos de derivação e composição, são conteúdos presentes e recorrentes ao longo do livro.

Na coleção *Português nos Dias de Hoje* (2012; 2015), percebemos a organização dos volumes por meio de projetos, um elemento importante para a concepção de uma obra didática, que forma explicados neste trabalho conforme o que consta nos PCNs (BRASIL, 1998) e em textos de autores que integram nosso referencial teórico. Nos livros analisados desta coleção, constatamos a presença de atividades relacionadas ao estudo das palavras no texto, as quais procuram levar o aluno a refletir sobre o léxico.

Por fim, percebemos que a coleção do *Projeto Radix* (2010) está voltada a seleção de temas que tratem das artes e da história. Ainda que esta coleção apresente atividades que exijam do aluno mera repetição do conteúdo gramatical e que os exercícios propostos sobre o conteúdo gramatical sejam descontextualizados, percebe-se a presença da preocupação dos autores com o estudo do vocabulário. Este estudo se dá por meio do incentivo ao aluno para que ele reflita sobre as palavras, seus sentidos, significados e usos.

Como vimos ao longo deste trabalho, os PCN (BRASIL, 1998) faz muitas menções a fenômenos linguísticos que envolvem o léxico, mesmo que essas menções estejam distribuídas em várias partes das diretrizes. No entanto, os Parâmetros ainda contemplam um

breve capítulo explicando o que é o léxico de uma língua. Com relação aos Guias PNLD, não podemos afirmar que o léxico tenha alguma importância particular, pois, como vimos nos Guias PNLD dos anos aqui considerados (BRASIL, 2007; 2010; 2013), o tratamento dado ao léxico é bem menor do que encontramos nos PCN (BRASIL, 1998). Nos Guias PNLD (BRASIL, 2007; 2010; 2013), as informações sobre o assunto são escassas e acabam por não auxiliar o docente em seu trabalho. Além disso, os *Guias* que examinamos também não são suficientes para orientar o professor acerca das coleções que abordam questões sobre o ensino do léxico. Uma forma de tornar a informação mais acessível aos professores pode ser feita por meio de quadros explicativos que sintetizem os objetivos e os conteúdos das coletâneas de livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BASÍLIO, M. *Abordagem gerativa e abordagem cognitiva na formação de palavras: considerações preliminares*. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 6, número 2, dezembro de 2010.
- BASÍLIO, M. *Estruturas Lexicais do Português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.
- BECHARA, E. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. 2. ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.
- BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. C. S. *Diálogo: língua portuguesa, 9º ano*. Ed. Renovada. – São Paulo: FTD, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2011*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2014*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CORREIA, M. *O léxico na economia da língua*. Ciência da Informação – Vol. 24, número 3, 1995.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. *Português nos dias de hoje*, 7º e 8º ano, 1ª ed., São Paulo: Leya. 2012.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; CAMPOPIANO, *Português nos dias de hoje*, 9º ano. São Paulo: Leya, 2015.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. O conhecimento é um caleidoscópio. Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Um mapa para navegantes em mares de incertezas. Revista de Educação. 2004.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

ROCHA, L.C. de. Estruturas Morfológicas do Português. Belo Horizonte: Ed.: UFMG, 1998.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

VILELA, M. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

SIMÕES, L. J. et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

TERRA, E. *Projeto Radix*. Português, 6º ano. –São Paulo: Scipicione, 2009.