UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ANA VIRGÍNIA RODRIGUES DE FREITAS SANTOS

UMA REFLEXÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÂO DO ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

VITÓRIA DA CONQUISTA
2017

ANA VIRGÍNIA RODRIGUES DE FREITAS SANTOS

UMA REFLEXÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÂO DO ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva
Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa

VITÓRIA DA CONQUISTA
2017

S233u

Santos, Ana Virgínia Rodrigues de Freitas.
Uma reflexão sobre a contribuição do estudo do léxico no ensino fundamental. / Ana Virgínia Rodrigues de Freitas Santos, 2017.
159f.
Orientador (a): Dr. Jorge Augusto Alves da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2017.
Inclui referência F. 83 a 87.
1. Ensino do léxico. 2. Língua Portuguesa – Ensino fundamental. 3. Estudo do vocabulário. 4. Estudante – Competência linguística. I. Silva, Jorge Augusto Alves da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 410

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)
(Orientador)

Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa (UESB)
(Coorientadora/ Membro Titular Interno)

Prof. Dr. Lucas Santos Campos (UESB)
(Membro Titular Externo)

Vitória da Conquista, BA, 11 de agosto de 2017.

Resultado: APROVADA

ANA VIRGÍNIA RODRIGUES DE FREITAS SANTOS

UMA REFLEXÃO SOBRE A CONTRIBUIÇÂO DO ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

_____

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (UESB) (Orientador)

_____

Profª Drª Valéria Viana Sousa (UESB)

_____

Prof. Dr. Lucas Santos Campos (UESB) (PPGLETRAS)

“Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.”

(João Cabral de Melo Neto)

AGRADECIMENTOS

"Gratidão não é apenas a mais rica das virtudes, mas sim a mãe de todas as outras". Com essa frase do filósofo grego Cícero inicio meus agradecimentos a pessoas especiais, que com sua parceria contribuíram para que este trabalho fosse realizado. À equipe do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira que solicitamente se dispôs a participar da pesquisa. Vocês foram fundamentais.

Ao meu pai Décio, à minha mãe Maria e ao meu irmão Antônio, família única e maravilhosa, que torna tudo possível sempre. Ao meu marido e companheiro Kalil, sempre presente. Aos muitos amigos que estiveram por perto ao longo desse período com muito carinho. Aos colegas encantadores com os quais que tive o prazer de conviver no Programa PROFLETRAS.

Aos professores deste programa incrível, pessoas que doam muito mais do que conhecimento teórico. À coorientadora deste trabalho, a amável Professora Doutora Valéria Viana Sousa. Ao Professor Doutor Jorge Augusto Alves da Silva, este trabalho jamais existiria sem a sua ajuda, sem o seu apoio. Você será sempre uma presença marcante em minha vida.

Agradeço, também, à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e à Capes pelo apoio institucional e financeiro.

Não sou de muitas palavras, mas elas foram escolhidas com muita sinceridade.

Muito Obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem por base uma reflexão sobre o ensino do léxico como parte do conteúdo programático na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O desenvolvimento lexical do indivíduo é uma temática bastante rica. Refletir sobre a maneira como adquirimos e ampliamos o nosso vocabulário pode nos levar a discutir a respeito da relação do indivíduo com a palavra ao longo de sua vida. Na experiência profissional com turmas de sexto ano com a disciplina de Língua Portuguesa, frequentemente observava com curiosidade e empolgação a maneira como as crianças nesta idade lidavam com o conhecimento de determinadas palavras e a criatividade com que eram capazes de adaptá-las e enriquecer-se com elas. Tendo a oportunidade de realizar uma pesquisa acadêmica, focamos nesta temática e organizamos este trabalho a partir de uma análise comparativa de livros didáticos estudados na escola pública em três diferentes períodos e pesquisa realizada com professores de língua materna das séries finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira na cidade de Caetité na Bahia. Buscamos refletir sobre a relevância do estudo do vocabulário na formação da competência linguística do estudante, levando em consideração que a aquisição e ampliação lexical e para tanto optamos por observar a questão sob três perspectivas: cognitiva-representativa, pragmática e cultural. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a valorização e a divulgação de abordagens significativas para o ensino do léxico em aulas de português como língua materna.

ABSTRACT

The present research is based on a reflection about teaching of the lexicon as part of the programmatic content in the Portuguese Language in Elementary School. The individual's lexical development is a very rich subject. Reflecting about how we acquire and how we increase our vocabulary can lead us to discuss the relationship of the individual to the word throughout his or her life. In my professional experience with sixth-year classes with the Portuguese Language discipline, I often watched with curiosity and excitement the way children at this age dealt with the knowledge of certain words and the creativity in which them were able to adapt and enrich themselves with them. As soon as we had the opportunity to perform an academic research, we focus on this theme and organize this work from a comparative analysis of textbooks studied in the public school in three different periods and on a research conducted with teachers of the mother tongue of the final series of Elementary School in the State College Tereza Borges de Cerqueira in Caetité, Bahia. We sought to reflect on the relevance of vocabulary study in the formation of the linguistic competence of the student, taking into account that lexical acquisition and amplification and for this we chose to observe the question from three perspectives: cognitive-representational, pragmatic and cultural. We hope this work can contribute to the valorization and dissemination of meaningful approaches to the teaching of lexicon in Portuguese as native language.

ORGANIZAÇÃO DOS ANEXOS

ANEXO 01: QUESTIONÁRIOS DE PERFIL SÓCIO-POFISSIONAL

Professoras participantes da pesquisa

ANEXO 02: UNIDADE 06 – LIVRO DIDÁTICO – MARILDA PRATES (1984)

ANEXO 03: UNIDADE 06 – LIVRO DIDÁTICO – FARACO E MOURA (1994)

ANEXO 04: UNIDADE 03 – LIVRO DIDÁTICO – ROSEMEIRE ALVES E TATIANE BRUGNEROTTO (2012)

ANEXO 05: ANÁLISES DE APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

1. POR UMA TEORIA LEXICAL APLICADA AO ENSINO 14

1.1 DISCUTINDO CONCEITOS: Palavra – uma delimitação necessária 15

1.2 PERSPECTIVAS NORTEADORAS PARA O ENSINO DO VOCABULÁRIO .. 20

1.2.1 A PROPOSTA COGNITIVO-REPRESENTATIVA 20

1.2.2 A PERSPECTIVA PRAGMÁTICA..... 23

1.2.3 A PERSPECTIVA CULTURAL 25

1.3 O DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO. 27

1.3.1 UM BREVE RESUMO DA HISTÓRIA LEXICOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA 28

1.3.2 A LEXICOGRAFIA NO BRASIL..... 33

2. O ENSINO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL..... 36

2.1 O ENSINO DO LÉXICO NOS PCNS 38

2.2 A IMPORTÂNCIA DO DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO..... 42

2.2.1 O PNLD- DICIONÁRIOS 44

2.2.2 O DICIONÁRIO ESCOLAR NA AQUISIÇÃO LEXICAL..... 46

2.3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DO LÉXICO 49

2.3.1 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICO DO LÍNGUA PORTUGUESA..... 51

3. METODOLOGIA 54

3.1. O MUNICÍPIO DE CAETITÉ 55

3.2 A UNIDADE ESCOLAR..... 57

3.3 O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTE DA PESQUISA..... 58

3.4 QUESTIONÁRIO-SONDAGEM..... 60

3.5. PROPOSTAS DE ENSINO..... 64

4. ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO..... 75

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 80

REFERÊNCIAS 83

INTRODUÇÃO

O léxico constitui-se um dos componentes fundamentais para a existência da língua, ao lado da morfossintaxe e da fonologia e pode ser compreendido como o conjunto de palavras que o falante tem à disposição para atender às suas necessidades de comunicação. Como afirma Biderman, “[...] abrange todo o universo conceptual dessa língua” (BIDERMAN, 2001, p. 15). Nesse sentido, é inegável que a construção do repertório lexical do indivíduo envolve uma série de elementos complexos, próprios da nossa condição de seres sociais; portanto, o léxico pode traduzir em si os valores de dada comunidade, sendo, portanto, um componente da Sócio-história de uma língua. Como a escola é o espaço de formação propício para criar as possibilidades de conhecimento e estudo da língua e tem como uma de suas competências promover a habilidade discursiva do educando, cabe à escola ensinar as possibilidades da língua contidas também no léxico.

O estudo do léxico tem sido feito numa perspectiva reduzida no ensino de Língua Portuguesa. É evidente a limitação com que os livros didáticos exploram o conteúdo, dedicando-se em sua maior parte à morfologia e à sintaxe. É necessária uma revisão de perspectivas de ensino, destacando as possibilidades de abordagens que o professor pode realizar na no seu planejamento pedagógico. Dessa forma, seria possível a ampliação de trabalho com o léxico no ensino da língua materna nas séries finais do Ensino Fundamental (doravante EF).

A dificuldade na exploração do ensino do léxico no EF deve-se principalmente à pouca relevância atribuída a essa questão no processo de formação dos profissionais da área de língua materna. Há ainda a limitação do conteúdo nos programas de ensino, em reflexo da constituição do próprio currículo direcionado ao ensino da disciplina Língua Portuguesa. Assim, vislumbramos dois grandes problemas no que tange ao ensino do léxico no Ensino Fundamental: a sua quase exclusão nos currículos de Letras e o pouco tempo dedicado à sua sistematização no EF.

O livro didático é o principal recurso usado no processo de ensino aprendizagem nas escolas e este ainda explora de forma precária os estudos deste componente da língua – o léxico. Numa observação sobre os livros didáticos mais adotados nas escolas públicas brasileiras da Bahia, segundo fontes do

PNLDLP[1], percebemos uma carência nas atividades relacionadas à exploração da competência lexical[2].

Dentro dos limites da Sócio-história, compreendemos que a comunicação é um processo fundamental nas inter-relações sociais e a linguagem verbal é uma das grandes bases desse processo. Nessa linha de raciocínio, o conhecimento ou a competência lexical constitui uma das etapas para que se possa efetivamente ocorrer a comunicação entre os indivíduos. Por isso, destacamos a importância da escola na ampliação do conhecimento tanto de mundo quanto lexical do aluno e, portanto, tomamos o ensino-aprendizagem do léxico como o foco deste trabalho.

Este trabalho foi realizado com professores do sexto ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira em Caetité no Estado da Bahia e tem como proposição contribuir para o ensino de vocabulário-léxico no Ensino Básico. Para tanto, fora realizada uma pesquisa inicial sobre o perfil social e profissional dos professores participantes e como estes exploravam o ensino do léxico nas turmas nas quais lecionavam. Utilizamos também como referência para esta pesquisa três livros didáticos de décadas diferentes, a saber:

I. Século XX (1984) - Reflexão e Ação em Língua Portuguesa. 5ª Série. Marilda Prates. Editora do Brasil 1984;

II. Século XX (1994) - Linguagem Nova. 5ª Série. Faraco e Moura. Editora Ática;

III. Século XXI (2012) - Vontade de saber português. 6º Ano. Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto. FTD.

Diante da análise do quadro que representa a realidade no estudo do léxico neste contexto pesquisado, realizamos uma proposta de intervenção que valorizasse o estudo do vocabulário em aula com a inserção de atividades coerentes com a realidade das turmas. O trabalho foi aplicado durante o início da

---

[1] Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa.

[2] A expressão “competência” tem largo uso em determinadas teorias linguísticas como a Gerativa ou Generativa, *grosso modo,* que considera a competência como conhecimento que permite ao falante decidir “(...) se uma sentença é gramatical ou não”. (MIOTO; SILVA; LOPES, 2007). Em nosso recorte teórico, consideramos competência nada mais é do que a capacidade que o falante tem de usar dada palavra ou expressão aplicando-a ao campo semântico adequado, ou seja, sem incorrer em “inadequação semântica”, o que causaria estranhamento de seus interlocutores. Para que tal competência se efetive, o falante faz considerações sobre a adequação da palavra no tempo, no espaço e no contexto social, histórico e linguístico.

quarta unidade de 2016 e, em questionário posterior, os professores envolvidos relataram resultado satisfatório quanto à proposta.

Em nosso estudo, tivemos como objetivo geral:

- Investigar o tratamento dado ao estudo do léxico no ensino de Língua Portuguesa, partindo da análise de livros didáticos lançados a partir da década de 80 até os dias atuais, realizando uma comparação desse material, assim como uma reflexão sobre perfil sócio-profissional dos professores de língua Portuguesa do EF. Diante disso, propor ao docente uma dinâmica de reflexão acerca da importância do ensino do léxico para o desenvolvimento da competência linguística do estudante do ensino fundamental.

Os objetivos específicos são:

- Analisar livros didáticos de Língua Portuguesa do EF II, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, observando o *modus faciendi* do estudo do léxico é apresentado.
- Verificar o desenvolvimento do ensino do léxico a partir de análise comparativa de livros de Língua Portuguesa do EF II publicados em séculos e décadas diferentes, com intervalo médio de dez anos entre cada publicação.
- Discutir com professores de Língua Portuguesa do EF II as possibilidades de abordagem quanto à exploração do léxico, a partir dos materiais didáticos por eles utilizados.
- Propor uma intervenção pedagógica didática que valorize ensino do léxico.

Por questões metodológicas, vamos apresentar sucintamente como organizamos o presente trabalho. A **primeira seção** conta com a apresentação da conceituação e entendimento do termo *palavra* com base em definições apresentadas nos principais dicionários de Linguística, atentamos, então, às aborda-

gens discursivas compreendidas como relevantes no processo de ensino-aprendizagem do léxico, sendo estas a questão cognitivo-representativa, a pragmática e a cultural. Ainda, fizemos uma breve exposição da história da lexicografia portuguesa e brasileira.

Na **segunda seção**, o foco foi o ensino do léxico no EF e, em suas subseções, tratamos da visão do ensino do léxico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a importância do uso de dicionários de língua materna, as propostas referentes a este assunto em livros didáticos, servindo-nos de dois textos legais: o Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (PNLDLP) e o PNLD- Dicionários.

Na **terceira seção**, apresentamos a metodologia desta pesquisa, detalhando o *corpus.* Conhecemos aspectos relacionados aos envolvidos na pesquisa: a cidade, a escola e os professores participantes; por fim, analisamos o questionário que constitui um dos elementos de referência deste trabalho. Então apresentamos algumas propostas apresentamos algumas propostas de trabalho para o ensino de língua materna no EF com base nas perspectivas cognitivo-representativa, pragmática e cultural.

Na **quarta seção**, realizamos a análise dos resultados da aplicação da proposta de ensino, procurando interpretar o processo de estudo do léxico a partir desta intervenção pedagógica nas turmas de sexto ano.

Assim, chegamos às **considerações finais** com base numa comparação com as orientações metodológicas comuns no processo de formação dos profissionais de magistério dos cursos de Letras com as proposições mais atualizadas referente ao estudo de vocabulário.

Interpretando as palavras de Biderman (2001), o léxico de uma língua é o repositório toda a experiência acumulada de uma sociedade. Tal declaração pode ser um resumo do pensamento inovador de Meillet (1906) que no início do século XX já associava a língua à sociedade, não apenas como uma reflexão, mas como construção social. Os homens ao falar trazem em si muitas “falas” de tempos em que fisicamente nem existiam, perpetuando ou renovando valores de seu tempo. Dessa forma, ensinar o léxico é ensinar a história social dos povos que o utilizam em suas rotinas. Pretendemos com este trabalho contribuir na perspectiva de valorização do estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa,

visando a contribuir para o desenvolvimento do estudante num processo de ensino-aprendizagem voltado para a ampliação dos saberes lexicais do falante a partir da proposição de abordagens que possam dar conta da motivação das formações lexicais e de sua ampliação de sentido, bem como do papel fundamental do léxico na construção dos sentidos do texto, além da amplitude dos sentidos das palavras em diferentes contextos. Remover as palavras de seu "estado de dicionário", como afirma Drummond[3], requer antes conhecê-las. Tornemos a aula de língua materna um momento de apreciação e desvendamento deste componente da língua.

[3] Procura da Poesia (Carlos Drummond de Andrade). Penetra surdamente no reino das palavras.//Lá estão os poemas que esperam ser escritos.//Estão paralisados, mas não há desespero,//há calma e frescura na superfície intata.//Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.//Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.//Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.//Espera que cada um se realize e consume//com seu poder de palavra//e seu poder de silêncio.//Chega mais perto e contempla as palavras.//Cada uma//tem mil faces secretas sob a face neutra//e te pergunta, sem interesse pela resposta,//pobre ou terrível, que lhe deres://Trouxeste a chave?//

1. POR UMA TEORIA LEXICAL APLICÁVEL AO ENSINO

Mário Eduardo Viaro (2011) afirma que o século XX presenciou certo distanciamento dos estudos voltados à exploração do vocabulário de línguas nacionais. O autor credita tal situação aos movimentos de afirmação das bases teórico-metodológicas de análise das estruturas formais das línguas o que levaria o ensino, de certa forma, a marginalizar o ensino do vocabulário, na contramão do tal qual se fazia nos antigos manuais de inspiração greco-latinos. Nesse sentido, o estudo do vocabulário restringia-se quase que exclusivamente aos dicionários, utilizados como meros livros de consulta. Essa realidade, ao nosso ver, pode ser estendida aos primeiros manuais da Língua Portuguesa e prova disso é cotejo dos conteúdos feito por Marli Quadros Leite (2007), quando se analisou a obra de Fernão de Oliveira (1536), em que se verifica apenas a fonética, a ortografia, a morfologia e a sintaxe. Havia então nítida separação entre fatos de gramática e fatos do léxico. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa essa separação mostra-se mais saliente, já que o ensino do léxico se confundia com o ensino do significado ou da semântica.

Antes de elucidarmos qual o papel do ensino do léxico no ambiente escolar que valoriza a gramática, é preciso discutir conceitos basilares norteadores de nossa análise. Nesse sentido, nosso objetivo na presente seção é apresentar de forma sucinta os conceitos basilares sobre léxico ao mesmo tempo em que apresentar a base teórica sobre a qual firmamos a nossa convicção de que **o ensino do léxico deve ocorrer de acordo com o ensino de outros aspectos gramaticais e especialmente textuais num sentido abrangente**[4]. Além disso, faremos uma pequena descrição histórica da evolução dos dicionários tanto em Portugal quanto no Brasil, no intuito também de fortalecer a proposta de intervenção que elaboramos.

Entendemos que a nossa releitura de fatos sociais e históricos possam fomentar o desejo de dar vida ao ensino do vocabulário tornando-o uma das mais

[4] Embora a ABNT (NBR 14724:2005) faça restrições ao uso de destaques (negritos, itálicos, sublinhados), conscientemente, preferimos marcar algumas construções com negrito a fim de destacarmos sua importância na tessitura de nosso raciocínio.

ricas ferramentas para a produção de sentidos, a produção de textos e a produção das realidades multifacetadas dos usos possíveis da língua.

1.1 DISCUTINDO CONCEITOS: Palavra - uma delimitação necessária

Maria Helena de Moura Neves (2002, p.119), *A gramática: história, teoria e análise, ensino*, faz uma afirmação contundente sobre o problema da categorização do léxico em decorrência do estatuto conceitual da palavra. Um bom exemplo trazido pela autora está na necessidade de "delimitação das unidades lexicais" (NEVES, 2002, p.189) quando se trata de construções com verbos-suporte, necessitando da evocação de conceitos cognitivos (*trigger*[5]) para a perfeita compreensão do fenômeno analisado. Seguindo ainda o raciocínio da autora, ao retomar a questão em capítulo especial daquela obra, Moura Neves (2002), após situar os dicionários no cenário de ensino de línguas, argumenta que o dicionário se for tratado como mero repositório linguístico terá pouca eficiência no ensino da língua de uso e que sua utilização em sala de aula deva ser dar a partir da leitura crítica dos elementos que ele contém. Nesse sentido, a autora nos convida a fazer uma reflexão sobre o conceito de **palavra** e nele incluir a de **vocábulo** e **termo** para delimitarmos realmente o objeto de nosso estudo: reflexões sobre o ensino do léxico em salas de ensino fundamental.

Uma análise que contemple o estudo-ensino do léxico em sala de aula do Nível Fundamental não só requer a mera definição de "palavra[6]", mas exige que façamos uma interpretação do conceito e dos elementos que compõem as definições apresentadas. Para guiar nossa definição-reflexão, usaremos o critério

---

[5] Termo que se traduz por "gatilho", aquilo que impulsiona, dispara, leva algo a funciona, desencadeia.

[6]É importante apresentarmos duas noções que se referem à noção de palavra e está ligada juntamente a que ramo da Linguística deve-se atribuir o papel de estudá-la. Para tanto, vamos lançar mão do trabalho intitulado Léxico e Semântica (2011), cujo autor, Claudio Cesar Henriques, apresenta os conceitos de Lexicologia e Lexicografia. A primeira é uma disciplina que estuda o léxico e sua organização a partir de diferentes aspectos. A fundamentação do léxico é a significação da palavra. E esta está diretamente relacionada ao contexto histórico, regional-geográfico em que se acontece realização fonética, aos morfemas que a compõe, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional. Assim sendo, a lexicologia é a disciplina da Linguística responsável pela significação, a compreensão do léxico de uma língua. A segunda é uma disciplina profundamente ligada à Lexicologia, que tem como fundamento a descrição e registro do léxico de uma ou mais línguas, com o objetivo de produzir obras de referência, principalmente dicionários (em formato impresso ou eletrônico) e bases de dados lexicológicas.

temporal das edições em português por nós consultadas. Assim, nosso percurso inicia-se com Mattoso Câmara (1986), passando a J. Dubois e coautores (2004) e chegando a Crystal (2000). No entanto, não nos furtamos a fazer referência crítica aos textos consultados, comparando-os com abordagens que revelam uma compreensão mais ampla de cada definição. Assim, agimos partindo do pressuposto levantando pela *Escola dos Analles* que amplia a noção de documento e nos incentiva a interpretar as ideias que subjazem à construção das teorias.

O conhecido *Dicionário de Linguística e Gramática* de Joaquim Mattoso Câmara Jr (1986) para definir palavra remete-nos à noção de vocábulo. Para o renomado linguista, uma palavra é um vocábulo "provido de significação externa". Encontramos no *Dicionário de Linguística e gramática* a seguinte definição Câmara Jr. (1986):

> *Palavras* como Vocábulos providos de significação externa (v.), concentrada no radical (v.); noutros termos vocábulos providos semantema (v.) Na Língua Portuguesa, como nas línguas em geral, as palavras são, essencialmente – a) os nomes na sua tríplice função de substantivos, adjetivos, advérbios (v. nome) b) os verbos (v. verbo). A palavra é sempre uma forma livre, e pois um lexema (v.) na terminologia norte-americana. (CÂMARA JR, 1986, p.187)

Pela definição mattosiana, a palavra, por possuir semantema, faria referência a algo do mundo biossocial, ou seja, haveria, no mínimo, uma correspondência biunívoca entre uma palavra e uma coisa. Em seguida, o autor relaciona a palavra ao *ens*[7] ou ao *óntos*[8] das línguas: aquilo que existe e aquilo que é feito. Por fim, a palavra é uma forma livre, isto é, não dependente de outro elemento, como acontece com os morfemas flexionais. Podemos, sem sombra de dúvida, entender que, para Câmara Jr, a palavra enquanto vocábulo possui uma função biossocial, uma relação com o ens/óntos das línguas e harmoniza-se com os demais elementos constitutivos da estrutura formal dessas mesmas línguas. Dentro do recorte proposto pelo autor, apenas se exclui a palavra do seu contexto social e histórico, como representação dos valores de que os usa.

---

[7] Forma que deu origem a "ente", o ser, o que é e como somos nas palavras de Heidegger.
[8] Expressão usada, mormente, por Parmênides para designar o "ser", aquilo que é, aquilo que existe. Para Platão, haveria uma correlação epistemológica e ontológica, dado que o óntos possui pensamento e palavra.

Passemos a analisar o segundo conceito com base em J. Dubois e coautores (2004). Os autores iniciam a definição demonstrando a já conhecida dificuldade de se precisar o sentido de “palavra”, chegando a dizer que tal noção é frequentemente evitada por falta de rigor. Em seguida, apresentam a relação entre a palavra e o significado, isto é, “um elemento linguístico significativo”, referindo-se a uma abordagem semântica para apresentar a materialização da palavra: ser formada por um ou mais fonemas, ser susceptível de transcrição, apresentar espaços que as separem, ser passível de categorização quer formal quer lógica.

Nesse sentido, a definição extraída do *Dicionário de Linguística* de J. Dubois e coautores (2004) reflete um período na história da Linguística em que ainda ela não tinha sido alimentada pelas diversas correntes de Análise do/de Discurso. Charaudeau e Maingueneau (2008) vão nos alertar para as novas construções das abordagens etnometodológicas[9] e da semântica pragmático-referencial. Tais visões vão conduzir a **palavra** para a seara do discurso e o ensino do vocabulário, em decorrência disso, estaria ligado ao cotejo das realidades de construção dos usos. Em nossa proposta de intervenção pedagógica, procuramos contemplar essa nova realidade, por considerá-la essencial para a produção de sentidos materializados nos textos. Nesse sentido, o vocabulário é uma construção coletivo-individual, pois é um comportamento verbal em que os atores sociais ressignificam o mundo social.

Não podemos finalizar a delimitação feita acerca da palavra sem fazer referência ao vocábulo. Iniciemos por Câmara Jr (1986, p.241) para quem um vocábulo é uma divisão fonológica intermediária entre a sílaba e o grupo de força, uma sequência de fonemas, podendo ser uma forma livre ou uma forma dependente, podendo constituir por si só uma frase ou depreender-se de outras palavras, por meio de intercalações. Assim, o linguista parece não atribuir ao vocábulo um sentido, mas apenas a forma e a relação posicional com outras formas. Por outro lado, J. Dubois e coautores[10] (2004) acrescentam a natureza

---

[9] A etnometodologia concentra-se no “savoir faire” (ou seja, o saber fazer) em que os agentes são analisados como construtores de suas próprias histórias. Para uma compreensão melhor dos postulados de tal corrente sociológica recomendamos a leitura do Charaudeau e Maingueneau (2008).

[10] J. Dubois e coautores ainda relacionam a palavra às funções que os vocábulos possam assumir na frase, reconhecendo ainda que há confusão no emprego de ‘palavra’ e ‘vocábulo’.

lexical ao vocábulo para quem há uma relação entre um lexema no discurso, ou seja, “o vocábulo será a atualização de um lexema particular no discurso”. Acompanhemos o raciocínio dos autores, considerando a construção “O pequeno príncipe mora no pequeno planeta”:

> Mas, por outro lado, a frase realizada *O pequeno príncipe mora no pequeno planeta* comporta sete palavras e duas vezes o vocábulo pequeno. Sob esse ponto de vista, o lexema é uma unidade do léxico (estoque potencial do indivíduo ou da língua), enquanto o vocábulo e a palavra são unidades do vocabulário (unidades efetivamente empregadas num determinado ato de comunicação); a palavra representa então toda unidade emitida, enquanto que o vocábulo representa uma unidade particular emitida considerada em referência ao léxico. (DUBOIS e*t al*., 2004, p.614)

Os autores centram sua diferença entre “palavra” e “vocábulo” na oposição entre o repertório (ou repositório) e o uso (ou aplicação). Tal divisão não nos parece muito clara, pois apenas faz referência a termos consagrados como “os vocabulários” elaborados pelas academias indicando o repertório das línguas. Tal ideia pode ser vista também em Crystal (2000, p. 268) para quem o vocábulo estaria abstraído de seu “conteúdo lexical”, isto é, sem valor semântico aplicável a uma situação.

Recentemente, linguistas que se dedicaram a trabalhar especialmente com a palavra demonstram a dificuldade na delimitação do conceito e revelam que o uso tem gerado polêmicas. Duas opiniões são suficientemente esclarecedoras para comprovarmos o que acabamos de enunciar. Uma dessas vozes é a da professora Leonor Scliar Cabral para quem “[...] definir uma palavra sempre foi uma das questões polêmicas em linguística, apesar de o falante nativo ter uma intuição bastante nítida quanto à delimitação dessa unidade” na obra Introdução à Linguística (1985, p. 154). Além disso, para Biderman (2001):

> É certo, porém, que a noção de palavra varia conforme o nível de consciência do falante. Provavelmente esse falante comum ficará muito surpreso ao saber que os linguistas não sabem definir a *palavra,* nem tampouco delimitá-la. Estamos falando naturalmente de uma definição de validade universal. (BIDERMAN, 2001, p. 100)

Vemos que ambos os autores colocam em evidência o fato de que os falantes nativos possuem uma “consciência” linguística sobre aquilo que delimitam ser palavra. Assim, para um utente não especializado, a definição de palavra parece óbvia, o que não acontece se o utente for um linguista.

Apesar das diferenças e das dificuldades na forma de compreender e conceituar “palavra”, é certo que para os linguistas que essa discussão é a base para compreender outras noções, como a de frase, a de morfologia e a de sintaxe. Na década de 50 e 60, por exemplo, a Linguística embebeu-se nas fontes das Antropologia de Sapir e Whorf (1930) os quais propuseram uma hipótese baseada num novo modo de conceber a noção de palavra: a realidade social se refletiria na palavra tal qual o indivíduo inserido em seu meio social. Nesse caminhar, a noção atomística dos neogramáticos superada pelo “Wörter und Sachen” (“palavras e coisas”) seguiria novo rumo o da *relatividade* associada à palavra, não havendo valor absoluto, pois cada língua traduz uma realidade e existiriam categorias linguísticas e mentais exclusivas, a despeito dos valores universais.

Por outro lado, foi a Semântica que se ocupou da palavra ampliando cada vez mais a relação entre o linguístico e o social. Ullmann (1964) viria a definir a palavra como “unidade semântica mínima do discurso”. Em seu clássico livro *Semântica uma introdução à ciência do significado*, Ullmann afirma que se houvesse unidades gramaticais básicas significantes e menores do que a palavra seriam unidades sem significação mínima; logo, a palavra é entendida como uma unidade semântica indecomponível. Certamente, tal afirmação decorre por analogia ao morfema e ao fonema, mas apresenta a correção entre a indissociabilidade entre a palavra e seu significado com um todo.

O estudo da palavra, portanto, abarcaria diversos saberes e seu ensino mereceria, portanto, mais atenção, justamente porque a palavra demanda a compreensão *lato sensu* das realidades, para tanto há de se recorrer às Ciências Sociais como a Antropologia e a Sociologia, mas usar métodos próprios da Semântica que nos auxiliam nas reflexões sobre aplicação de sentidos e, portanto, nos usos.

É por meio da palavra que construímos frases, textos, enfim como se constituem as relações com o mundo exterior. Embora haja uma discussão no

campo da Linguística quanto ao conceito de palavra, não é nosso intuito fomentar polêmicas ou debates, pois ensejamos propostas norteadores da aquisição e da ampliação do vocabulário e que tais propostas destaquem o papel fundamental da escola no processo de construção e compreensão dos saberes dos educandos.

Na subseção seguinte, apresentamos o que denominamos de "perspectivas norteadoras" como caminhos possíveis e viáveis para o ensino do vocabulário no Ensino Fundamental.

1.2 PERSPECTIVAS NORTEADORAS PARA O ENSINO DO VOCABULÁRIO

No âmbito dessa pesquisa, propomos três caminhos através dos quais podemos chegar a um eficiente processo de ensino-aprendizagem do vocabulário e para tanto nos fundamentamos em três obras consideradas basilares para o alcance de nosso intento. Por questão metodológica, fizemos uma breve exposição de cada obra e da importância de seu autor no contexto da discussão para, em seguida, demonstrarmos como elas nos inspiraram nas propostas de ensino que desenvolvemos[11].

1.2.1 A PROPOSTA COGNITIVO-REPRESENTATIVA

Mário Augusto do Quinteiro Vilela, filólogo e lexicógrafo, redigiu diversos dicionários tais como o *Dicionário do Português Básico* (1975). Eminente filólogo, preocupou-se com o ensino de Língua Portuguesa, já que ocupou a cátedra de Filologia Românica da Universidade do Porto, logo após de seu estágio doutoral

[11] Torna-se oportuno destacar que as diferenças existentes em nossa proposta tripartite não é estanque, mas cada proposta apresenta matizes confluentes, havendo momentos nítidos, no entanto, de ruptura que lhe justificam a divisão. Tal situação assemelha-se às cores cujas tonalidades aproximam-se, mas não perdem sua integridade. Curiosamente, o azul possui 111 tons, mas para distinguirmos, por exemplo, o Tiffany, o Celeste e o Claro é preciso cotejá-los, pois separadamente, seria quase impossível diferenciá-los; assim, em nossa abordagem partimos de diferenciações limiares de identidade, pois não negamos que haja pontos de convergências entre as propostas.

na Alemanha. De sua vasta obra[12]· a que utilizamos para embasar nossa discussão é o *Léxico e gramática* (1995). Por meio dele, Vilela apresenta um conceito de léxico bastante elucidativo para iniciarmos nossa análise e construirmos nossa proposta.

Para o autor o léxico, por conseguinte a palavra, necessita ser compreendido numa perspectiva cognitivo-representativa, pois é a codificação de uma realidade a qual é exteriorizada no saber de uma comunidade linguística. Sem sombra de dúvidas, duas ideias-chave se destacam no pensamento do autor: a da realidade exteriorizada e da comunidade linguística.

Nesse sentido, o autor destaca que o léxico (realidade exteriorizada) não pertence apenas ao indivíduo (membro de uma comunidade), mas à toda coletividade (comunidade) na qual o indivíduo se insere. Numa forma de sanção, segundo Vilela, as palavras que compõem o léxico possuem valor extralinguístico e, portanto é uma representação material do pensamento, e mesmo possuindo essa característica está atrelado à sua comunidade de fato, uma comunidade real. Seguindo o pensamento do eminente filólogo, o léxico não é um mero conjunto de palavras, mas justamente um conjunto de palavras que insere o indivíduo no todo da comunidade. Essa abordagem cognitivo-representativa não está dissociada de nenhuma forma da comunidade linguística. Nesse momento, Mário Vilela apresenta o conceito de léxico como uma realidade extremamente social, mostrando que as palavras são criadas mas devem receber a chancela, a aceitação de uma comunidade, ou seja, não apenas a representação do pensamento do indivíduo, mas os valores autorizados pela própria sociedade, pois " (...) léxico é numa perspectiva cognitivo-representativa, [é] a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade linguística" (VILELA, 1995, p.13).

Para ilustrar o que dissemos, vamos lançar como exemplo o estudo feito por Silva (2015) cujo texto compõe a obra *Uma história escrita a mão* de organização de Alícia Duha Lose e Vanilda Mazzoni:

---

[12] Vilela chegou a publicar quinze volumes, dos quais se destacam ainda *Estruturas Léxicas de Português* (Coimbra: Almedina, 1979), Ensino da Língua Portuguesa: Léxico, Dicionário e Gramática (Coimbra: Liv. Almedina, 1995) e Gramática da Língua Portuguesa: Gramática da Palavra, Gramática da Frase, Gramática do Texto-discurso em coautoria com Ingedore Villaça Koch.

> Na Ata de 26 de setembro de 1869, aparece um termo próprio do vocabulário lusitano: “marralheiros” (l.4), “Vaõ-se recebendo regularmente os alugueis, com excepçaõ de uns Ares inquilinos mais marralheiros”. Para o português duas opiniões devem ser levadas em conta: a de Nascentes e a de Cunha.
> Segundo Nascente, o termo nada mais é do que um espanholismo, na forma “Marrullero. Nesse caso, ouçamos que nos ensina Coronimas: “Marrullero ‘astuto, cauteloso’, 1734. Der. de marrullar ‘roncar (el gato), usual hoy em Extremadura y otras partes, por la austucia que se atribuye comúnmente al gato; marrullar resulta de un cruce de maullar com arrular.” (COROMINAS, 1987, p.383). Assim posto, o termo surgira da observação do ruído que faz o gato (ronronando) e logo sendo associado a quem tem comportamento reprovável no trato com pagamento de dívidas.
> Cunha apresenta o sentido de aquele que por meio de insistência e teima procura “convencer alguém ou lograr alguma coisa”. Como forma verbal, o dicionarista nos informa que entrou no português por volta do final do século XVIII e como substantivo no século XIX (CUNHA, 1997, p.503).
> Nesse sentido, o termo em português reproduz o uso lusitano atribuído ao termo, sendo, portanto, pejorativo por fazer alusão ao engodo, além disso, a nosso juízo, apresentar uma carga depreciativa.

Silva (2015) destaca o uso de um eufemismo para “gatuno”, elaborado a partir de uma onomatopeia feita pelo gato. A compreensão da palavra empregada liga-se diretamente a uma representação de valor (gato>roubo) > (onomatopeia>noção) ratificado por um grupo social e transmitido pela comunidade, aceito e relatado num documento oficial. Observemos que Silva (2015) apresenta um percurso explicativo em que se recorre à história das línguas, por meio do dicionário. Nesse sentido, torna-se, numa abordagem cognitivo-representativa, imperiosa a presença do dicionário como fonte histórica, tal qual preconizado pela Nova História[13], por demais influenciada pelo *Annales*.

Por fim, devemos frisar que Villela (1995) destaca ainda uma compreensão comunicativa que se associaria à noção cognitivo-representativa, já que por meio das palavras se estabelece a comunicação no seio da comunidade linguística.

Com base na perspectiva enunciada por Villela é que apresentamos uma das propostas de intervenção para o ensino do vocabulário no Ensino Fundamental.

---

[13] Para maior aprofundamento sobre a questão, sugerimos a leitura de Silva e Silva (2010), Dicionário de Conceitos Históricos, publicado pela Contexto.

1.2.2 PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Inegáveis são as contribuições de Irandé Antunes para a formação de professores no Brasil. Inegável também é sua larga contribuição para elucidar problemas relativos ao ensino de Língua Portuguesa pela abordagem do texto. Vamos, então, recorrer à linguista para embasar o que entendermos ser uma Perspectiva Pragmática do ensino de vocabulário.

Do pensamento de Irandé Antunes, vamos sobrelevar um que se encontra no *Território das palavras* (2012). Do pensamento geral da autora, damos ênfase ao conceito de léxico, especialmente no reforço da expressão "necessidade de comunicação". Assim posto, haveria dois sentidos imanentes à palavra: o primeiro seria aquele próprio ao termo e dele indissociável, cabendo seu estudo à semântica; o segundo seria a atribuição social interpretativa segundo o contexto, cujo estudo global caberia à pragmática. Dito isso, discutir os processos de desenvolvimento lexical é de fundamental importância para a educação escolar, já que o espaço escolar deve fomentar a ampliação dos sentidos, ou seja, preparar o discente para o exercício pleno de sua linguagem, no exercício dos múltiplos papeis que ele vivencia fora da escola.

Para ilustrar o que até agora dissemos, vamos apresentar um trecho elucidativo do pensamento de Irandé extraído da obra *Território das palavras* (2012):

> O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto 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. 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)

Do pensamento de Antunes, podemos destacar três elementos. Para a autora, primeiramente, o léxico é o repertório de uma língua para atender às necessidades de comunicação do indivíduo. Entendemos que se o léxico deve atender às necessidades de comunicação do sujeito e se isso impõe graças ao surgimento de novas necessidades, é preciso também uma renovação no campo lexical. A escola deve estar preparada para capacitar o aluno não apenas para receber e compreender essas novas palavras, mas também ser elemento

criativo na produção das palavras de acordo com suas necessidades. Neste sentido, o aluno deve como elemento autônomo da aprendizagem tornar-se ator, produzindo e recebendo novas palavras.

A segunda posição da autora é que o léxico faz parte de um dos componentes da língua. Embora venhamos a tratar disso mais adiante[14], temos que destacar que, na verdade, o léxico se aprende na produção do atendimento às necessidades comunicativas e na possibilidade das construções de novos sentidos. Temos como exemplo desse tipo de situação palavras como *pachorra* que significa "calma" e que é conhecida como "arrogância, ousadia" e como "la *latente* que é interpretada como algo que é "latejante", "que pulsa", mas na verdade quer dizer aquilo que está escondido. As pessoas empregam a palavra, sancionam a palavra não de acordo com a forma, mas atendendo a suas necessidades também, sendo essa ressignificação uma estratégia de atender suas necessidades. Tal fenômeno reconhecido como "falsa etimologia" (VIARO, 2010, p.95) é mais comum do que pensamos.

Silva (2016) [15], ao tratar dos sentidos de "inveja", afirma que a força da palavra fez com que a língua abrandasse o conceito, empregando outras construções quase eufemísticas. Para o autor, a necessidade de quantificar em forma de *continuum* os graus da inveja, fez surgir uma hierarquia: Ciúme (der. do latim zelus, -i) > Cobiça (do lat. vulg cupiditia, -ae) > Emulação (do lat. aemulatio, -onis) > Zelos (do greg.zῆloς, ou pelo latim zelus, -i) > Zelotipia (do greg. zɛlɔtiˈpiɐ pelo lat. Zelotypia, -ae).

O terceiro elemento destacado pela autora relaciona-se às ações da linguagem. A palavra teria, portanto, duas dimensões: uma cognitiva e outra pragmática. Greimas e Courtés exploram a oposição entre o *fazer cognitivo* e o *fazer pragmático*. Para eles, o fazer pragmático se distingue do fazer-cognitivo pela natureza somática e gestual do significante, levando-nos a inferir que a palavra estaria além de sua representação linguística, tornando-se uma entidade somático-gestual. Vejamos o caso da transposição do sentido literal e do sentido não

---

[14] É fácil percebermos que há pouco espaço para o ensino do léxico na escola e que algumas áreas da língua são supervalorizadas em detrimento do léxico, como a gramática, demonstrando uma crença de que o léxico se aprende no dia a dia, por intuição ou pela simples leitura. Tornou-se um truísmo afirmar que ler "amplia o vocabulário", o que demonstra pouca atenção à sistematização do ensino do léxico, com sói ocorrer no caso das línguas estrangeiras.

[15] Citamos aqui o estudo elaborado para a disciplina "Introdução às Línguas Clássicas".

literal na forma “entre aspas”, não apenas dita, mas somático-gestualmente representada.

Em síntese, um ensino do vocabulário na perspectiva pragmática deve levar em conta as necessidades cada vez mais céleres do mundo em evolução. A escola não pode deixar-se perder num ostracismo voluntário nem pensar que o aluno tem a plena compreensão dos múltiplos sentidos que lhe são expostos com a velocidade midiática.

1.2.3 A PERSPECTIVA CULTURAL

Maria Teresa Camargo Biderman é uma das mais influentes lexicógrafas da contemporaneidade. Entre 1973 e 2006, apresentou à comunidade acadêmica tanto dicionários (*Dicionário Didático do Português* – 1998) quanto estudos Sociolinguísticos (*Panorama Sociolinguístico* – 1977), tendo sido responsável pela elaboração de dicionários apenas voltados para brasileiros e dicionários técnicos (*Dicionário de Terkmos Financeiros e Bancários* – 2006). Vamos utilizar como base para nosso estudo a obra *Teoria linguística* (2001), na qual ela evidencia a relação entre o léxico e a cultura.

Após tecer algumas considerações sobre o quanto vasto, ilimitado e impreciso é o léxico de uma língua, a autora apresenta quatro questões essenciais, as quais abordaremos segundo sua ordem de importância.

A primeira questão está no fato de relacionar o léxico a um acervo cultural Macumulado. Nesse sentido, a autora afirma que as palavras criadas em determinado momento constituem-se como repositório de informações que vão se sobrepondo como camadas, juntando-se para formar a cultura de um povo, revelando suas características. Tal postura de Biderman (2001) não nos levaria a supor uma passividade do falante; no entanto, o segundo aspecto elencado pela autora dissipa qualquer ideia nesse sentido, já que ela considera o fato de que todo falante é ao mesmo tempo é sujeito e agente do processo da criação e da recepção lexical. Isso elimina de vez a ideia de acúmulo passivo, ou seja, o falante não apenas recebe passivamente as palavras, mas ele as recebe, modifi-

cando-as, alterando-as. No dizer da autora, esses sujeitos-agentes não são responsáveis pela mera recepção, mas pela “perpetuação e reelaboração contínua do léxico da sua língua” (2001)

Nesse sentido, somos levados a observar outra característica do léxico apontada pela autora: sua imprevisibilidade. Para Biderman (2001), léxico se altera e se contrai (como supunham os neogramáticos em suas equações metacrônicas), ou seja, não há um caminho predeterminado para que ocorra a criação lexical. O léxico pode ser criado pela adição, pela subtração de elementos de acordo com as necessidades sociais. Interpretando o pensamento da autora, o léxico é tão previsível como as mudanças sociais. Em 2016, Silva, em conferência na UNEB – *Campus* XX), apresentou evidências de que as mudanças lexicais estão ligadas ao aporte cultural, *De “virgens loucas” a “moças descuidadas”: um convite à leitura sócio-histórica*. Da fala de Silva (2016), destacaremos as formas de qualificar alguém considerado “tolo” no repertório cultural da Língua Portuguesa:

> As palavras lexicais passíveis de ocuparem o lugar de “tolas” é muito grande em português o que revela a criatividade vernácula na produção de formas de qualificar (ou desqualificar) o tolo. Segundo Francisco Fernandes: Disparatado, incongruente, desassisado; insensato, falso, ridículo, pantado, aparvalhado, néscio, toleirão, parvo, imbecil, simplório, idiota, palerma, bobo, boboca, bobó, bocó, coió, lorpa, pacóvio, paca, papalvo, pato, mané, sebastião, pascácio, doido, saranga, saronga, amalucado, demente, enfatuado, inchado, vaidoso. (SILVA, 2016)

E, assim posto, os conceitos teóricos advindos da Lexicologia e a ideia dessa abordagem teórica como área de aplicação propiciam ao educador e aos alunos uma visão abrangente sobre o ensino do vocabulário, por compreender diversos saberes relevantes para o ensino de línguas.

Deste modo, podemos ver a partir da leitura dos autores Vilela (1995), Antunes (2012) e Biderman (2001) três perspectivas sobre uma abordagem lexical. Para primeira conservamos a “etiqueta” do próprio autor, **cognitivo-representativa,** tem como fim demonstrar que o léxico é uma representação de valores de uma dada comunidade, sancionada, aceita ou rejeitada por essa comunidade. Por meio da segunda perspectiva, a que chamamos de **pragmática,** observamos que a importância do léxico está relacionada ao atendimento das necessidades dos falantes reais, daqueles que efetivamente usam a língua. Para

tanto o léxico que é um dos componentes da língua e ao mesmo tempo é também matéria-prima para as ações da linguagem. O terceiro conceito ao qual nós chamamos de **cultural** prioriza o sujeito como agente no uso do léxico e demonstra que as mudanças do léxico são oriundas das mudanças sociais

Entre os três autores, podemos observar que o léxico está diretamente associado às questões sociais muito mais do que às questões individuais o que nos remete à possibilidade de abordá-lo com apoio das Ciências Sociais, incluindo-se a Sociolinguística.

Seguindo nosso raciocínio, passemos a discutir o papel do dicionário como ferramenta de ensino-aprendizagem, sua história, sua importância e as formas de manuseio. O brilho do dicionário nunca foi eclipsado pelas culturas gráficas, sobrevivendo a críticas, a incêndios, a censuras, a ideologias, nunca teve, contudo, sua autoridade eclipsada por nenhum dos instrumentos de dominação cultural.

1.3 O DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO

Um trabalho em que se proponha analisar o ensino do léxico no EF precisa ter por base o entendimento da importância da lexicografia nesse processo, dessa forma um breve esclarecimento sobre a história do dicionário no desenvolvimento da Língua Portuguesa se faz bastante necessário.

Biderman (2001) nos alerta que o dicionário é um instrumento elementar para registrar o vocabulário de uma língua. É o grande depositário dos hábitos gráficos de uma cultura grafocêntrica, por isso vamos ao dicionário quando hesitamos relativamente à grafia e ao significado de uma palavra. Geralmente, os dicionários compilam dados sobre a classe gramatical das palavras, a regência e a divisão silábica, além de trazer orientações sobre a pronúncia, os sinônimos, os antônimos e os termos derivados ou relacionados/correlatos. Ademais é possível encontrar na maioria deles as formas femininas, os plurais e os aumentativos. Tudo isso é indicado com abreviações explicadas nas primeiras páginas. Portanto, consultar um dicionário é uma forma de entender os usos possíveis, os sentidos atribuíveis e inclusive a história de cada palavra. Krieger e coautoras

no artigo intitulado *O século xx, cenário dos dicionários fundadores da Lexicografia Brasileira: relações com a identidade do Português do Brasil* (2006) a esse respeito assinalam que:

> O dicionário de língua – a mais prototípica das obras lexicográficas - constitui-se no único lugar que reúne, de modo sistemático, o conjunto dos itens lexicais criados e utilizados por uma comunidade linguística, permitindo que ela reconheça-se a si mesma em sua história e em sua cultura. Além de se constituir em espelho da memória social da língua, o dicionário desempenha o papel de legitimar o léxico. E, como tal, alcança o estatuto de um código normativo que define parâmetros orientadores dos usos lexicais. (KRIEGER et al, 2006, p. 174)

As autoras apresentam o dicionário em sua função normativa, como um instituto jurídico da sociedade ("código normativo"), indo além revela que nele se encontra a sanção de dada comunidade linguística que por meio da "homologação", isto é, um só logos, um só discurso, uma só fala, legitima sua cultura, sua história, sua memória, enfim, é o dicionário o espelho (do latim *speculum*) em que seus valores se refletem, sua função sócio-coesiva.

Isso posto, não podemos sobrelevar a importância do ensino do léxico sem buscar a construção identitária do dicionário e da história social do uso dos dicionários na sócio-história da Língua Portuguesa. Para seguirmos esse percurso, optamos por apresentar as duas histórias: a lusitana e a brasileira.

1.3.1 UM BREVE RESUMO DA HISTÓRIA LEXICOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

É inquestionável que o dicionário revela a constituição histórica do léxico de uma língua, legitimando a identidade linguística-cultural da coletividade dos usuários, em outros termos, da sociedade. Na Europa, a história da lexicografia está intimamente relacionada à constituição sócio-política-cultural de múltiplos povos. A lexicografia começou a estruturar-se como disciplina desde a primeira metade do século XVI, em vários centros humanísticos europeus. Foi inicialmente motivada pelas solicitações do ensino do latim como língua não materna e encontrou na técnica tipográfica uma condição determinante para a sua configuração e difusão.

O texto que nos servirá de base para as reflexões oportunas que tecemos pertence a Telmo Verdelho e foi reproduzido por José Horta Nunes e Margarida Petter em *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro* publicado em coedição pela Humanitas e Pontes em 2002. Nele, Verdelho (2002, p.2) entende que nos textos que representam as primeiras tentativas de escrita existe um "esforço metalinguístico de clarificação e autodescodificação, próximo da informação lexicográfica". Encontra-se, desde textos medievais, uma preocupação em oferecer informações de significação sobre o próprio léxico.

Com base ainda no estudo desse autor, podemos elencar de forma sucinta as obras mais significativas da lexicografia da Língua Portuguesa a começar pelos textos da Casa de Avis em especial do conselheiro de D. Duarte que é o primeiro exemplo de "pré-dicionário" em Língua Portuguesa. Teríamos ademais os glossários bilíngues medievais (latim-vernáculo) os quais figurariam como exemplos da pré-lexicografia[16]. Esses já eram utilizados na Europa desde a Idade Média como auxiliares na escolarização do latim. Esse material tinha o seu *corpus* lexical, baseado, principalmente, em textos bíblicos e apresentavam certa ordenação alfabética. Esses vocabulários bilíngues colocavam em confronto o latim e as línguas vulgares.

No período renascentista, a lexicografia portuguesa tem nomes importantes como Jerônimo Cardoso, que é considerado o responsável pela primeira "alfabetação do *corpus* lexical vernáculo" (VERDELHO, 2002, p.5), dando origem aos subsequentes dicionários do português. Posteriormente. surgiram os Dicionários de línguas em missão, que representa a pré-lexicografia portuguesa. Bento Pereira apresenta a *dicionarística* dos Jesuítas intitulada de *Prosodia* publicada em 1634. É necessário mencionar também a importância da obra *Tesouro* para a nomenclatura lexical portuguesa. Para fechar destacam-se ainda os trabalhos de Agostinho Barbosa e Amaro Raboredo.

Em seguida, Verdelho destaca a obra *Vocabulario portuguez e Latino de Rafael Bluteau* em 1712, que se compõe de textos introdutórios, representando

[16] Embora tenhamos que reproduzir o pensamento de Verdelho, não nos furtaremos à crítica do uso de "pré-" em lugar do que acreditamos devia constar "proto-". O emprego de "pré-" anunciaria um grande acontecimento que demarcaria um "antes" e um "depois" na construção do pensamento lexicográfico da Língua Portuguesa, o que, a nosso juízo, não se verifica na história dos dicionários de nossa língua.

o pensamento linguístico e práticas lexicais da época e é responsável pela atualização e aumento em cinco vezes o *corpus* lexical português.

Por questões de limitação temática, destacamos a lexicografia moderna monolíngue portuguesa. Os primeiros dicionários monolíngues surgiram no século XVIII, um período que apresentou o grande aumento de produções lexicográficas. Destacando-se as seguintes publicações *Dicionário da Língua Portuguesa* (1783) de Bernardo Lima e Melo Bacelar; o *Dicionário da Língua Portuguesa* (1789) de António de Morais Silva, importante nome deste período; *Dicionário da Academia Real das Ciências* (1793), criado pela Academial Real das Ciências de Lisboa, instituição dedicada aos estudos da língua, obra entendida como extremamente significativa para o exercício normativo; os *Dicionários especializados* (Elucidatário, Dicionario poético, Dicionario exegético, Dicionário de consoantes) e ainda dicionários de sinônimos. Todo esse conjunto contribui para o desenvolvimento da lexicografia portuguesa.

Em nosso percurso, chegamos às produções lexicográficas dos séculos XIX e XX. Segundo Verdelho (2002), no século XIX, uma grande produção lexicográfica, que, no entanto não apresentava a mesma qualidade de outras línguas europeias. Esse período é caracterizado pelo autor da seguinte forma:

1) Presença tutelar do dicionário de Morais e Silva que serviu de modelo para os demais dicionários e que foi reeditado por sete vezes.

2) Divulgação do dicionário de língua e sua adequação ao manual escolar.

3) Aparecimento de alguns grandes dicionários portugueses.

4) Escassa renovação teórica e insuficiente pesquisa lexicográfica no âmbito da Língua Portuguesa.

Passamos à obra mais conhecida e mais renomada da lexicografia portuguesa: o Morais. António de Morais e Silva produziu o *Dicionário da Língua Portuguesa* (1813, 23, 31, 44, 58,77/78, 91*),* obra de formato volumoso, com bastante repercussão para a época apesar de ser provavelmente uma obra pouco acessível e de difícil manuseio. Manteve a tradição lexicográfica portuguesa de “recolha do léxico patrimonial com verificação do seu uso autorizado”, ou seja, baseou-se no *princípio da vernaculidade dos bons autores*.

Destacamos, então, dentro do mesmo contexto, a importância da divulgação dos dicionários no processo de democratização da escolarização. Foi no século XIX que dicionários práticos e funcionais passaram a alcançar um número

maior de estudantes e estudiosos do idioma pátrio, visto que passaram a ser de fácil manuseio. A primeira publicação com estas características foi o *Novo Diccionario da Língua Portugueza* de autoria não nominada o que para Verdelho (2002) é justificado pelo "sentido prático da obra". A ele se somam: a *Encyclopedia Portuguesa* (1817); o *Diccionario Universal da Língua Portugueza* (1818) e o *Dicionario geral da Língua Portuguesa de algibeira* (1818). Vemos que esse último traz em seu título a praticidade e a funcionalidade marcas daquele período, já que "algibeira" nada mais é do que um "bolso" (relógio de algibeira equivale a relógio de bolso).

Expirada essa fase de vulgarização dos dicionários, passou-se a um período que marcado pelo crescimento do número de edições, a partir do segundo quartel do século XIX. Uma característica relevante a ser observada é que as produções de dicionários portugueses foram transferidas para a França, provavelmente devido à carência de recursos tipográficos suficientes para atender à demanda necessária em Portugal. Foi então que surgiram importantes dicionários práticos influenciados pelas *belles lettres* tais quais os publicados por José da Fonseca e por Roquete, entre outros autores. Nesse período, Francisco Solano Contâncio publicou o dicionário bilíngue (português e francês), o *Novo dicionário critico e etymologico da Língua Portuguezes,* uma obra mista entre o prático e o erudito com apreciada inovação para a lexicografia, tendo dezenas de edições. No entanto, a obra mais divulgada desta fase é o *Diccionario da Lingua portuguesa de José da Fonseca* (1848). Ainda na França fora produzido o *Novo dicionário portátil da Língua Portuguesa* (entre 1858 e 1879) sob a direção de Miguel Martins Dantas. Enfim, difundiu-se a tradição de dicionários mais breves e práticos do final do século que apresentam informações linguísticas, de orientação escolar e de acessibilidade comercial.

Ainda explorando a divisão feita por Verdelho para apresentar a lexicografia portuguesa do século XIX e XX, chegamos ao terceiro ponto que trata do surgimento dos grandes dicionários. O autor destaca que, mesmo havendo a democratização do dicionário, deu-se continuidade à reelaboração e ao aprofundamento da pesquisa lexicográfica portuguesa. Além de Morais e Silva, anteriormente referido, teremos o *Novo dicionário da Língua Portuguesa* (1849) de Eduardo Faria, sem deixar de mencionar: *Grande dicionário Portuguez ou Thesouro da Língua Portuguesa* (1871/74), *Diccionario Contemporaneo da Lingua*

Portugueza, (1881), *Diccionario Universal Portuguez Ilustrado* (1882), *Novo dicionário da Língua Portuguesa* (1948, 1922, 1958), *Diccionario Geral e Analógico da Língua Portuguesa* (1899) e o *Grande Diccionário da Língua Portuguesa* (1949 e 1959).

Destacam-se então obras enciclopédicas, chamadas pelo autor de Dicionários Universais. Entre eles, encontramos autores como Henrique Zeferino de-Albuqueque, Francisco Augusto de Almeida, José Fernando Costa Júnior, o modelo Larousse com Henrique Brunswik e Francisco Pastor. Essa tradição de dicionários grandes e enciclopédicos terá no século XX três grandes trabalhos. O primeiro de Maximiniano Augusto de Oliveira Lemos com a *Encyclopedia Portugueza Ilustrada (1860*[17]*-1923)*, o *Diccionnario Universal Ilustrado Linguistico e Encyclopedico*, além da *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (primeira publicação em 1935).

Encontra-se ademais entre esses grandes dicionários: *Dicionario tesouro* de Domingos Vieira, o Dicionario contemporâneo de Caldas Aulete, o *Novo dicionário da Língua Portuguesa* de Cândido de Figueiredo, o *Dicionario geral da Língua Portuguesa* de Artur Bivare, o *Grande dicionário da Língua Portuguesa* de António de Morais e Silva e por último o *Dicionário da Língua Portuguesa* da Academia das Ciências de Lisboa.

Verdelho, por fim, apresenta uma avalição da lexicografia portuguesa. Para ele, a lexicografia portuguesa está entre as mais modestas entre as línguas europeias. O trabalho lexicográfico português da atualidade está relacionado às grandes transformações advindas do desenvolvimento das novas tecnologias, tornando a procura lexicográfica atual caracterizada pela busca da descodificação, sendo os dicionários “acumuladores de informação e agentes passivos da comunicação verbal” (VERDELHO, 2002, p. 30). O autor nos relembra que a grande diversificação e dos espaços de interação do mundo atual exige um dinâmica e uma demanda no campo da lexicografia, assim como de todas as áreas, sendo que a lexicografia tem que dar conta da enorme diversificação do léxico devido a aceleração nas mudanças sociais.

As principais dificuldades em relação à lexicografia portuguesa da atualidade é a falta de tradição no cultivo dicionarístico. Podemos ver pela fala de

[17] Iniciado no século XIX e finalizado no século XX.

Verdelho que em Portugal do século XX-XXI a vulgarização do dicionário não se faz como ocorre em outros lugares da românia. Tal fato pode ser demonstrado, por exemplo, no escrutínio de vocabulários elaborados a partir de textos sagrados, os quais possuem análises numéricas e qualitativas não vistas entre os autores portugueses que não hesitam em fazer a tradução de manuais franceses e italianos para dar conta das demandas de além mar. Tal deficiência, certamente, estaria no tratamento que a escola dá ou deveria dar ao uso do dicionário.

Oportunamente, retomamos, em nosso estudo, toda essa discussão sobre o papel da escola no sentido de proporcionar este espaço de compreensão do valor do dicionário no processo de ensino-aprendizagem.

1.3.2 A LEXICOGRAFIA NO BRASIL

As produções dicionarísticas são responsáveis por legitimar a língua, tornando-se testemunho da constituição histórica do seu léxico, além de servir de registro da identidade de uma dada comunidade linguística, representando sua composição sociocultural. Resgatar e compreender a lexicografia do Brasil é, portanto, uma tentativa de reconhecer a nossa identidade enquanto nação.

A produção lexicográfica desenvolve-se no Brasil a partir do século XIX, quando surgem as primeiras publicações de dicionários, período também em que obras pioneiras passam a registrar de maneira formal o léxico do português do Brasil, possibilitando a formação de nossa identidade lexical.

Faremos a seguir um apanhado das obras e autores que contribuíram de forma significativa para a produção lexicográfica no século XX com base no trabalho *A lexicografia Brasileira do século XX: Dicionários inaugurais e temáticas (2009)* das autoras Alexandra Feldekircher Müller, Rosinalda Pereira Batista e Maria da Graça Krieger.

O primeiro destaque é relevar o papel da Academia Brasileira de Letras (ABL), instituição que desde o século XIX teve como propósito registrar o português falado no Brasil. Surge, então, a primeira publicação neste sentido, A *Revista da Academia e os discursos Acadêmicos,* em 1900. Mário de Alencar será o responsável naquele momento pela proposta dos seguintes trabalhos: *Vocabulário*, o *Dicionário de Brasileirismos* e o *Dicionário da Língua.* Destacando

ainda esse resgate histórico da formação lexicográfica brasileira, teremos as *Primeiras Contribuições*, trabalho realizado por Arthur Orlando, Coelho Netto, João Ribeiro, Mario de Alencar, Medeiros e Albuquerque, Raymundo Corrêa, Silva Ramos e Souza Bandeira, publicado em 1910 com um total de 261 brasileirismos.

A Academia deu continuidade ao trabalho de registrar os brasileirismos, tendo como uma das referências as obras literárias nacionais. Apesar de terem surgido outras propostas, a ABL só vai concretizar o seu propósito com a obra *Dicionário da Língua Portuguesa* de Antenor Nascentes em 1961-1967.

Por outro lado, o renomado estudioso de referência para a lexicografia no Brasil torna-se Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, que inicia suas atividades lexicográficas com a participação na organização do *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.* Em 1975, publicou *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, que se tornou conhecido como Aurélio e em 1986, lança sua segunda edição intitulada *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.* A obra continuou a ser reeditada até 1999 quando foi publicada com o título *Novo Aurélio do século XXI – O dicionário da Língua Portuguesa.* O lexicógrafo desenvolveu um trabalho contínuo de investigação da língua e registro do léxico, apresentando além das obras citadas, outros trabalhos em versão mais condensada, alguns minidicionários indicados para versão escolar. Assim Aurélio e sua obra tornaram-se referência nacional e mesmo internacional não somente pela quantidade, mas por sua qualidade tipológica. No entanto, parece uma obra tímida se comparada a outras de maior fôlego como as produções francesas e inglesas.

Embora a apresentação feita até o momento destaque a importância das publicações lexicográficas da ABL e de Aurélio do século XX no Brasil, é necessário ressaltar que existe um processo anterior a esse período como afirmam Krieger e coautoras(2006):

> Considerar que a lexicografia desse século é inaugural, não significa esquecer que a consciência sobre a emergência da dicionarização do léxico usado no Brasil, envolvendo questões da identidade linguística do país, seja fato exclusivo desse período. Ao contrário, o século XIX é já cenário da problemática de reconhecimento do PB e de sua interrelação com iniciativas lexicográficas pioneiras (KRIEGER *et al.,* 2006, p. 175).

No entanto, é só a partir do século XX que teremos o real entendimento de que somos um país, com um léxico próprio, de acordo com a nossa realidade sociocultural, que representa o nosso povo e que precisa ser registrado. Retomamos assim uma discussão apresentada anteriormente neste trabalho que se trata da influência das mudanças sociais na constituição do léxico de uma nação.

De acordo com as autoras mencionada (KRIEGER *et al*, 2009), o resultado do trabalho lexicográfico brasileiro resulta em:

> [...] cerca de 70 obras publicadas com características bastante distintas, das quais se consolidam como dicionários inaugurais da lexicografia brasileira apenas seis obras.
> Essa representatividade se deu com base em critérios como o propósito de registrar o léxico identitário do PB, a extensão da nomenclatura, a tipologia da obra, o número de edições, a expressão do autor da casa editorial. (KRIEGER et al 2009, p.1431)

E assim, as obras consideradas inaugurais para a lexicografia nacional são: o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* de Cândido Figueiredo[18] (1926); o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* Caldas Aulete (1958)40; o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (1938); o *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa* (Laudelino Freire, 1939-1944); o *Dicionário da Língua Portuguesa* (Antenor Nascentes, 1961-1967); e o Novo *Dicionário da Língua Portuguesa* (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1975). Essas obras apresentam realmente a presença do novo, dos brasileirismos surgidos ao longo do século XX em nosso país, portanto merecem considerações sobre o desenvolvimento da lexicografia da Língua Portuguesa no Brasil.

Em 2001 foi publicado no mercado editorial brasileiro o Dicionário Houaiss do Instituto Antônio de Houaiss. O processo de elaboração deste dicionário é liderado pelo editor Alfredo Gonçalves. Da parte do Instituto Antonio Houaiss, o trabalho é comandado pelo lexicógrafo Mauro Villar, tendo Francisco Melo Franco como diretor do Instituto. *Antônio Houaiss*, que dá o nome tanto ao dicionário quanto ao instituto, nasceu no Rio de Janeiro, tornou-se bacharel em letras clássicas na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em dezembro de 1995, foi

---

[18] Figura de destaque no cenário dos estudos sobre o português, Cândido de Figueiredo apresenta uma visão pouco científica do léxico brasileiro, já que, por vezes, considera-o produto de “velharias” conservadas pelos rincões brasileiros.

eleito presidente da Academia Brasileira de Letras. Etimólogo, filólogo, dedicou-se à lexicografia e começou a construção do dicionário na década de 1980, tendo falecido em 1999. A obra é apesentada como resultado de um trabalho grandioso no qual destacam-se inovações quanto à datação, sendo o primeiro dicionário brasileiro a registrar a data do início do uso da acepção original de cada palavra, mostrando a primeira vez em que ela foi identificada na língua escrita. Apresenta, além disso, os sentidos que cada palavra passou a englobar a partir da primeira acepção.

A importância do dicionário e de seu uso em sala de aula fica evidente quando o alvorecer da cultura portuguesa foi justamente impulsionado pelo uso prático e constante de obras de fácil consulta. O manuseio das palavras, sem sombra de dúvidas, dá ao utente um lastro para a criação e a renovação lexical. Na seção seguinte, damos um enfoque ao uso do dicionário como recurso de incentivar a autonomia do aprendiz e como ferramenta de compreensão dos potenciais da língua que se fala. Tal importância torna-se mais evidente quando da aplicação de nossa proposta metodológica.

2. O ENSINO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa seção, abordamos a importância de um aparato teórico-metodológico do lexical para o ensino com base em documentos oficias e na análise de obras didáticas. Para tanto, destacamos a situação-problema que nos levou a propor práticas didáticas que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem do léxico no ambiente escolar. Para tanto, precisamos fazer um percurso histórico-crítico sobre as abordagens vivenciadas nos últimos decênios.

Há cerca de três décadas o ensino do vocabulário na escola limitava-se ao tratamento do componente lexical de forma isolada ou em frases curtas, baseadas na exploração de sinônimos e antônimos. Com o crescimento dos estudos da Linguística Textual e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), o ensino do vocabulário, ainda que lentamente, começa a ser modificado, ou seja, aos poucos o léxico passa a ser estudado com base em textos e não mais apenas em frases ou em formas isoladas. Vejamos o que diz Antunes a esse respeito:

> O ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos. (ANTUNES, 2012, p.24)

Ex positis, do pensamento de Antunes podemos ver algumas situações as quais reafirmam as nossas convicções em elaborarmos as propostas de intervenção:

a) O ensino do léxico encontra-se como “apêndice” dos demais temas tratados em sala de aula;

b) Quanto mais distante for o tratamento da “textualidade” mais distante está o ensino do léxico, já que a “textualidade” requer um entorno, uma etapa acima do tratamento isolado de expressões;

c) O léxico não é considerado como elemento propulsor da produção textual.

Considerando que o estudante brasileiro regular tem um percurso de nove anos no ensino básico, a escola exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, devendo garantir ao educando o desempenho da competência linguística[19]. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), espera-se que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 21). Entendemos que um dos elementos essenciais para o alcance dessa competência linguística, encontra-se no ensino do léxico. E nesse aspecto a escola não tem apresentado uma proposta de trabalho significativa que realmente valorize esse componente da língua. O tempo de aula da disciplina Língua Portuguesa dedicada ao estudo lexical é inferior quando comparado ao estudo de sintaxe, morfologia e fonética. Os livros didáticos, apesar de terem apresentado mudanças, nos últimos anos, ainda carecem de uma abordagem mais discursiva, que contemple o léxico numa perspectiva interativa e atrelada ao texto.

Além disso, o uso do dicionário continua restrito, não há uma proposta de trabalho que explore esse recurso didático da maneira mais produtiva e eficaz,

---

[19] A expressão “competência linguística” ora empregada não se traduz nos postulados gerativos. No âmbito de nosso estudo, a competência linguística seria a capacidade de comunicar-se tanto na fala quanto na escrita de forma a exercer plenamente a expressão do potencial comunicativo, indo grosso modo, desde a função referencial à poética da linguagem.

mesmo após o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático voltado para a publicação e distribuição de dicionários. Para completar esse quadro, normalmente o assunto não faz parte dos planos de aulas dos professores, ficando limitado ao que vem proposto no livro didático.

Precisamos ainda reforçar a questão da contextualização no processo de desenvolvimento da competência lexical. Em artigo publicado em 2012 na Revista Eletrônica de Linguística *Domínios de linguagem*, “O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas”, as autoras Miriam Martinez Guerra e Karylleila de Santos Andrade apresentam considerações relevantes para este trabalho como a reflexão sobre a noção de palavra e o ensino do léxico nas escolas. No mencionado artigo, as autoras afirmam:

> Ao mesmo tempo em que é uma maneira de o educador contextualizar o ensino de línguas, partindo da realidade do uso da língua e da palavra. Foge, assim, das situações hipotéticas (e muitas vezes simplificadoras) que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem de línguas. O que significa e reduz a riqueza que os sentidos das palavras em suas formas reais de uso podem acarretar. (GUERRA; ANDRADE, 2012, p.236)

É, deste modo, papel da escola desenvolver a competência lexical do educando, possibilitando que este perceba a importância de reconhecer uma palavra dentro da língua e poder associá-la a outras, assim como a um universo de informações. O léxico necessita ser percebido como um componente do processo comunicativo que amplia as possibilidades de uso da língua, permitindo o crescimento no processo de comunicação.

2.1 O ENSINO DO LÉXICO NOS PCNS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no final do século passado, trouxeram uma abordagem interativa para o ensino de Língua Portuguesa, apresentando também uma proposta centrada no ensino dos gêneros discursivos com o objetivo de promover o letramento (*lato sensu*) dos nossos estudantes. Naquele documento, encontramos orientações que norteiam o trabalho do professor de português como língua materna. Nesse caso, destacamos os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) voltados para o Ensino Fundamental, restringindo-nos ao ensino do léxico naquele documento oficial.

Embora o texto oficial não faça menção explícita a uma bibliografia utilizada[20] na elaboração de práticas metodológicas do ensino do léxico, nenhuma obra específica sobre o assunto, o tema é por diversas vezes mencionado, ainda que sem descrição ou proposta didático-pedagógica para que o professor possa desenvolver de forma a atingir os objetivos propostos. Tendo em vista que as menções ao léxico são fragmentadas, é necessário reunirmos essas informações para conseguir interpretá-las.

Encontraremos em um dos objetivos gerais do ensino do idioma a menção à "(...) ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas (...)" (BRASIL, 1998, p. 32-33), entendida como forma para desenvolver a cognição do aluno. Posteriormente, quando se refere aos conteúdos do eixo Reflexão, encontramos no 3º item "o léxico e redes semânticas" (BRASIL, 1998, p.36). De acordo com o texto, esses conteúdos devem contribuir para ampliar a competência discursiva[21] do sujeito.

Além disso, conforme os parâmetros, o foco do ensino são as práticas discursivas orais e escritas, sendo, portanto fundamental levar em consideração a complexidade do objeto de estudo. Tal grau de complexidade, na verdade, refere-se à dificuldade imposta ao aluno de se relacionar com os diversos aspectos discursivos na construção do conhecimento. Assim mais uma vez aparece no documento uma referência ao léxico, sendo "a seleção lexical (menor ou maior presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos)" (BRASIL, 1998, p.37) representando um desses graus. Na página seguinte do documento, há novamente uma referência à importância do léxico ao mencionar que "alguns fatores tornam a exposição sobre determinado assunto uma atividade mais ou menos complexa para o sujeito: a familiaridade com o gênero, a maior ou menor intimidade com a plateia, **as exigências de seleção lexical projetadas pelo tema**" (BRASIL, 1998, p. 38, grifo nosso). Vemos, portanto, que esse aspecto refere-se diretamente à "competência discursiva", ou seja, numa análise hermenêutica, comunicar-se de forma a usar as potencialidades expressivas da língua, numa prática real de fala.

---

[20] Sentido essa lacuna, pesquisadores como Antunes, posteriormente, lançam obras que pautam reflexões sobre o tema, mesmo que com um lapso de uma década.

[21] Algumas expressões como "competência discursiva" são tratadas pelo texto legal como de domínio comum, dispensando, portanto, maiores explicações.

Na página 59 dos parâmetros, quando se refere à produção de textos escritos, e uso dos mecanismos de coerência e coesão textuais encontra-se o critério “de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático”. Tal afirmação apenas reforça o que acabamos de dizer: selecionar, ou seja, escolher, a palavra (ou expressão) que se encaixa no campo discursivo e pragmático do eixo temático, ou seja, do campo lexical. Tal ideia sugere, portanto, que o professor deva ajudar o aluno a ampliar seu vocabulário para, dentro de critérios discursivos, empregar as potencialidades da língua.

Ademais, o texto oficial reserva um espaço em que dez objetivos da ampliação lexical são elencados. A nós enquanto pesquisadores cabe ver o que subjaz à proposta apresentada. Por questões metodológicas, optamos por enumerar cada objetivo e ele tecer um breve comentário, procurando encaixá-lo em nossa proposta de abordagem:

Primeiro objetivo: Observar o fenômeno da variação linguística no nível lexical.	O documento leva a resta ao professor demonstrar que “ens” e “ontós” podem ser designados de formas diferenciadas. Em nossa proposta, cabe ressaltar que as designações variam não só no espaço, mas no tempo e nas práticas discursivas. A palavra pertence à cultura e como tal é usada segundo os movediços valores culturais.
Segundo objetivo: Usar nominalizações como recursos para criação de expressões alternativas (uma com substantivos e adjetivos primitivos e outra usando nominalização deverbal ou deadjetival, uma com frase nominal e outra com frase verbal).	Tal objetivo prioriza a “criação lexical”. Ora a criação lexical depende na compreensão dos elementos morfológicos de formação das palavras e no controle de tais elementos nas ações discursivas. Disso decorre também que o utente deve reconhecer cada estrutura como socialmente condicionada a valores estipulados em dada época e que podem variar segundo os padrões culturais, mas sem olvidar os cognitivos.
Terceiro objetivo: Ampliar o repertório lexical para escolha adequada de	O objetivo delineia-se em duas frentes: a primeira, a ampliação pela escolha, isto é, o discente deve ser conduzido a compreender que quanto mais consolidado seu conhecimento lexical tanto mais ele

sinônimos, hiperônimos e hipônimos;	será capaz de escolher, o que nos conduz à segunda frente, isto é, à adequação. Seguindo esse raciocínio, o estranhamento do uso ou a inadequação são explicados pelo critério de “redução lexical”. Tal visão revela a compreensão de que o léxico é cognitivo referencial, mas marcadamente cultural.
Quarto objetivo: Escolher o léxico segundo a modalidade e o grau de formalidade do texto;	Nesse ponto, revela-se o caráter pragmático do ensino do léxico: cada palavra segundo seu uso. O uso indevido estaria, pois, condicionado não ao certo ou errado, mas usual ou não usual em dada situação.
Quinto objetivo: Reconhecer que as palavras se organizam em conjuntos estruturados ao longo de um texto.	O objeto guia-nos à percepção de que o ensino do léxico deve ser pautar na compreensão cognitivo-representativo, ou seja, está como uma das engrenagens da tessitura textual. A noção de erro ou inadequação estaria justamente na intensidade da força de sua aplicação no alcance textual.
Objetivo sexto: Conhecer as propriedades argumentais e semânticas de itens lexicais, sobretudo de verbos.	Os itens lexicais, mesmo isoladamente, estão repletos de carga representativa e cognitiva, ora uma palavra aciona na mente do falante e do ouvinte uma representação mental como se fosse uma imagem a qual é reforçada pelo valor de seu campo cognitivo.
Objetivo sétimo: Empregar adequadamente regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões e gíria;	Cada palavra traz em si uma história e essa história tem uma ligação externa, ou seja, como o mundo biossocial. Cada palavra traz em si um percurso que reflete os valores movediços de cada social. Falar é estar em contato com tais valores e cabe ao professor capacitar o aluno para ir ao encontro de cada valor dentro de sua comunidade de fala: de ontem, de hoje e de amanhã.
Objetivo oitavo: Elaborar glossários.	Tal objetivo demonstra que a possibilidade de cada aluno-utente materializar seu mundo cognitivo-representativo ao registrar o que está em uso dentro de sua comunidade, mas também dentro do mundo de outros falantes.
Objetivo nono: Identificar palavras-chave.	Embora a textualidade seja objetivo final do ensino de Língua Portuguesa, não se podem negar

	que o “fio de Ariadne” da textualidade encontra-se na palavra, pois ela conduz o aprendiz a descortinar os múltiplos sentidos que se encontram no texto.
Objetivo décimo: Consultar o dicionário.	Esse objetivo se refere à autonomia. Só o sujeito autônomo é capaz de alcançar a fonte que pode auxiliá-lo na compreensão do percurso de cada palavra. O dicionário é uma fonte de aprendizagem e de percepção dos valores (hierarquizados) de uma palavra dentro do seio da sociedade.

Quadro ____: Objetivos do ensino do Léxico no Nível Fundamental.
Fonte: BRASIL. 1998. PCN, 62-63

In summa, percebemos que o ensino do léxico faz parte dos objetivos projetados para a disciplina de Língua Portuguesa nos *Parâmetros Curriculares*; no entanto, carece de embasamento teórico, tal como se afiguram parecem mais sugestões sem necessariamente haver abordagem metodológica. Há, portanto, uma grande lacuna entre o “dever fazer” e “como fazer”, o que, muitas vezes, pouco favorece à construção de materiais didáticos para o uso dos docentes.

Por julgarmos de grande relevância o uso de dicionário, optamos por apresentar uma visão sócio-histórica da presença do dicionário escolar e de sua utilização em sala de aula: subseção seguinte trata desse ponto.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO

O ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo para os estudantes do Ensino Fundamental, requer um maior espaço de desenvolvimento da competência linguístico-textual, tendo em vista que o desenvolvimento lexical do indivíduo em formação vai muito além da passividade de recolhimento de palavras, ou seja, o aprendiz, em fase inicial do letramento, não recebe passivamente o vocábulo para simplesmente relacioná-lo a um “ser”, ele interpreta, valoriza e hierarquiza as palavras.

Ao longo da Seção 1.2.2, destacamos a complexidade do estudo do léxico numa perspectiva pragmática; destarte, o léxico é ao mesmo tempo um componente da língua e a matéria-prima para as ações da linguagem. Assim, a escola possui papel fundamental na orientação do estudo lexical, devendo, portanto, desenvolver um trabalho que contemple a importância deste componente para a disciplina de Língua Portuguesa.

O estudo do léxico de uma língua requer, evidentemente, a valorização e a utilização do dicionário, tendo em vista que essa obra se constitui de um repertório léxico sistematicamente organizado. Julgamos, pois, oportuna a definição feita por Biderman (2001) que magistralmente se pronuncia a respeito. Vejamos:

> Um dicionário é um produto cultural destinado ao consumo do grande público. Assim sendo, é também um produto comercial, o que o faz diferente de outras obras culturais. É preciso considerar igualmente que o dicionário deve registrar a norma linguística e lexical vigente na sociedade para o qual é elaborado, documentando a práxis linguística dessa sociedade (BIDERMAN, 2001, p. 132)

Precisamos salientar, ainda, que os dicionários apresentam também diversas outras informações como a natureza de cada palavra, numa perspectiva semântico-pragmática, apresentando também informações gramaticais tais como o gênero da palavra, a regência, a formação gráfica e fônica (ortoepia), a etimologia, o significado, o emprego correto, entre outras como nos informa Pontes em *Dicionário e leitura* (2000, p. 54).

Após essas considerações sobre a caracterização básica dos dicionários, vamos nos atentar para dois pontos importantes no sentido de compreender a importância do dicionário no ensino de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Fundamental. O primeiro é a percepção do ensino do léxico nos PCNs e no PNLDLP. E o segundo é a análise da importância dos dicionários na aquisição lexical e o dicionário como intermediador no processo de apreensão e construção de conhecimentos.

2.2.1 O PNLD-DICIONÁRIOS

No início do século XXI, uma decisão política foi primordial para o ensino do léxico no ensino de língua materna. O Ministério da Educação começou a avaliar minidicionários para prover as escolas de EF com obras desse caráter. Convencionou-se então chamar essa proposta de PNLD – Dicionários.

Após uma ausência de praticamente vinte anos dos programas oficiais de materiais didáticos, os dicionários de Língua Portuguesa retornam à cena no contexto do planejamento do Programa Nacional do livro Didático (PNLD) de 2002, sendo neste momento feita a opção pelos dicionários de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Então, em conjunto com a distribuição de livros didáticos, houve também a entrega de múltiplos dicionários para as escolas públicas brasileiras, franqueando ao professor a utilização não apenas de mais um recurso pedagógico, mas a possibilidade de realizar um trabalho mais específico do léxico e atender, até mesmo, aos objetivos propostos para o desenvolvimento lexical do estudante nos Parâmetros Curriculares.

Ao longo do período das primeiras publicações (2002 e 2004) muitas falhas foram observadas na composição dos minidicionários. No artigo *Dicionários escolares e políticas públicas na educação: a relevância da "proposta lexicográfica"* publicada na obra *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. (2011) sob organização Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho e Marcos Bagno, Egon de Oliveira Rangel (2011, p. 44) destaca que muitos estavam eivados de falhas de organização tais como a de colocar sem o devido cuidado arcaísmos (propriamente ditos) e vocábulos em franco desuso em meio a palavras de uso cotidiano, sem a devida explicação da diferença temporal e cultural entre os grupos. Além disso, outros incluíam prefixos e sufixos sem que os prováveis consulentes estivessem preparados para percebê-los. Do ponto de vista cultural, havia supervalorização de termos lusitanos a despeito de brasileiros, o que torna a obra de consulta quase inviável para os nossos alunos. *In summa*, eram obras que ampliavam as carências no tratamento do léxico e tornavam-se de difícil manuseio em relação ao público alvo.

Tais senões foram motivo para diversas reanálises daquelas obras, causando, obviamente, agitação no campo editorial. Rangel (2011) resgata historicamente as preocupações tidas e havidas com a elaboração dos dicionários agora na perspectiva de validação do MEC. Ouçamos o que ele nos diz:

> Do ponto de vista da produção editorial (e/ou) da prática lexicográfica, instaurou-se uma ampla preocupação com os fatores que determinam a qualidade – tanto pedagógica quanto lexicográfica – dos dicionários de uso escolar. Assim, os princípios e critérios estabelecidos pelo MEC foram amplamente discutidos no meio, constituindo-se num referencial de qualidade inescapável, uma vez que as vendas para o Governo federal estavam subordinadas à sua observância. (RANGEL, 2011, p. 44)

Em consequência dos problemas encontrados, o PNLD de 2006 apresentou mudanças nas avaliações de critérios para a publicação de novos dicionários. O MEC (por meio da Secretaria de Educação Básica) resolve, nesse tempo, estabelecer parâmetros para a "confecção"[22] de dicionários, mais coerentes com **o perfil do estudante**[23] e com **o objetivo de atender ao aluno** do Ensino Fundamental. Com uma nova proposta lexicográfica, o edital do PNLD – Dicionários de 2006 estabelece que os dicionários sejam constituídos pelo tamanho da nomenclatura e pelo nível de escolarização, devendo assim ser caracterizados da seguinte maneira:

Dicionários de tipo I:

1. Mínimo de 100, máximo de 3000 verbetes;
2. Proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário.

Dicionários de tipo II:

1. Mínimo de 3.500, máximo de 10.000 verbetes;

---

[22] Vale lembrar que eminentes lexicógrafos (Cândido de Figueiredo, João Ribeiro, Aulete) disputam sobre o uso vernáculo de "confeccionar" na acepção comum em nosso tempo: a de elaboração de obra intelectual. Em homenagem a João Ribeiro, optamos por usar as aspas.

[23] Embora a ABNT (NBR 14724:2005) faça restrições ao uso de destaques (negritos, itálicos, sublinhados), conscientemente, preferimos marcar algumas construções com negrito a fim de destacarmos sua importância na tessitura de nosso raciocínio.

2. Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da língua;

Dicionários de tipo III:

1. Mínimo de 19.00 e máximo de 35.000 verbetes;
2. Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Dessa sorte, o PNLD – Dicionários estabelece novos critérios que respeitem as características de cada ciclo do Ensino Fundamental, tornando-se uma referência enquanto documento que orienta e que regulamenta a publicação de dicionários a serem adotados nas escolas brasileiras.

Nesse meio tempo, surge um questionamento: a distribuição de minidicionários de Língua Portuguesa seria suficiente na tentativa de desenvolver um trabalho que contemple a complexidade do ensino do léxico principalmente para o Ensino Fundamental? Esta é uma questão que será discutida na próxima subseção.

2.2.2 O DICIONÁRIO ESCOLAR NA AQUISIÇÃO LEXICAL

O dicionário constitui um dos instrumentos que contribui no processo de aprendizagem lexical. No entanto, devemos considerar que para alcançar esse objetivo, é necessário repensar as estratégias utilizadas em sala de aula. Assim, entendemos que um uso de dicionário que se limite a eventuais consultas para sanar dúvidas a respeito da grafia ou de uso semântico não é o suficiente para o processo de aprendizagem lexical. Patrícia Vieira Gomes em artigo intitulado *Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula* (2011), da já referida obra orientada por Carvalho e Bagno, chama nossa atenção para a nova caracterização do dicionário como instrumento de ensino-aprendizagem. Vejamos:

> [...] o dicionário, constituído em seu cerne pela língua em seus aspectos lexicais e gramaticais, funciona como uma obra auxiliar à tarefa da leitura, porém é um gênero textual que requer muito mais do que decodificação: requer aprendizado, experiência, intimidade e destreza. (GOMES, 2011, p. 141).

Essas características de aprendizado, experiência, intimidade e destreza, menciona Gomes, só serão atingidas a partir de um passo prévio que consiste em ensinar **o que é**[24] e **como é constituído** o dicionário.

Em primeiro lugar, o educando precisa dominar a ordenação alfabética. A partir disso é preciso promover a familiarização com todo o aspecto tipográfico do dicionário: marcações, formatação, indicações gráficas, localização de informações, enfim fornecer subsídio necessário para que o estudante vislumbre a macroestrutura da obra (GOMES, 2011, p. 146). Como pudemos ver, a ferramenta precisa, para ser usada eficientemente, de treinamento por parte do utente.

Gomes (2011) enumera também os passos para que novas palavras sejam incorporadas ao vocabulário do estudante:

1. Encontrar novos itens lexicais.
2. Fixar a forma do item lexical.
3. Conhecer os significados do item lexical.
4. Associar forma e significados do item lexical.
5. Usar adequadamente o item lexical em novos contextos.

Que conclusões podemos tirar dos passos sugeridos por Gomes (2011)?

Primeiro, a aprendizagem lexical é uma competência por meio da qual o aprendiz constrói o seu repertório lexical. Em seguida, essa competência não se limita apenas a consultas esporádicas ao dicionário para o entendimento do significado de determinada palavra. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha o domínio da pesquisa lexicográfica para que ele possa organizar e coor-

[24] Embora a ABNT (NBR 14724:2005) faça restrições ao uso de destaques (negritos, itálicos, sublinhados), conscientemente, preferimos marcar algumas construções com negrito a fim de destacarmos sua importância na tessitura de nosso raciocínio.

denar um trabalho consistente de uso do dicionário nas aulas de Língua Portuguesa que realmente desenvolva a habilidade de uso do dicionário e contribua para a ampliação do campo lexical do estudante. Por fim, trabalhar com o dicionário deve ser metodologicamente organizado, coerente que contemple a interação e a ludicidade.

Numa outra perspectiva, vejamos o uso do dicionário como parte de práticas pedagógicas discursivamente situadas, tendo em vista que, no paradigma atual das abordagens de ensino-aprendizagem, o texto é o foco do processo e requer práticas teórico-metodológicas embasadas nas perspectivas discursivas da linguagem. Dentro dessa concepção teórica, a abordagem de Maria Luiza Coroa em *Para que serve um dicionário?* (2011) espelha o uso do dicionário na amplitude do texto-discurso. Iniciemos, como temos feito até então, com o testemunho da autora:

> A procura de um significado no dicionário requer também uma interpretação, no tecido textual e contextual, das várias dimensões de informação que compões esse significado. Entre essas informações situa-se também o sujeito que as busca – com toda a sua experiência prévia a respeito do assunto, da língua e da interação com o mundo. (COROA, 2011, p.70)

Entendemos, dessa maneira, que o uso do dicionário nas aulas de Língua Portuguesa ultrapassa os limites da busca de um significado para um determinado termo, demonstrando ser um exercício que possibilita oportunidades para que o professor possa abordar questões gramaticais, textuais e discursivas. Para Coroa (2011, p. 70) "[...] Há uma busca de coerência entre o que diz o texto e o que a experiência do leitor acrescenta de informação sobre o mundo.". A **pesquisa lexical**[25] não é uma ação desconexa, ela está rodeada de outros elementos (cognitivo-representativa, pragmática e cultural) que juntos colaboram para o entendimento e a construção da linguagem.

Ressaltamos a importância da elaboração de atividades didático-pedagógicas que instiguem a busca por novos significados, novos usos e novas valorações no dicionário atrelada à prática de leitura e interpretação de textos em sala

[25] Embora a ABNT (NBR 14724:2005) faça restrições ao uso de destaques (negritos, itálicos, sublinhados), conscientemente, preferimos marcar algumas construções com negrito a fim de destacarmos sua importância na tessitura de nosso raciocínio

de aula. Nesse processo, o aluno compreenderá melhor os processos significativos da linguagem, tornando-se também autor do seu conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

De mesmo modo, estamos convictos de que as nossas propostas, com base em Vilela (1995), Antunes (2012) e Biderman (2001), contemplam os anseios daqueles que buscam o dicionário não apenas como repositório de palavras, mas como um instrumento de diálogo entre a atuação cognitivo-representativa, pragmática e cultural.

Na subseção seguinte, discutimos o papel do livro didático como instrumento para a ampliação do léxico, tecendo crítica e fundamentando cada vez mais as propostas que apresentamos.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DO LÉXICO

Não obstante muito criticado, o livro didático constitui o material pedagógico mais utilizado nas escolas públicas brasileiras no processo de ensino-aprendizagem. Gérard e Roegiers (1998, p.19) definem o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, como fim de lhe melhorar a eficácia”. É indiscutível a relevância do livro didático para o ensino de língua materna. Ele que deveria constituir um dos recursos utilizado pelo professor caracteriza-se de fato como o material que orienta o desenvolvimento da disciplina. Lajolo (1996) esclarece bem essa questão:

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

Diante deste contexto, o MEC estabeleceu medidas político-educacionais com o objetivo de normatizar e orientar o desenvolvimento da educação pública. Assim, surgem os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) e posteriormente o Programam Nacional do Livro Didático (PNLD). Este último tem por base estabelecer critérios para a avaliação pedagógica sistemática dos livros didáticos a

serem adotados na educação básica das escolas públicas brasileiras. Essas medidas oficiais muito contribuíram para a organização didático-pedagógica do ensino básico.

Levando em consideração o livro didático de Língua Portuguesa, podemos afirmar que apesar das orientações dos PCN quanto ao desenvolvimento lexical dos estudantes, o estudo do léxico tem merecido pouco espaço. Geralmente restringe-se basicamente ao estudo do significado de algumas palavras recortados de textos. Existe uma limitação nas diversas possibilidades de abordagem do léxico. Irandé Antunes em *Territórios das palavras* (2012, p. 20-21) afirma que:

> Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do Ensino Fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de formação de palavras, com especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. (ANTUNES, 2012, p. 20-21)

A autora acrescenta (2012, p. 21) que não se destaca nesses livros a possibilidade de criação de novas palavras, assim como a associações dessas palavras com as demandas de cada época e lugar. Maria de Fátima Alves (1999) também compartilha desta análise ao observar que:

> É comum percebermos nos livros didáticos, bem como nas práticas de estudo de vocabulário apresentadas pelos professores, o privilégio concedido à palavra isolada e a sua definição, ou seja, o estudo do vocabulário restringe-se normalmente, ao estudo de sinônimos e antônimos de determinadas palavras que o autor do livro didático julga **desconhecidas** dos alunos. (grifo nosso) (ALVES, 1999, p. 60-61)

O estudo do léxico no livro didático de Língua Portuguesa para o EF carece de maior espaço, com ênfase em outras questões que extrapolem a sinonímia, antonímia, hiperonímia e explorem as inúmeras possibilidades da dimensão textual. Vemos que a autora traz a lume a falta de autonomia do aprendiz, já que cabe ao autor do livro didático o arbítrio em julgar o que o aluno desconheça.

Ciente dessa prática, Antunes (2012) apresenta propostas exequíveis elencando abordagens que contribuiriam para melhor desenvolvimento na seara do léxico: a *hiperonímia,* a *partonímia*, a *associação semântica*. Do ponto de vista da textualidade (aos olhos da autora), poderíamos explorar além disso a *pressuposição* e a *inferência,* os *efeitos de sentido (figuras de linguagem, significados*

afetivo das palavras, os diferentes tipos de eufemismos, ambiguidades, estratégias referenciais, expressões cristalizadas, palavras homônimas e parônimas). Tais “efeitos de sentido” vão além da previsibilidade do que o aluno conhece ou desconhece, já que são formas de renovar os recursos de expressão.

Evidenciamos que ainda há muito a ser explorado nos livros didáticos de Língua Portuguesa quanto ao estudo lexical, que tem tido pouca atenção dos estudiosos, tendo em vista a forma limitada diante das diversas possibilidades de análises e propostas tem restringido as formas de dizer e fazer o discurso.

2.3.1 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O estudo do léxico que aparece no programa de EF normalmente é proposto de forma bem simplificada. Se observarmos como é preenchido o tempo nas aulas de Língua Portuguesa, constataremos que o estudo do léxico tem um caráter reduzido, ocupando assim um lugar adicional, um apêndice aos estudos gramaticais. Podemos comprovar isso ao cotejarmos informações extraídas de obras didáticas de largo uso no interior da Bahia no período que vai o último quartel do século XX ao primeiro quartel do século XXI. Temos como referências as seguintes obras:

a) Reflexão e Ação em Língua Portuguesa. 5ª Série. Marilda Prates. Editora do Brasil 1984;

b) Linguagem Nova. 5ª Série. Faraco e Moura. Editora Ática.1994

c) Vontade de saber português. 6º Ano. Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto. FTD. 2012

Em cada uma delas, podemos observar a apresentação do estudo do vocabulário. Na obra da autora Marilda Prates cada unidade apresenta a seguinte ordem:

1. Texto 1
2. Estudo do Vocabulário
3. Vamos Discutir o Texto
4. A sua interpretação crítica do texto
5. Estudo Gramatical
6. Estudo da Ortografia
7. Atividades de Reflexão e Conclusão

8. Texto 2
9. Reflexão e Ação Mental
10. Atividades de Redação
11. Na frase; na pontuação; na expressão escrita.

Para nossa análise, escolhemos a *Unidade 6* do referido livro (Anexo 02). No *Estudo do Vocabulário,* encontramos exercícios de substituição de determinados trechos por sinônimos, criação de antônimos na elaboração de frases, construção de palavras com prefixo e sufixo. O estudo é feito com base no texto o *Reizinho Mandão* de Ruth Rocha e certamente contribui para o conhecimento e entendimento de novas palavras, ajudando na ampliação lexical do estudante; porém, percebemos uma limitação ao não mostrar ao aluno o que ele poderia criar com aquelas novas palavras adquiridas, permitindo que ele contextualizasse aquelas informações.

Na obra de Faraco e Moura, cada *Unidade* apresenta a seguinte estrutura:

1. Expressão Oral.
2. Expressão Escrita.
3. Estudo do Texto:

I. Compreensão;

II. Vocabulário;

III. Interpretação;

IV. Ortografia e Concordância.

4. Só Para ler.
5. Redação.
6. Gramatica.
7. Divirta-se.

Foi escolhida para essa observação o capítulo 12 (Anexo 03). O vocabulário tem como referência o texto *As Pérolas* de Carlos Drummond de Andrade. Uma questão sobre significado do verbo *dar,* outra sobre substituição da expressão *quem sabe se...* por *talvez* e a última sobre o significado da palavra *qualificada.* Nos demais capítulos, a proposta é basicamente a mesma, deixando de explorar as possibilidades de diversificação do uso da palavra e ampliação de

seu significado em situações de escrita mais complexas, nem abordando aspectos culturais, como a variação de usos, a hierarquização de usos e a valoração de usos.

É possível notar uma diferença nessa abordagem ao analisarmos o terceiro livro. Vontade de saber português que pertence a Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Cada Unidade da obra é composta da seguinte forma:

1. Leitura 1
2. Estudo do texto
3. Leitura 2
4. Estudo do texto
5. Interação entre os textos
6. Ampliando a linguagem
7. Produção escrita
8. A língua em estudo

Observando o 1º capítulo da 3ª Unidade (Anexo 04), percebemos que o capítulo é bem mais amplo se comparado aos livros comentados anteriormente. Os textos são maiores, com atividades diversificadas. Muitas imagens, coloridas, diferentes gêneros sendo explorados. A *parte Estudo do texto* contempla *Conversando sobre o texto, Escrevendo sobre o texto Explorando a linguagem.*

Neste último, há uma proposta de compreensão de palavras e expressões usadas no texto. E analisando a parte *Ampliando a linguagem* notamos uma ideia diferenciada ao apresentar exercícios que desenvolvam o repertório linguístico do aluno com mais atividades de reflexão e escrita, porém carecendo ainda de mais propostas de desenvolvimento da escrita, ou seja, o uso real.

É necessário levar em consideração o período e o contexto em que cada obra foi produzida. As discussões e os estudos que havia sobre o ensino de Língua Portuguesa, o público atendido, entre outros fatores para que se possa traçar uma comparação. No entanto, o que pretendemos em nosso estudo não é avaliar qualitativa ou quantitativamente as obras, a nossa proposta é compreender a forma como o estudo do vocabulário é proposto em cada uma delas, levando em considerações suas diferenças. O que, no entanto, nos chama atenção é que a maneira de estudar o vocabulário ao longo desse período basica-

mente não mudou no sentido de se valorizar mais a aquisição lexical do estudante. Os livros didáticos, de um modo geral, dispensam pouco espaço para esse trabalho, explorando mais a gramática, ou seja, o estudo de sintaxe e morfologia além de pouco de ortografia.

3. METODOLOGIA

Entendemos que devido ao caráter investigativo e prático deste trabalho o método da pesquisa-ação seria o mais adequado ao desenvolvimento deste estudo. Mormente, temos que, no âmbito desse estudo, caracterizar o que chamamos de Pesquisa-Ação. Para tanto, vamos nos servir da excelente definição extraída de Thiollent (1988) para quem:

> A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Thiollent (1988, p. 45)

Tendo em vista que nosso trabalho envolve a pesquisa com livros didáticos publicados em três diferentes décadas, assim como conhecer o perfil sócio-profissional de professores do Ensino Fundamental, compreendendo a relação destes com a metodologia empregada no ensino do léxico, e estabelecendo, portanto, uma relação entre os fatores em observação e, principalmente, a proposição de uma intervenção, a partir de material didático a ser desenvolvido nas turmas de sexto ano, estabelecemos a pesquisa ação como fundamento metodológico. Ainda citando Tripp (2005) que diz:

> [...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (TRIPP, 2005, p. 445)

Desse modo, a Pesquisa-Ação mostra-se como uma linha de trabalho que pressupõem a inserção de metodologias que visam aprimorar os aspectos observados. Além disso, essa modalidade de pesquisa orienta a disseminação de informações, propiciando a expansão do conhecimento.

Nessa parte de nosso trabalho, apresentamos dados sócio-históricos (demográficos, políticos, econômicos, educacionais) da comunidade pesquisada. Além disso, como tratamos de propostas para o ensino de Língua Portuguesa no Nível Fundamental, optamos por trabalhar com a formação do professor e para isso fizemos uma seleção de participantes/informantes para por meio deles (como forma de amostragem) entendermos o papel do professor no ensino do léxico, bem como que ações o professor pode empreender para que as propostas por nós elaboradas se efetivem.

A inspiração para essa abordagem com os professores encontra-se no âmago da Sócio-história tocando mais especificamente nos trabalhos desenvolvidos por Vavy Pacheco Borges (2010), cujo texto, *Pontes Bibliográficas*, trouxemos para a presente discussão. Ademais, fomos extrair também de Erving Goffman, *A representação do eu na vida cotidiana*, edição brasileira de 1975, algumas diretrizes que nos ajudaram a entender o interacionismo simbólico, uma reinterpretação da abordagem cultural. Os professores falam e ao falarem expressam não apenas opiniões, mas a representação simbólica do mundo que vivenciam.

Como subseção do capítulo, apresentamos as propostas metodológicas que servem de material para aplicação em sala de aula e que devem ser alvo de uma interpretação qualitativa por nós empreendida.

A escola local da pesquisa é o Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, Caetité – Bahia. Para compreendermos o contexto desse estudo apresentamos a caracterização da cidade, da escola e dos professores que aceitaram a contribuir com a pesquisa.

3.1 O MUNICÍPIO DE CAETITÉ

O município de Caetité, localizado na região sudoeste do Estado da Bahia a aproximadamente 645 km da capital Salvador, possuía população de 47.515

habitantes segundo o censo demográfico do IBGE realizado em 2010 e tal instituto estima que o contingente populacional poderá chegar a aproximadamente 52.696 até o final deste ano de 2016. Alega-se que sua origem data por meados do século XVII através da atividade jesuíta na região habitada originalmente por jês e maracás, tornando-se arraial em 1754 e posteriormente vila em 1810. Emancipou-se em 12/10/1867 pela Lei Provincial nº 995.Caetité apresenta taxa de urbanização em torno de 59,9% e ainda conforme dados de 2010 possui IDH de 0,625, na 74ª colocação no Estado e 3.587ª no País. Em termos de analfabetismo o município possui uma taxa global de 20,10%, bem acima da média nacional que é de 9,37%, ocupando a 43ª posição no ranking estadual e a 325ª no ranking nacional. Os números do PIB, de R$ 6.974,27/habitante também se encontram muito abaixo da média nacional de R$ 22.642,40/habitante, resultando portanto numa renda per capita de apenas R$ 401,90.

A economia de Caetité vem passando por uma série de transformações. Em princípio a principal atividade econômica era a pecuária, contando com um rebanho de 46.498 cabeças de bovinos segundo o censo demográfico de 2006. Entretanto, com a crescente urbanização e êxodo rural, bem como com os crescentes problemas hídricos relacionados à estiagem, tal rebanho contava apenas com 26.250 cabeças de gado no censo de 2010 do IBGE. De maneira semelhante a agricultura, cultivada de maneira subsistente tendo o seu excedente comercializado em feira livre, também sofreu marcante decréscimo.

Em 1977, a NUCLEBRAS, que em 1988 foi transformada em INB (Indústrias Nucleares do Brasil), impulsionada por estudos criados para encontrar uma fonte alternativa de energia para fazer frente ao petróleo que passou por profunda crise em 1973, após vasta pesquisa geológica, encontrou a jazida de urânio Caetité-Lagoa Real. Esse foi o marco para a mudança no cenário econômico do município. A partir daí a mineração foi alçada como uma das principais fontes econômicas de Caetité. No ano de 1997 foi implantada a unidade de mineração de urânio no povoado “Cachoeira”. Atualmente emprega 303 funcionários de forma direta (dados de julho de 2016) e aproximadamente 500 de forma indireta por meio de empresas prestadoras de serviços e terceirizadas. Atualmente a unidade mineradora extrai e enriquece o minério de urânio para atender a demanda das usinas nucleares nacionais.

Em 2008, foi descoberta uma jazida com cerca de 4 a 6 bilhões de toneladas de minério de ferro em Caetité, com produção estimada em cerca de 10 a 12 milhões de toneladas por ano, o que faz dela a terceira maior do país. Entretanto com a crise financeira internacional em meados de 2008 e 2009, o preço do minério de ferro despencou, o que fez com que várias empresas de extração adiassem seus planos de implantação, sem data para retomada.

Além do urânio e ferro, o município ainda possui jazida de ametistas localizada no distrito de Brejinho das Ametistas. Com um garimpo subterrâneo de 70 metros de profundidade, Brejinho, conhecida como “capital da ametista”, produz belíssimas gemas que são extraídas de forma artesanal pelos moradores locais em forma de cooperativa.

Destaca-se ainda no setor cerâmico, contando com diversas indústrias que abastecem a região com blocos e telhas para construção. É também considerada um polo têxtil, possuindo indústrias que fabricam tecidos e artigos de vestuários.

Caetité é uma cidade de referência na área da educação no estado da Bahia. Terra do grande educador Anísio Teixeira, que dá nome ao Instituto de Educação Anísio Teixeira, responsável pela formação de professores gabaritados no interior da Bahia. Infelizmente, assim como no âmbito nacional, a educação atual do município carece de recursos e investimentos, que elevem o nível de formação dos educandos.

3.2 A UNIDADE ESCOLAR

As informações apresentadas neste subitem têm por base o Projeto Político Pedagógico desta unidade de ensino, fornecido pela equipe gestora em setembro de 2016. O Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, escola de médio porte, localiza-se na zona urbana, mais especificamente no Bairro São José. Conta com um quadro de professores (efetivos e contratados) num total de 56, havendo ainda 34 funcionários (Auxiliares Administrativos, Digitação, Biblioteca, Limpeza, Porteiros, Vigilantes e Merendeiras)

O Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira é batizado com o nome de uma personalidade ilustre desta cidade, a Professora de História Tereza Bor-

ges de Cerqueira, que por mais de trinta anos atuou no cenário educacional caetiteense, contribuindo grandemente no âmbito educacional da cidade. Professora Tereza Borges é reconhecida como uma mulher batalhadora, que exercia com profissionalismo todas as funções assumidas na sua carreira profissional. Formada pela Escola Normal de Caetité em 1946, além de Professora exerceu também as funções de Delegada Escolar, Diretora e Coordenadora Pedagógica, Ocupou uma das cadeiras de professora de História do renomado Instituto de Educação Anísio Teixeira, centro de educação importante para a formação de professores no interior do sertão baiano, escola de referência estadual, além doo exercido o cargo de vereadora Municipal em duas legislaturas.

Sob a autorização nº 5853 - Diário Oficial de 24/08/1989, o referido colégio, iniciou suas atividades de inauguração e funcionamento nesta mesma data com a denominação de Escola Estadual de 1º Grau Tereza Borges de Cerqueira. Em 1994 teve início o Ensino Médio com os Cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Contabilidade, Técnico em Enfermagem e Formação Geral – Lei 7044/82, cuja Autorização para o Ensino Médio fora publicada em 1997 – Parecer CEE 166/97 e Resolução CEE 061/97 – Diário Oficial de 14/11/1997, tempo em que a escola teve sua denominação alterada para Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira.

Atualmente, oferta o Ensino Fundamental (séries finais) e o Ensino Médio. Desde o ano de 2010, a escola aderiu ao Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que se constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

3.3 O PERFIL DOS PROFESSORES (PARTICIPANTES) DA PESQUISA

No ano de 2016, a escola constava com cinco professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Destas, três participaram da pesquisa relatando algumas informações sobre o seu trabalho mais especificamente sobre a questão do ensino do léxico em seus programas de ensino. As professoras apresentam algumas semelhanças quanto à formação enquanto estudantes e tam-

bém enquanto profissionais. As três estudaram o ensino básico em escola pública, ensino superior também em universidade pública e especialização em instituições particulares. Todas trabalham apenas na rede estadual de ensino, sendo duas com 40horas/semanais e uma com 20 horas/semanais.

Segundo Goffman (1974), a vida social é realizada por meio de “ações, rituais”, tão comuns em nosso dia-a-dia que podem ser visto como ensaiados, tal qual sói ocorrer nos teatros (já que nas novelas existe o fenômeno de corta-edita). Tal prática social ritualizada levaria a cada “ator” a desenvolver técnicas de “auto-representação”, isto é, preocupar-se como os outros os veem no desenrolar das cenas. Assim sendo, Goffman (1974) preconiza que o mais importante para o sociólogo (em nosso caso o sócio-historiador) é observam não as pistas que as pessoas apresentam sobre seus comportamentos, as impressões que deixam marcadas, mas procurar justamente aquelas que elas transmitem involuntariamente. Tal analogia ao teatro nos levaria a questionar os professores/participantes não como eles encaram sua prática no ensino do léxico, mas quais instrumentos (materiais e simbólicos) são utilizados para tal ensino.

Nesse intuito, por meio de um questionário-sondagem, elaboramos algumas situações, especialmente hierarquizáveis, em que o professor/participante deixa, em parte, aparecer como se estivesse nos bastidores (outra analogia usada por Goffman). Essa ideia nos surge justamente da utilização dos instrumentos (materiais e simbólicos) que são evocados para os diversos espaços do teatro: “a frente do palco” *vs* “os bastidores”. Vamos recorrer ao texto de Susie Scott, traduzido por Renato Marques de Oliveira (2015) para entendermos o viés que adotamos tanto em manter contato com os professores/participantes e a aplicação do questionário-sondagem:

> A região da frente do palco é onde apresentamos nossas identidades públicas para uma plateia e onde somos conhecidos nos limites de certos papéis. A parte frontal de uma *performance* consiste de seu cenário (a localização, cenário e decoração) tipicamente fixado em um determinado lugar, juntamente com a frente pessoal que levamos conosco para uma situação (itens de equipamento de identidade como vestuário, acessórios e expressões faciais). A região dos bastidores, por outro lado, é onde os atores relaxam do papel que representam e podem intencionalmente, contradizer suas identidades públicas: é um espaço privado em que podem ensaiar e refletir sobre a performance e recarregar as energias antes de voltar novamente ao palco. (SCOTT, 2015, p.130-131)

As três professoras/participantes que servem de primeira parte de nossa amostragem são todas formadas em Letras com Graduação Plena. Uma delas tem como realidade de formação sócio-histórica ter nascido em um Distrito (logo não é totalmente urbana), as outras duas possuem vida completamente citadina, considerando as peculiaridades do interior baiano. Todas tiveram seu EF e Médio em escola pública, também cursando o Nível Superior na rede pública de ensino estadual. Todas as três possuem Curso de Especialização cursadas em instituições privadas. Tal perfil, portanto, caracteriza, a nosso juízo, uma realidade comum no interior da Bahia em que os cursos de Especialização *Lato Sensu* na rede pública são mais escassos. No entanto, por não se tratar de nosso objeto de análise, é preciso lembrar que discutimos as práticas pedagógicas e o ensino do léxico no Fundamental.

Assim, vamos aos poucos, por meio das respostas, esperando (analogicamente) a queda do pano para adentrarmos no espaço em que as respostas devem ser interpretadas por meio dos instrumentos utilizados para o enfrentamento da questão “ensino do léxico”. Para lidarmos com essa etapa, lançamos mão de um questionário-sondagem.

3.4 QUESTIONÁRIO-SONDAGEM

O questionário (Anexo 01) utilizado para reconhecimento do professor de Língua Portuguesa do EF do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, neste trabalho é constituído por dezenove questões que levam em consideração aspectos sobre a origem, formação acadêmica e profissional, carga horária de trabalho, interesse pela leitura e percepção sobre o ensino do léxico.

Em resposta ao questionário, as professoras relataram reconhecer a importância do léxico para o ensino de língua materna, mas dedicam pouco tempo a esse propósito em suas aulas. Apesar desse reconhecimento, algumas respostas nos levam a crer que há uma explícita dificuldade quanto ao trabalho com o léxico com alunos do ensino fundamental por inúmeras razões.

Três partes do questionário-sondagem são relevantes para esse estudo: a primeira está ligada à representação concreta do papel do dicionário e do trabalho com o léxico; a segunda na representação simbólica do dicionário e ensino do léxico e a terceira na apropriação tanto da representação concreta como simbólica do dicionário e da aprendizagem do léxico.

Do mesmo modo, procuramos verificar o contato dos professores participantes (enquanto alunos) com o dicionário e o trabalho com o léxico em sua formação. Todos reconhecem a importância, mas declaram a precariedade do contato com o dicionário e com as atividades relacionadas ao léxico. Raramente, havia um destaque a esses dois aspectos, mesmo que em grupo.

Em relação à representação simbólica, procuramos investigar que instrumentos de contato com o dicionário e com o léxico se faziam presentes na realidade de percepção de valores (simbólicos). O estudo do léxico e a materialização do dicionário, com base no Planejamento Didático, encontra-se de forma marginal, já que outras atividades são delegadas aos alunos: primeiro, o estudo de gramática, seguido da escrita, da leitura oral, da pesquisa (internet, livros) e enfim ao dicionário e ao estudo do léxico. Em outros termos, a dissociabilidade entre o ensino da escrita e do vocabulário, o da norma e do vocabulário, o da leitura e do vocabulário, parece que existe um espaço restrito para tal abordagem, não sendo problematizada nem problematizadora em sala de aula.

Seguindo os caminhos percorridos por Borges (2010), para compreendermos a representação simbólica na análise da vida social de cada pessoa, que se revela em sua biografia, precisamos voltar no tempo para compreendermos os motivos de sua visão de mundo. As três professoras/participantes tiveram sua formação em período em que a lexicologia estava diretamente ligada à semântica e para tanto bastava atribuir-se um conceito à coisa ou situação. O léxico era visto apenas com um repositório em que as palavras variavam de neológicas a arcaicas, como se isso se desse pelo suave e lento passar do tempo, sem observar a oscilação dos movimentos sociais que mudam a língua. Para provarmos o que afirmamos é necessário voltarmos à relação de livros que as professoras/participantes afirmam possuírem como livros de consulta. Nas relações, os dicionários são apenas os gerais (o famoso Aurélio), havendo uma variedade de livros didáticos e outros como romances. Ainda em relação ao uso da meto-

dologia para o ensino do léxico, não há referência consciente de ter sido empregada qualquer estratégia, mesmo tendo passado por uma graduação plena e uma especialização.

A lição que podemos extrair dessa abordagem é que a carência de disciplinas específicas na graduação e na especialização levaram as professoras/participantes a reproduzirem comportamentos considerados apropriados para o ensino de português, ou seja, pouco detalhamento sobre os valores possíveis e que podem ser atribuídos no processo de escrita e leitura. Quando alguém lê a obra de um autor, nela encontra a atualização lexical que aquele autor atribui a seu texto, mas naquele texto não está a possibilidade de outras e múltiplas realizações que o dicionário e o trabalho como léxico propiciam. É o cotejo das possibilidades que faz o discente escolher a que melhor representaria seu pensamento. Nesse sentido, as três abordagens que propomos são de grande ajuda no momento em que o discente decide (dentro dos usos, das representações cognitivas e da sua cultura) o melhor emprego que ela dará a determinada palavra.

Chegando ao terceiro ponto fulcral de nossa pesquisa com as professoras/participantes, apropriação da representação concreto- simbólica do dicionário e da aprendizagem do léxico, vamos observar que, ao serem questionadas sobre a aprendizagem da língua por meio do dicionário, elas repetem a reflexão sobre as variedades linguísticas, sua importância, as formas de banir o preconceito linguístico, as questões sociais que permeiam o acesso à norma e à cultura letrada, mas não percebem que o dicionário é ao mesmo tempo um instrumento de repressão (já que indicam a forma padrão) e de liberdade (já que trazem as outras possibilidades de dizer e não dizer). Muitos professores puristas iriam se sentir em situação constrangedora se estudasse com seus alunos as abonações de regência verbal muitas vezes estigmatizadas pelas gramáticas escolares, mas apresentadas como existentes em dada época e em dado lugar da lusofonia.

Ademais, as professoras/participantes repetem termos tais como “variedades”, “classes sociais”, “diferenças”, no entanto não há uma associação de reconhecimento nos dicionários ou nos usos lexicais da concretude dessas variedades, dessas classes sociais e dessas diferenças. Silva (2016) apresenta um caso que se aplica à discussão em tela:

> O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa após definir "cateter" nos informa que "a pronúncia postulada pelo étimo é oxítona usada pelos médicos mais cultos, mas a predominantemente mais usada no Brasil é a proparoxítona, em Portugal a registrada como correta é igualmente a culta" (p.653)
> Vejamos quantas informações sócio-históricas podemos retirar:
> a) O uso etimológico καθετήρα mesmo que o autor afirme que é postulado, remete ao estado pretérito, quando o vocábulo passa a incorporar como elemento da língua e assume vernaculidade, no início do século XVIII;
> b) O uso social, considerando a "cultura", dentro de uma mesma classe de formação, haveria médicos cultos e médicos mais cultos, uma estratificação, portanto;
> c) O uso diatópico, Brasil e Portugal, a prevalência (não exclusividade) no Brasil de uma forma por outra, em Portugal a prevalência.
> Tal riqueza demonstrada pelas informações poderia levar à sócio-história a discutir as razões sociais da alteração de uma forma por outra observando-se os condicionantes sociais das preferências de uso. Nada na língua é realmente por acaso, logo, como de uma matriz houve a possibilidade de duas formas, como tais formas foram criadas, como tais formas se estratificaram e se especializaram em cada situação.

Do relato das professoras/participantes quanto ao estudo do léxico podemos retirar as seguintes constatações:

a) Pouco atendimento ao ensino do léxico em decorrência da compreensão de que há uma relação biunívoca entre palavra e significado (A=B);

b) Ensino no léxico baseando na semântica isolada;

c) Reconhecimento da importância do dicionário e do ensino do léxico, mas pouca exploração dos recursos.

d) Identificação do ensino de Língua Portuguesa de forma hierarquizada, baseando-se em ler o texto, mas não perceber nele a plurissignificação das palavras;

e) Compreensão de diversidade linguística e conceito de variação, mas falta de análise crítica em relação às palavra.

f) Identificação do dicionário apenas com o "dicionário geral";

g) Pouca ênfase dada aos recursos advindos do léxico.

Na seção seguinte, apresentamos a proposta metodológica calcada na teoria utilizada para fundamental nosso trabalho.

3.5 PROPOSTAS DE ENSINO

Uma das características fundamentais deste trabalho consiste na elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica que contemple as abordagens teóricas discutidas ao longo deste estudo. Tendo em vista nosso debruçar sobre esta temática do processo de ensino e aprendizagem do léxico, algumas possibilidades de estudo do vocabulário foram elaboradas para serem aplicadas nas turmas do sexto ano.

AULA 01: O LEÃO

PROPOSTA DE ENSINO – ESTUDO DO LÉXICO PARA 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA: 01

DATA: **DURAÇÃO: 50’**

OBJETIVOS: Estimular o educando a refletir sobre as diferentes possibilidades de valores de uma palavra dentro da língua.

CONTEÚDO: Estudo do léxico

PLANO DE AULA

PROCEDIMENTOS	RECURSOS	FONTES
1. Leitura dos textos: Uma fábula leonina, Leão no Dicionário de Morais, O leão da Receita Federal e O leão da Tribo de Judá 2. Discutir, a cada leitura, a percepção dos alunos quanto o uso da palavra leão, solicitando que eles recorram primeiramente ao dicionário escolar presente na sala e/ou na biblioteca. 3. Solicitar a realização da seguinte tarefa relacionada os textos:	Material impresso.	

Explorando os textos: a) Como cada texto vê a figura do leão? b) Explique o motivo de cada texto empregar “leão” em diferentes valores. c) Redija uma frase em que a palavra “leão” se encaixa nos contextos vivenciados. 4. Fazer uma correção discutindo as possibilidades semânticas que as palavras possuem de acordo com o contexto em que estão inseridas.		
AVALIAÇÃO Observar a participação e o envolvimento da classe durante a discussão e a atividade realizada.		

Texto I: Uma fábula leonina (Adaptado do Esopo)

Há muito tempo atrás, o Leão, a Raposa, o Tigre, e o Lobo, de comum acordo, combinaram em caçar juntos. Ficou então acertado que dividiriam entre eles tudo aquilo que conseguissem encontrar.

Pouco tempo depois, o Lobo capturou um cervo, e cumprindo sua parte no acordo, imediatamente convidou todos os seus companheiros para fazer a partilha.

Mas, sem que ninguém o pedisse ou o elegesse como tal, o Leão logo tomou o lugar de líder e decidiu organizar como deveria ser o banquete, e evidentemente, determinar como seriam divididas as partes entre os presentes.

Pondo-se, por conta própria, na posição de representante de todos, supostamente demonstrando total imparcialidade, mas agindo como se todos fossem seus vassalos, começou a contar para os convidados.

"Um", ele disse, enquanto para cada um dos presentes mostrava uma de suas garras, "que sou eu mesmo, o Leão. Dois, esta é para o Lobo; três, é para o Tigre, e finalmente a Raposa fica em quarto..."

Então, cuidadosamente dividiu a presa em quatro partes iguais.

"Eu sou o Rei Leão," ele disse, quando terminou, "Assim, evidentemente, Eu tenho direito a primeira parte. A outra também me pertence porque sou o mais forte, e a outra também porque sou o mais valente...".

Agora Ele olha fixamente para os outros com cara de poucos amigos. Então rosna exibindo as garras de forma ameaçadora, e diz: "Caso algum de vocês não concorde com a minha divisão, esta é a hora de se manifestar...".

T

Texto II: Adaptado do Dicionário de Morais (1789)

“Animal feroz e muito forte, parecido com o cachorro, mas com a boca bem maior. Cheio de dentes e com grandes garras, é considerado o rei entre os animais. Existe ainda o leão marinho. Dá nome a um dos signos do zodíaco. Antigamente, davam o nome de leão a um canhão de artilharia”.

Texto III: O leão da Receita Federal

Texto IV: O leão do Vitória

Texto V: O leão da Tribo de Judá (Adhemar de Campos)

O LEÃO DA TRIBO DE JUDÁ

Ele é o leão da tribo de Judá
Jesus tomou nossas cadeias
E nos libertou

Ele é a rocha da nossa vitória
Nossa força em tempos
De fraqueza
Uma torre em tempos de guerra
Oh, a esperança de Israel.

Explorando os textos:

d) Como cada texto vê a figura do leão? [Demonstrar ao educando que ele pode ter uma representação individual do LEÃO, mas outras pessoas podem fazer representações cognitivas diferentes da sua.]

e) Explique o motivo de cada texto empregar “leão” em diferentes valores [Estimular o educando a pensar os valores possíveis dentro da língua.]

f) Redija uma frase em que a palavra “leão” se encaixa nos contextos vivenciados [Levar o educando a traduzir a palavra “leão” segundo diversas representações cognitivas.]

g) Que acréscimos podem ser feitos ao dicionário no tocante ao verbete “leão”?

AULA 02: TÔ LEGAL

PROPOSTA DE ENSINO - ESTUDO DO LÉXICO PARA 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA: 02

DATA: **DURAÇÃO: 50’**

OBJETIVOS: Promover a ampliação de sentidos a partir da compreensão da nossa necessidade de comunicação.

CONTEÚDO: Estudo do léxico

PLANO DE AULA

PROCEDIMENTOS	RECURSOS	FONTES
1. Expor em slide textos para discutir a questão da origem e emprego da expressão “Tô Legal”, seguindo a seguinte ordem (neste slide estará todos os textos e imagens utilizadas e ainda as questões propostas). 2. A discussão estará atrelada às apresentações realizadas. 3. Proporemos as seguintes observações quanto à expressão em estudo com uso ostensivo do dicionário: • Representação e origem • Significado de uso no aplicativo whtsapp, música, como expressão jurídica, na comunicação entre os jovens e na mídia de um modo geral.	Data-show	
AVALIAÇÃO Observar a reações da turma diante da discussão proposta, analisando as repostas que eles apresentam à medida que seguimos com a exposição.		

Texto I: “Tô legal”

Questão 1: O que, na sua visão, representa o símbolo do Texto I ?

Questão 02: A origem da expressão vem da Roma Antiga quando os Imperadores concediam a vida aos gladiadores derrotados:

Em que sentido você usa essa expressão? [Provocar a reflexão sobre os usos históricos das palavras da língua].

Questão 03: Ao usar aplicativos como o whatsapp, as pessoas que recebem sua mensagem entendem que está “tudo legal”?

Texto II: Eu tou carente, mas eu tou legal.

Há quanto tempo não vejo a
tua cara
Nem sei se eu quero te ver
Tua lembrança ainda é muito clara
Eu não consigo esquecer
E não adianta chorar
Me iludir
Você não vai voltar
Foi bom enquanto durou
E valeu
O que passou já passou

Não faz mal
Eu to carente, mas eu to legal
Não faz mal
Eu to carente, mas eu to legal

E quantas noites eu sonho que te
amo
Ou que estou com você
Mas eu acordo sozinha a perigo
O que eu posso fazer
E não adianta tentar me iludir
Não quero mais você
Foi bom enquanto durou
E valeu
O que passou já passou

Não faz mal
Eu to carente, mas eu to legal
Não faz mal
Eu to carente, mas eu to legal

E você está contando pras amigas
Do seu jeito
Todas as nossas brigas
Como eu fui um dia acreditar em você

E quando eu pensei
Que a gente até podia
Você jogou um balde de água fria
Ai meu Deus
Eu fui acreditar em você.

Questão 01: Por que a moça/o rapaz que fala na música insiste em afirmar que está bem? Que expressão usa para isso?

Questão 02: A palavra legal pode ter outros sentidos. Observe:

1. Relativo à lei jurídica; conforme à, estabelecido, regulado, definido, sancionado por ou que resulta de lei.

"dispositivo l."

2. *B infrm.* em ordem, sem problemas; bem, certo, regularizado.

Qual desses usos é mais comum entre os jovens?

Questão 03: “Estar legal”, muitas vezes, pode não exprimir por completo o estado de espírito da pessoa. Existem outras formas de dizer que está mais legal? Você poderia ser capaz de citar?

Questão 04: Procure interpretar os seguintes textos:

https://www.google.com.br/search?q=tou+legal&espv=2&biw=1360&bih

https://www.google.com.br/search?q=tou+legal&espv=2&biw=1360&bih

Questão 05: Que acréscimos podem ser feitos no dicionário com base nas experiências vividas em sala de aula?

Texto III

Questão 01: Muitas vezes na conversação, quando a gente não quer mais aumentar o papo, recorrer ao “legal” como forma de “dizer mas não dizer”. Você acredita que o texto 3 é um exemplo desse tipo de “conversação fática”?

Questão 02: Que outras palavras poderiam ser empregadas em tal função?

AULA 03: AS MOÇAS DESCUIDADAS

PROPOSTA DE ENSINO - ESTUDO DO LÉXICO PARA 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PROPOSTA: 03

DATA: **DURAÇÃO: 50’**

OBJETIVOS: Compreender a relação entre o significado das palavras e o contexto cultural em que são produzidas e utilizadas.

CONTEÚDO: Estudo do léxico

PLANO DE AULA

PROCEDIMENTOS	**RE-CURSOS**	**FONTES**
1. Introduzir com a leitura da parábola: As moças descuidadas • Breve caracterização do gênero • Interpretação do texto, refletindo sobre o emprego da palavra *descuidada.* 2. Apresentação dos possíveis significados dessa palavra, solicitando que os alunos apontem entre as palavras dadas como sinônimos, aquelas que são do seu conhecimento. Depois o dicionário deve ser aberto para ser consultado. 3. Discutir o emprego da expressão "Sabe de nada inocente", procurar relacionar o termo *inocente à descuidada*.	Datshow,material impresso Dicionário escolar	
AVALIAÇÃO Observar a interação dos alunos com a proposta de análise da palavra dentro do contexto de uso.		

Texto I: Parábola das Moças Descuidadas

Texto II: Descuidada na boca do povo

Disparatada, incogruente, desassisada; insensata, falsa, ridícula, pantada, aparvalhada, néscia, parva, imbecil, simplória, idiota, palerma, boba, boboca, bobó, bocó, coió, lorpa, pacóvia, paca, papalva, pata, mané, pascásia, doida, saranga, saronga, amalucada, demente, enfatuada, inchada, vaidosa.

Questão 01: Quais as palavras que você desconhece?

Questão 02: Das que você conhece, quais a que você usa?

Questão03: Das que você usa, quais você usaria para falar que uma moça foi descuidada?

[Levar o educando a refletir que mesmo havendo a possibilidade de vários usos, alguns podem não ser empregados, considerando os valores atribuídos pela comunidade de fala, ou seja, o uso real e a aceitabilidade do grupo]

Texto III: Sabe de nada inocente

Questão 01: Você usaria a palavra “inocente” para se referir a uma pessoa descuidada (boba, tola, disparata)? [Levar o educando a pensar na criação lexical.]

Questão 02: Já pensou que há palavras que passam a ter sentido de outras por influência, por exemplo, de uma personalidade de destaque? Já pensou que para essa influência ser reconhecida as pessoas precisam adotar e repetir? [Criar com o aluno o conceito de aceitabilidade em relação ao uso e o entorno cultural dos falantes].

Questão 03: Que outros exemplos o dicionário deveria trazer no tocante ao uso do termo ?

4. ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO

A realização deste trabalho tornou-se possível a partir da solicitude das professoras de Língua Portuguesa do EF do Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira em participar da pesquisa sobre o ensino de vocabulário nas turmas em que lecionam. Devido ao fato de que este estudo foi especificado para turmas do 6º ano do EF apenas duas das três professoras que colaboram na fase inicial concluíram a aplicação das atividades.

Numa análise inicial do perfil das participantes, pudemos observar que elas tiveram formação acadêmica e profissional parecidas, tendo próxima a idade e origem. Fizeram ensino superior na mesma universidade e lecionam apenas na rede estadual de ensino. As duas professoras do 6º ano demonstraram interesse em explorar com mais ênfase o estudo do léxico em suas aulas e reconhecem que houve certa fragilidade no processo de formação profissional neste sentido e ainda a limitação de atividades didáticas com foco no ensino do léxico. Discutimos, nesse momento, a possibilidade de criarmos um material que atendesse a essa necessidade, pensando em aulas com atividades de reflexão sobre o vocabulário.

Desta maneira, no início da quarta unidade do ano letivo de 2016, foram aplicadas as propostas de ensino apresentadas na seção anterior. Posteriormente as professoras relataram o processo de aplicação e a avaliação

sobre as propostas. No entanto, antes de tratarmos das questões relativas à discussão dos resultados, vamos fazer breves considerações sócio-históricas sobre o ensino do vocabulário, partindo de uma obra basilar para a formação de professores desde a década de 60 do século passado.

Em *Didática de Português* (1972), Judith Brito de Paiva e Souza destaca que por mais diversificado e dinâmico seja o processo de enriquecimento do vocabulário, a escola deve oferecer a sistematização de seu estudo, com destaque para as séries iniciais. Nas palavras da autora,

> As oportunidades oferecidas pelas exposições dos professores, pelas conversações de alunos entre si e de alunos com professores, e por outros contatos sociais na escola e fora da escola, se bem possam contribuir para o enriquecimento do vocabulário e motivação de seu estudo, escapam a qualquer planejamento. O professor aproveitará todas as oportunidades eventuais de aprendizagem, de instimável valor pelo caráter real da situação em que ocorrem, mas não se descuidará da sistematização do estudo. principalmente nas primeiras séries. (SOUZA,1972, p.221)

Souza (1972) aponta ser a socialização um dos vetores da mútua aprendizagem do vocabulário; ora, os alunos num processo de interação fazem trocas linguísticas de seus usos com outros colegas, na convivência normal. No entanto, atribui ao professor o papel, mesmo que não planejado, de sistematizar as informações, já que a aprendizagem do vocabulário nesses termos se daria longe de sua observação, mas poderia refletir no estreito espaço da sala de aula.

Ainda lendo um pouco mais de Souza (1972), pudemos constatar que a autora apresenta a estrutura em que se deve organizar o estudo do vocabulário, distribuindo as palavras em três categorias, a saber:

i. Palavras de uso corrente dos alunos;

ii. Palavras não muito familiares aos alunos, mas que, sendo da linguagem corrente, devem juntar-se às primeiras;

iii. Palavras que ocorrem quase que exclusivamente na leitura e cuja significação o aluno precisa conhecer.

Para autora a “aquisição do vocabulário, como motivação de seu estudo, verifica-se quase exclusivamente através de textos”. Para tanto há oito passos a serem seguidos, iniciando com a com a leitura oral ou silenciosa de um texto,

procedendo-se a exegese[26] do mesmo. Portanto, o texto seria explicado, dando a cada palavra o sentido próprio que lhe caberia dentro do texto, mas não faz alusão aos outros sentidos que a palavra poderia assumir em outros contextos. Tal prática preconizada pela autora (vista por Souza como exegética) denota uma visão reducionista do ensino, já que limitaria o ensino do vocabulário ao entendimento do texto.

Podemos estabelecer uma relação entre a didática apresentada pela professora em sua obra e a formação das participantes da nossa pesquisa tendo em vista que o perfil de trabalho apresentado pela autora condiz com a posição adotada nas escolas justamente no período em que as participantes eram ainda estudantes da educação básica. Essa percepção de estudo do léxico perdurou por um bom tempo, incluindo a fase de formação acadêmica e profissional das mesmas.

Todo esse processo de formação afeta diretamente a maneira como atualmente, essas profissionais lidam com o ensino do léxico. Vejamos que elementos no levaram a essa conjectura, pois segundo as participantes:

i. A carência de material específico para a aprendizagem-ensino do vocabulário levaria ao improviso, ou seja, à falta de sistematização metodológica;

ii. A falta de uma sequência hierárquica de dificuldades conduziria a uma descontinuidade do ensino-aprendizagem do léxico;

iii. A pouca atenção que se dá ao assunto, se comparado à gramática e à redação, torna o ensino do vocabulário fortuito[27].

Segundo as docentes há pouco material didático neste sentido e isso leva a reproduzirem com seus alunos os mesmos hábitos de estudo de vocabulário que sempre tiveram. Tal como preconizava Souza (1972), num período de pouca

[26] Barton, segundo releitura de Chamberlain (1989), considerava que a interpretação lexical seria o primeiro degrau da exegese propriamente dita. Caberia ao intérprete, segundo Barton, com base na história da significação e o do uso específico de um documento, determinar O sentido de determinado item lexical que daria passagem aos outros níveis. O ensino exegético do vocabulário de línguas clássicas e de autores foi lugar comum nos estudos filológicos do século XIX que ora alcançam vigor com novas abordagens sócio-históricas.

[27] Empregamos “fortuito” na acepção de “acidental” e “eventual”, carecendo de um planejamento maior, de uma sistematização.

influência da Linguística no ensino de Língua Portuguesa, o estudo do vocabulário centra-se na exegese do texto, isto é, da explicação do sentido da palavra e de seu emprego na construção, isolando-o dos demais usos, já que para a compreensão do texto basta apreender o sentido e o uso específicos naquele texto e quando possível aplica-los aos demais. Nos livros didáticos surgidos por tal inspiração, era comum haver, após o texto, um espaço em que as palavras "difíceis" ou "desconhecidas" recebiam seus respectivos sentidos (comumente chamada de postila, *post illa verba auctoris*, ou seja, após as palavras do autor, donde surgiu a nossa 'apostila"). Tal abordagem fragmentária e casuística (portanto, fortuita) apenas satisfazia ao uso imediato do texto, fazendo com que o discente fosse levado a generalizar os usos e os sentidos, numa tarefa que exigia maturidade textual.

Além disso, o ensino do vocabulário tratando apenas do texto como elemento de apoio não apresenta uma sequência de dificuldades, tão comum a outras partes do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, os alunos de séries iniciais lidariam com textos mais simples, com estruturas mais simples, temas mais simples e vocabulário mais simples; no entanto, não haveria uma gradação "lógica" como ocorre com outras áreas do conhecimento.

Diante disso, o ensino do vocabulário não era uma atividade planejada na escolha do texto, mas era o texto em sua suposta simplificação ou pretensa complexidade que serviria para a exploração do vocabulário. Retomemos uma das atividades didáticas propostas por nós, justamente a que se refere às "moças descuidadas": a transformação de "virgens loucas" a "moças descuidadas" reflete uma tentativa de apresentar a estrutura num nível de compreensão e significação que alcance os discentes das séries iniciais. Essa prática, comum em nosso tempo, insurge-se contra aquele cuidado exegético que havia no estudo do vocabulário na forma preconizada pelos manuais de Didática, a exemplo de Souza (1972). Por aquela lógica, caberia ao docente desbastar as dificuldades lexicais do idioma pátrio em lugar de ensinar ao discente como enfrentar a questão com um método apropriado de autoaprendizagem. Para a nossa abordagem, o texto é traduzido em suas possibilidades gradativas mais próximas da realidade de quem o lê: não se olvida os outros sentidos, pois a nova forma carrega os usos históricos sedimentados.

Por fim, as participantes revelaram que o ensino do vocabulário mantém em sala de aula com um apêndice de outros estudos que envolvem a linguagem. Logo, não há um espaço privativo que lhe caiba, sendo relegado a uma forma de interpretação do texto e auxiliar em sua compreensão. Por essa lógica, o estudo do vocabulário estaria ligado ao “quadro” que aparece no fim do texto e às notas de rodapé, explicativas, muitas vezes de termos estrangeiros. Não haveria, portanto uma abordagem sistemática e nesse sentido a avalição do “robustecimento” do vocabulário do discente seria quase impossível. Logicamente, se existe uma verificação de aprendizagem como verificar algo que não foi sistematicamente ensinado? Assim, questões relacionadas ao vocabulário contariam apenas como a “vivência literária” adquirida pelo discente em seu ambiente interno e externo à escola, mas não fruto do trabalho sistemático do professor.

Por outro lado, as participantes relatam em questionário posterior a aplicação (Anexo 05) que o desenvolvimento da proposta de intervenção apresentada neste trabalho teve uma recepção positiva por parte dos estudantes. Eles demonstraram muito interesse pelas aulas em que as atividades foram aplicadas. Os alunos manifestaram também que houve aprendizagem a partir do momento que se interessaram pelo conteúdo, buscando compreender as palavras que estavam sendo exploradas em seus diferentes contextos e aplicabilidades. Para tanto, a sistematização das abordagens foi feita com base no sentido e nas suas múltiplas possibilidades. Desta sorte, ao invés de uma simples relação de significados possíveis, o discente teve como constatar a plurissignificação, não apenas como uma característica imanente, mas como uma utilidade e porque não economia da língua, que se serve de uma estrutura para produzir outras. De forma hierarquizada, as respostas das participantes nos levaram a concluir que:

1. O texto em suas múltiplas abordagens favorece a visão de que o vocabulário não se restringe à relação biunívoca de um “ens/ontós” e um sentido (A=B).
2. A palavra dicionarizada atualiza-se no uso textual.
3. O ensino pautado na descodificação subtrai a sócio-história da palavra.
4. A construção do vocabulário está relacionada às textualidades.

Este trabalho modestamente atinge com sua proposta de intervenção um dos seus objetivos primordiais: provocar a reflexão do professor quanto a sua prática pedagógica em relação ao estudo do léxico no sexto ano do EF e diante dessa reflexão um repensar no que podemos melhorar para que haja realmente um trabalho significativo no sentido do desenvolvimento lexical do educando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título deste trabalho tem por base a palavra reflexão. Não ousamos determinar a postura de metodologia que deva ser utilizada pelos professores de Língua Portuguesa. A ideia que fundamentou a realização de um projeto com a temática do ensino do léxico parte da percepção de que a língua é base de uma sociedade organizada e o léxico um dos seus pilares. Consequentemente, concordamos que a maneira como conhecemos as palavras do nosso vocabulário é importante no nosso processo de formação enquanto ser social. A aquisição do vocabulário e o enriquecimento deste no desenvolvimento de uma criança são fatores extremamente relevantes.

Iniciamos todo esse processo com um projeto que visava a discutir a temática do ensino de vocabulário a partir de três perspectivas teórica: a cognitivo-representativa, a pragmática e a cultural. Fundamentamos com uma pesquisa histórica acerca da relevância da lexicografia. Então focamos no nosso material de pesquisa: o trabalho desenvolvido por professoras do sexto ano do EF no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, a partir de uma análise de sua formação profissional, dos recursos aos quais têm acesso, da estrutura básica da instituição, das características socioeconômicas do público atendido, do acesso à biblioteca e uso dos dicionários, principalmente discutindo de que maneira elas observavam o ensino do léxico e como este conteúdo era explorado ao longo das unidades no programa de ensino durante o ano letivo. Esse momento foi extremamente enriquecedor, pois nos ofertou a possibilidade de estabelecer uma relação entre todos esses fatores da pesquisa e compreender o processo de ensino-aprendizagem do léxico. Quando chegamos à fase do projeto de aplicação havia um entusiasmo e ao mesmo tempo um receio sobre como ele seria apreciado pelas professoras/participantes e compreendido pelo nosso

público, o elemento fundamental de todo o processo, os estudantes e obviamente a preocupação da real contribuição do fruto da pesquisa para o contexto de aprendizagem.

As atividades elaboradas para a aplicação em sala de aula partiram da busca por exercícios que envolvessem a curiosidade pelo sentidos das palavras, na tentativa de que as crianças se interessassem por conhecê-las ou ao reconhecê-las pudessem ampliar suas aplicabilidades em diferentes contextos dentro de sua realidade ou mesmo expostos a situações novas.

As atividades que trabalham com o léxico em sua maioria se limitam ao seu aspecto semântico, não sendo considerada propriamente sua funcionalidade dentro do texto, tampouco a exploração em diferentes contextos. No entanto, destacamos ainda com mais pesar que exercícios que envolvem o léxico ainda aparecem em número reduzido em materiais didáticos e que os dicionários sejam marginalizados, no sentido do pouco uso, da precária exploração.

Por ser o ambiente da pesquisa o mesmo local de trabalho, alguns critérios e precauções nortearam o andamento deste estudo a visão crítica que um trabalho acadêmico exige. Ao tempo em que nos sensibilizamos com algumas situações, passamos a observar o mesmo espaço com um novo olhar.

A questão metodológica deste trabalho envolveu a observação de vários aspectos subjetivos, tendo em vista o fato de trabalharmos com seres humanos, sua formação acadêmica e profissional, lidamos com professores que enfrentam todos os dias as batalhas dessa profissão e a realidade de escola pública estadual com todas as suas dificuldades e heterogeneidades.

Baseados na categoria de análises que propusemos a observar, percebemos que há uma abordagem diferenciada e mais significativa nos livros didáticos com base em obras publicadas nas últimas três décadas, porém ainda existe uma limitação na abordagem do estudo do léxico, considerando a carência de atividades que contemplem essa questão. Os dicionários, infelizmente, não são tão explorados, tornando-se um item incomum no cotidiano do estudante. E devido ao pouco espaço para o apreço de um estudo mais estruturado sobre vocabulário nos programas de ensino, os professores do ensino fundamental não inserem em seus trabalhos uma atenção mais atenta a tal temática.

A concepção de trabalho com léxico fundamentada nas perspectivas *cognitivo-representativa* evidencia o léxico como representação dos valores de uma

comunidade, *pragmática* estabelece uma relação do léxico com os falantes reais e a *cultural* prioriza o sujeito como agente no uso do léxico, todas as concepções evidenciam que o desenvolvimento do vocabulário do educando está diretamente relacionado a questões também sociais. Portanto, estudar a maneira como se desenvolve o ensino do léxico no ensino fundamental, a aquisição e ampliação do vocabulário do indivíduo tudo isso requer considerações de estudos dos campos das Ciências Sociais e da Sociolinguística. Há uma evidente constatação da complexidade da temática, assim como de uma necessária inserção desta no programa de ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra; FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco Marto. **Linguagem Nova**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

ALVES, Maria de Fátima. **O ensino do léxico:** um enfoque integrado. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação), Universidade Federal da Paraíba, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do povo**. 21. ed. Editora Record. Rio de Janeiro, 2000. p.12. Disponível em https://vivelatinoamerica.files.wordpress.com/2014/08/carlosdrummonddeandrade-rosadopovo.pdf. Acesso em: 03/08/2017.

ANTUNES, Irandé**. O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 27, 24, 20, 21.

BIDERMAN, M T. C. Fundamentos da Lexicologia. In: **Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2011. Língua Portuguesa. Anos Finais do EF.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Leonor Scliar. **Introdução à Linguística**. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1985.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. **Dicionário de Linguística e gramática:** referente à Língua Portuguesa. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHAMBERLAIN, William Douglas. **Gramática exegética do grego neo-testamentário**. Trad. Waldyr Carvalho Luz. São Paulo: Presbiteriana, 1989.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

COROA, Maria Luiza. Para que serve um dicionário? ***Dicionários escolares: políticas, formas & usos***. CARVALHO, O. L. de S. e BAGNO, M.(orgs) São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Tradução e adaptação da 2ª ed. Inglesa ver. e ampliada, publicada em 1985. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.

DUBOIS, Jean et al**. Dicionário de Lingüística**; trad. Frederico Pessoa de Barros [et al]. 14ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Léxico e Vocabulário. In: **Linguística e ensino do português**. Trad.: Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GÉRARD, F.-M, ROEGIERS, X. (1993). **Concevoir et évaluer des manuels scolaire. Bruxelas. De Boeck-Wesmail.** Tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta. Porto: 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Acessado em: 02/08/2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

GLOBO, TV. **Brejinho, capital das ametistas**. Disponível em: <http://globoreporter.globo.com/Globoreporter/0,19125,VGC0-2703-4781-1-76219,00.html> Acesso em: 03/10/2016.

GOFFMAM, Erving. 1959. The Presentation of Self in Everyday Life. Garden City, Nova Iorque: Anchor Books; tradução brasileira: **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. **Dicionários escolares:** políticas, formas & usos. CARVALHO, O. L. de S. e BAGNO, M. (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Revista Eletrônica de Linguística Domínios Da Linguagem**, 2012. Disponível em: (http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem). Acessado em: 03/08/2017.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica:** estudos produtivos sobre palavras e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Cidades@**. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/C1V> Acesso em: 03/10/2016

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico:** brincando com as palavras. 5. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KRIEGER, M. G.; MÜLLER, A.F.; GARCIA, R.; BATISTA, R.P. **O século XX, cenário dos dicionários fundadores da Lexicografia Brasileira:** relações com a identidade do Português do Brasil. São Paulo: Alfa, 2006.

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura.** Vol. 6 e 7, no.10/11, 2004/2005.

_____ A lexicografia brasileira do século XX: dicionários inaugurais e temáticas. Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N º 0 4. **Anais** do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2009.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Marisa Lajolo (Org.) **Livro Didático e Qualidade de Ensino**. 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf> Acesso em: 01/10/2016.

LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática portuguesa:** uso e norma. São Paulo: Humanitas, Paulistana, 2007.

MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elizabeth Vasconcelos. **Novo Manual de Sintaxe**. 3. Ed. Florianópolis: Insular, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo. Editora UNESP, 2002.

NUNES, J. H; PETTER, Margarida. **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro.** "Dicionários portugueses, breve história". São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, Pontes, 2002.

PONTES, A. L. Dicionário e leitura. In: **Formação continuada de professores da rede pública - 2ª fase - Português**. Fortaleza: Universidade Aberta do Nordeste/Fundação Demócrito Rocha/Governo do Estado do Ceará, 2000.

PRATES, Marilda. **Reflexão e ação: Língua Portuguesa:** 5ª Série. São Paulo: Ed. do Brasil, 1984.

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas na educação: a relevância da "proposta lexicográfica". **Dicionários escolares:** políticas, formas & usos. CARVALHO, O. L. de S. e BAGNO, M. (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Jorge Augusto Alves da. De "'virgens loucas' a moças 'descuidadas' um convite à leitura sócio-histórica. **Anais do V SEL.** Brumado/BA: 2016.

_____ . In: LOSE, Alícia Duhá. **Coleção Uma história escrita à mão**. Volumes I e II.(2015/216)

SCOTT, Susie. Erving Goffman. In: SCOTT, John. **50 grandes sociólogos contemporâneos**. Tradução: Renato Marques de Oliveira. São Paulo: Contexto. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira. **Projeto Político Pedagógico**. Caetité/BA: 2016.

SOUZA, Judith Brito de Paiva e. **Didática de português**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Limitada, 1972.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português**. 6º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIPP, David. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf.> Acesso em: 29 de maio de 2017.

ULLMANN, Stephen. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Traduzido por J. A. Osório Mateus. 4.ed. Lisboa :Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

URÂNIO EM CAETITÉ. **Sobre Caetité**. Disponível em: <https://uranioemcaetite.wordpress.com/2010/07/19/caetite/> Acesso em: 03/10/2016.

VERDELHO, Telmo. Dicionários Portugueses, Breve História. Universidade de Aveiro. **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro.** José Horta Nunes e Margarida Petter (Orgs). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, Pontes, 2002.

VIARO, Mário Eduardo**: Etimologia**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

VILELA, Mário**. Léxico e gramática**. Coimbra: Almedina, 1995.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIO-PROFISSIONAL

DADOS PESSOAIS

				Nº	
Nome:	xxx				
Sou professor (a) de	Língua Portuguesa			Há quantos anos	17
Endereço:	xxx				
E-mail:	xxx				
Seu sexo:	Masculino [ ]	Feminino [X]		Idade:	40 anos
Cor/etnia:	[X] Branco(a).	[ ] Pardo(a)	[ ] Negro(a).	[ ] Amarelo(a).	[ ] Indígena

DADOS SOCIOECONÔMICOS

1.Onde você nasceu?
xxx

2.Estudou fora de seu domicílio? Onde
Sim.

3.Onde e como você mora atualmente
Caetité-BA, com meus pais.

4.Leciona em :

[ ] Escola Pública – Municipal 20h
[ ] Escola Pública – Municipal 40h
[ ] Escola Pública – Estadual 20h
[X] Escola Pública – Estadual 40h
[ ] Escola Particular

5.Onde você frequentou o Ensino Fundamental (Primeiro Grau)

[X] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública.
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

6.Onde você frequentou o Ensino Médio (Segundo Grau)

[X] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

7.Você frequentou curso pré-vestibular? [ ] Sim. [ ] Não.

Em caso afirmativo: [ ] Particular. [ ] Particular com bolsa parcial. [ ] Particular com bolsa integral. [X] Público.

8.Onde você frequentou o Ensino Superior

[X] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

9.Cursou Pós-Graduação? [ ] Não. [X] Sim. Em que Área? Linguagens

10.A Pós-Graduação foi em que Instituição (Particular/Pública)? Particular

11.Entre os livros que você tem em casa, quantos (aproximadamente) são: (Se puder cite um)

Dicionários em Português		volume único (Dicionário Aurélio) e outra coleção
Dicionários em Outras Línguas	1	
Gramáticas	5	Gramática: Teoria e exercícios
Livros didáticos	inúmeros	Oficina de Textos – Leitura e Redação
Romances	14-Clássicos da literatura brasileira Vários- Literatura infantojuvenil	A Escrava Isaura
Livros Religiosos	3	Vida de Jesus
Livros de Autoajuda	3	O sucesso é ser feliz
Livros de Culinária	4	90 anos de história e receitas
Livros Técnicos	-	

12.Com que frequência você costuma usar o dicionário em sala? Sempre quando há necessidade.

13. O dicionário era frequente em sua sala de aula quando você estudava?

Usava eventualmente.

14.Você e seus colegas consultavam o dicionário quantas vezes por semana (em sala de aula)?

[X] Uma. [ ] Duas. [ ] Três. [ ] Quatro. [ ] Cinco ou mais.

15.Seus professores ensinavam a você a seus colegas como usarem os dicionários?

[ ] Não. [X] Sim. Com que método? Não me lembro no momento.

16.Em sua escola há biblioteca? Como você a classificaria?

[ ] Muito bem equipada.

[X] Bem equipada.

[ ] Sofrivelmente equipada.

[ ] Nada equipada.

17.Como você distribui as suas horas-aula de atividades? Responda considerando o quantitativo de aulas por unidade.

		Quantidade
	Gramática	5 h/a
	Leitura Oral	6 h/a
	Leitura Pesquisa	2 h/a
	Escrita Dirigida	7 h/a
	Escrita Criativa	2 h/a
	Estudo do Vocabulário	3 h/a
	Discussão do Vocabulário	4 h/a
	Pesquisa em livros	2 h/a
	Pesquisa em dicionários	1 h/a
	Pesquisa na internet	Em casa e outros locais se possível.

	Relatório de pesquisa	-
	Outros	

18.O ensino do vocabulário, em sua prática docente, está ligado ao texto?

[ ] Não. [X] Sim. [ ] Apenas ao texto. [ ] Ao texto de outras disciplinas.

Pois "é lendo que se aprende a escrever", a ampliar e adquirir novos conhecimentos, bem como a enriquecer o vocabulário.

19.Você acredita que um vocabulário "forte" pode ser um diferencial social?

[ ] Não.
[X] Sim. Por quê?

A linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. (Gnerre)

É necessário que a escola ao trabalhar a norma padrão culta, tenha muito cuidado para não desqualificar as diversas variantes existentes, evitando o preconceito linguístico. Cabe ao professor oportunizar aos seus alunos a aprendizagem da norma culta, sem depreciar a fala do aluno e o seu grupo social, conscientizando-o que existem diversas variedades linguísticas e uma delas é a variedade padrão, e que é preciso ter o seu domínio, pois da mesma maneira que a linguagem serve para bloquear o acesso ao poder, serve também para romper barreiras.

Caetité, 21 de setembro de 2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIO-PROFISSIONAL

DADOS PESSOAIS

		Nº	
Nome:	xxx		
Sou professor (a) de	Língua Portuguesa	Há quantos anos	16 anos
Endereço:	xxx		
E-mail:	xxx		
Seu sexo:	Masculino [ ]	Feminino [x]	Idade: 38
Cor/etnia:	[x] Branco(a).	[ ] Pardo(a)	[ ] Negro(a). [ ] Amarelo(a). [ ] Indígena

DADOS SOCIOECONÔMICOS

Onde você nasceu?
xxx

Estudou fora de seu domicílio? Onde.
Sim.

Onde e como você mora atualmente?
Caetité- BA

Leciona em :
[ ] Escola Pública – Municipal 20h
[ ] Escola Pública – Municipal40h
[x] Escola Pública – Estadual20h
[ ] Escola Pública – Estadual 40h
[ ] Escola Particular

Onde você frequentou o Ensino Fundamental (Primeiro Grau)
[x] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública.
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

Onde você frequentou o Ensino Médio (Segundo Grau)
[x] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

Você freqüentou curso pré-vestibular? [ ] Sim.[x] Não.
Em caso afirmativo: [ ] Particular. [ ] Particular com bolsa parcial. [ ] Particular com bolsa integral. [ ] Público.

Onde você frequentou o Ensino Superior?
[x] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

Cursou Pós-Graduação? [ ] Não. [x] Sim. Em que Área? Linguagens.

A Pós-Graduação foi em que Instituição (Particular/Pública)?
Particular_____

Entre os livros que você tem em casa, quantos (aproximadamente) são:(Se puder cite um)		
Dicionários em Português	03	Dicionário Aurélio
Dicionários em Outras Línguas	01	Michaelis – Dicionário Prático Inglês
Gramáticas	04	Moderna Gramática Portuguesa
Livros didáticos	inumeros	Tecendo Linguagens - IBEP
Romances	25	Grande Sertão Veredas / João Guimarães Rosa
Livros Religiosos	10	Bíblia Sagrada e Presente Diário
Livros de Autoajuda	-	
Livros de Culinária	-	
Livros Técnicos	04	Curso Prático de Fotografia

Com que frequência você costuma usar o dicionário em sala?

O dicionário era frequente em sua sala de aula quando você estudava?

Poucas vezes.

Você e seus colegas consultavam o dicionário quantas vezes por semana (em sala de aula)?

[x] Uma. [ ] Duas. [ ] Três. [ ] Quatro. [ ] Cinco ou mais.

Seus professores ensinavam a você a seus colegas como usarem o dicionários?

[ ] Não. [x] Sim. Com que método? Não me recordo.

Em sua escola há biblioteca? Como você a classificaria?

[ ] Muito bem equipada.

[X] Bem equipada.

[ ] Sofrivelmente equipada.

[ ] Nada equipada.

Como você distribui as suas horas-aula de atividades? Responda de acordo com o quantitativo de aula por unidade.

		Quantidade
	Gramática	6 h/a
	Leitura Oral	5 h/a
	Leitura Pesquisa	2 h/a
	Escrita Dirigida	6 h/a
	Escrita Criativa	3 h/a
	Estudo do Vocabulário	4 h/a
	Discussão do Vocabulário	3 h/a
	Pesquisa em livros	2 h/a
	Pesquisa em dicionários	1 h/a
	Pesquisa na internet	Em casa
	Relatório de pesquisa	-
	Outros	

O ensino do vocabulário, em sua prática docente, está ligado ao texto?

[ ] Não. [X] Sim. [ ] Apenas ao texto. [ ] Ao texto de outras disciplinas.

Você acredita que um vocabulário “forte” pode ser um diferencial social?

[ ] Não.
[x] Sim. Por quê?
_____

O vocabulário de uma pessoa é formado pela seleção e pelos empregos que ela faz do léxico de seu idioma. A língua varia no tempo, no espaço e em diferentes classes sócio culturais. A pronúncia e o vocabulário são aspectos identificadores da classe social a que pertence o falante, assim como o modo de falar específico de cada pessoa de diferentes faixas etárias é frequente em todo país. Percebemos que os que tem mais acesso a escolaridade, a leitura e a outras formas de aquisição do conhecimento, possuem um vocabulário requintado.

Caetité, _21 de setembro 2016

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIO-PROFISSIONAL

DADOS PESSOAIS

				Nº	
Nome:	xxx				
Sou professor (a) de	Língua Portuguesa			Há quantos anos	25
Endereço:	Xxx				
E-mail:	Xxx				
Seu sexo:	Masculino [ ]	Feminino [X]		Idade:	50
Cor/etnia:	[X] Branco(a).	[ ] Pardo(a)	[ ] Negro(a).	[ ] Amarelo(a).	[ ] Indígena

DADOS SOCIOECONÔMICOS

Onde você nasceu?
xxx

Estudou fora de seu domicílio? Onde?
Sim.

Onde e como você mora atualmente?
Moro em Caetité – Residência própria

Leciona em :
[ ] Escola Pública – Municipal 20h
[ ] Escola Pública – Municipal 40h
[ ] Escola Pública – Estadual 20h
[x] Escola Pública – Estadual 40h
[ ] Escola Particular

Onde você frequentou o Ensino Fundamental (Primeiro Grau)
[x] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública.
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

Onde você frequentou o Ensino Médio (Segundo Grau)
[x] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

Você freqüentou curso pré-vestibular? [ ] Sim. [X] Não.
Em caso afirmativo: [ ] Particular. [ ] Particular com bolsa parcial. [ ] Particular com bolsa integral. [ ] Público.

Onde você frequentou o Ensino Superior
[X] Todo em escola pública. [ ] Todo em escola particular com bolsa.
[ ] Maior parte em escola particular. [ ] Maior parte em escola pública
[ ] Maior parte em escola particular com bolsa. [ ] Todo em escola particular.

Cursou Pós-Graduação? [ ] Não. [X] Sim. Em que Área? Língua, Linguística e Literatura

A Pós-Graduação foi em que Instituição (Particular/Pública)? Particular

Entre os livros que você tem em casa, quantos (aproximadamente) são: (Se puder cite um)		
Dicionários em Português	02	Aurélio, Editora Porto
Dicionários em Outras Línguas	01	Michaelis
Gramáticas	03	Spadotto, Mauro Ferreira, Whilliam Roberto Cereja/Tereza C, Magalhães
Livros didáticos	Diversos	Língua Portuguesa (Fundamental II e Média), Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa
Romances	Diversos	O Guarani, O crime do Padre Amaro, O Tronco do Ipê, O Alienista, Proezas do Menino Jesus, Senhora, Macunaíma, etc.
Livros Religiosos	Diversos	Livros da doutrina espírita
Livros de Autoajuda	-	
Livros de Culinária	-	
Livros Técnicos	-	

Com que frequência você costuma usar o dicionário em sala?

O dicionário era frequente em sua sala de aula quando você estudava?

Não

Você e seus colegas consultavam o dicionário quantas vezes por semana (em sala de aula)?

[X] Uma. [ ] Duas. [ ] Três. [ ] Quatro. [ ] Cinco ou mais.

Seus professores ensinavam a você a seus colegas como usarem o dicionários?

[X] Não. [ ] Sim. Com que método?_____

Em sua escola há biblioteca? Como você a classificaria?

[ ] Muito bem equipada.

[ ] Bem equipada.

[X] Sofrivelmente equipada.

[ ] Nada equipada.

Como você distribui as suas horas-aula de atividades? Responda de acordoo quantitativo de aulas por unidade.

		Quantidade
	Gramática	4h/a
	Leitura Oral	2 h/a
	Leitura Pesquisa	2 h/a
	Escrita Dirigida	2 h/a
	Escrita Criativa	2 h/a
	Estudo do Vocabulário	4 h/a
	Discussão do Vocabulário	2 h/a
	Pesquisa em livros	4 h/a
	Pesquisa em dicionários	4 h/a
	Pesquisa na internet	4 h/a
	Relatório de pesquisa	2 h/a
	Outros	

O ensino do vocabulário, em sua prática docente, está ligado ao texto?

[X] Não. [ ] Sim. [ ] Apenas ao texto. [ ] Ao texto de outras disciplinas.

O estudo do vocabulário não se restringe apenas ao texto; ele acontece a todo instante, sempre que os alunos apresentam dificuldades ou desconhecimento do vocábulo e sempre observando o contexto, nunca de forma isolada.

Você acredita que um vocabulário "forte" pode ser um diferencial social?

[ ] Não.
[X] Sim. Por quê?

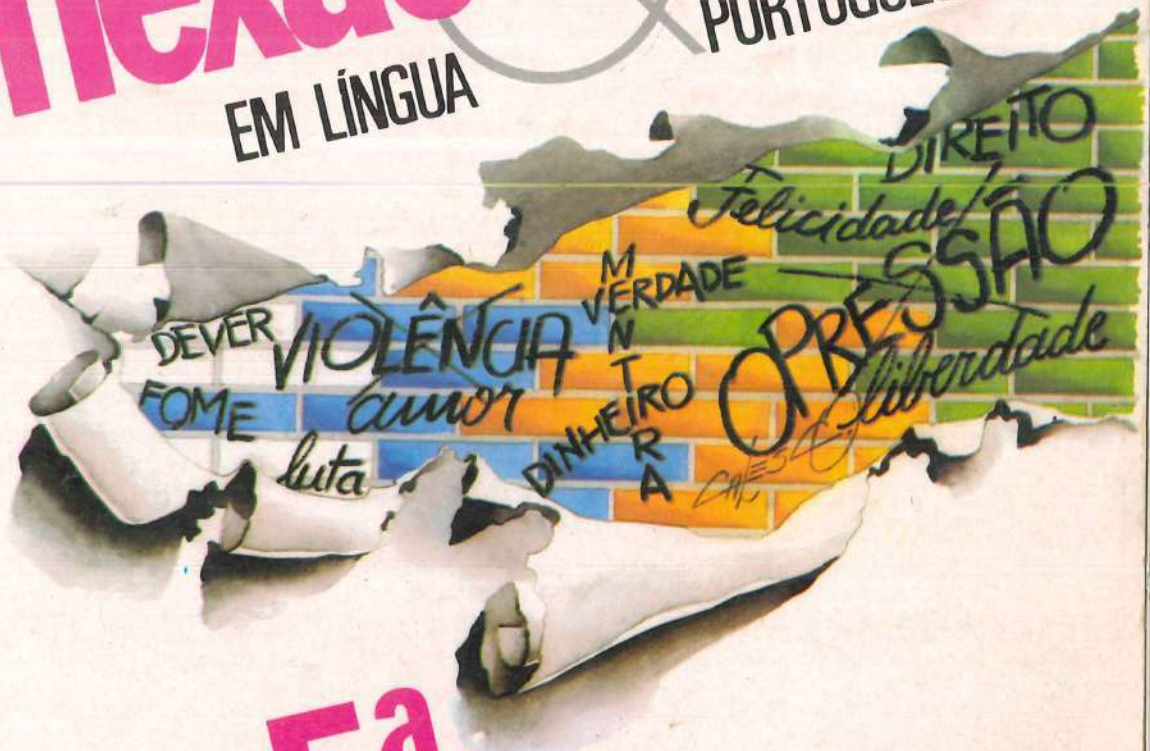
Entendemos que todo aluno que possui um repertório vocabular amplo, escreve melhor, compreende o que lê com mais facilidade, se expressa de forma objetiva, representando assim , "o diferencial".

Caetité, 15 de setembro de 2016.

ANEXO 2

Reflexão & Ação

EM LÍNGUA PORTUGUESA



5ª série

MARILDA PRATES

Editora do Brasil S/A

LIVRO DO MESTRE

UNIDADE 6

Texto 1: O REIZINHO MANDÃO

ESTUDO DO VOCABULÁRIO

Sinônimos e antônimos
Formação de frases
Palavras cognatas

VAMOS DISCUTIR O TEXTO

Personagem: ações e fala, sentimento e características
Antes, durante, depois
Sua interpretação

A SUA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DO TEXTO

Opressão
Liberdade
Respeito à individualidade
Participação

ESTUDO GRAMATICAL

Pronome

ESTUDO DA ORTOGRAFIA

Acentuação dos paroxítonos
Sílabas, separação
Cedilha, til
Uso do H
Emprego do EU e do MIM

ATIVIDADES DE REFLEXÃO E CONCLUSÃO

Texto 2: VIVER EM SEGURANÇA COM MAIS LIBERDADE

REFLEXÃO E AÇÃO MENTAL
ATIVIDADES DE REDAÇÃO

→ NA FRASE:

- *Substituição*
- *Discurso direto e indireto*

→ NA PONTUAÇÃO:

- *Ponto de exclamação*

→ NA EXPRESSÃO CRIATIVA:

REDAÇÃO 1
Continuar a história
REDAÇÃO 2
Bilhete
REDAÇÃO 3
Um bilhete para o rei

VOCABULÁRIO

- *conselheiro* — aquele que dá conselhos
- *embaixador* — autoridade máxima que representa seu país junto de outro país
- *implicante* — que implica com tudo
- *ministro* — aquele a quem está designado um cargo, um ofício referente aos negócios de Estado
- *sujeitinho* — pessoa sem valor

O Reizinho Mandão

Eu vou contar pra vocês uma história que o meu avô sempre contava.

Ele dizia que esta história aconteceu há muitos e muitos anos, num lugar muito longe daqui.

Neste lugar tinha um rei, daqueles que têm nas histórias. De barba branca batendo no peito, de capa vermelha batendo no pé.

Como este rei era rei da história, era um rei muito bonzinho, muito justo... E tudo que ele fazia era pro bem do povo.

Vai que esse rei morreu, porque era muito velhinho, e o príncipe, filho do rei, virou rei daquele lugar.

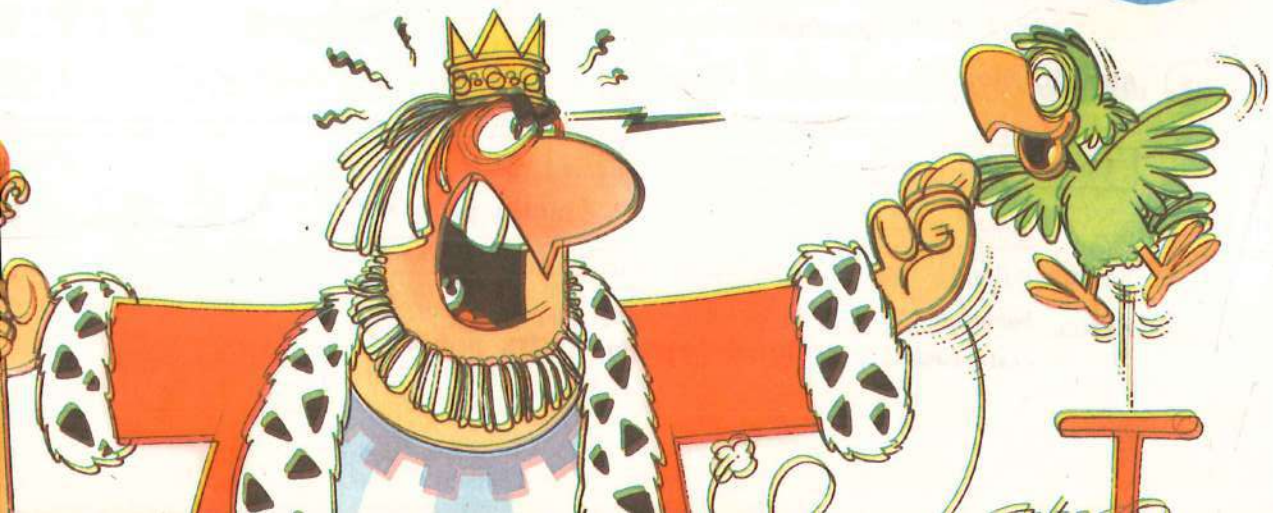
O príncipe era um **sujeitinho** muito mal-educado, mimado, destes que as mães deles fazem todas as vontades, e eles ficam pensando que são os donos do mundo.

Precisa de ver que reizinho chato que ele ficou! Mandão, teimoso, **implicante**, xereta!

Ele era tão xereta, tão mandão, que ele queria mandar em tudo que acontecia no reino.

Os **conselheiros** do rei ficavam desesperados, tentavam dar conselhos a ele, que afinal é pra isso que os conselheiros existem.

Mas o reizinho não queria saber de nada.



Era só um conselheiro qualquer abrir a boca para dar um conselho e ele ficava vermelhinho de raiva, batia o pé no chão e gritava de maus modos:

— Cala a boca! Eu é que sou o rei. Eu é que mando!

Podia ser **ministro, embaixador**, professor.

E tantas vezes ele mandava, que o papagaio dele acabou aprendendo a dizer "Cala a boca" também.

Tinha horas que era até engraçado. O reizinho gritava "Cala a boca" de cá, e o papagaio gritava "Cala a boca" de lá.

As pessoas, então, foram ficando cada vez mais quietas, cada vez mais caladas.

E de tanto ficarem caladas as pessoas foram esquecendo como é que se falava.

Até que chegou um dia que o reizinho percebeu que ninguém mais no reino sabia falar.

Ninguém.

(*O Reizinho Mandão* — Ruth Rocha. 3.ª Edição — Livraria Pioneira.)

ESTUDO DO VOCABULÁRIO

(1) Substitua os vocábulos destacados por palavras sinônimas que você encontrará no texto:

a) Era um rei muito bonzinho, muito **imparcial**. *Era um rei muito bonzinho, muito justo.*
b) O príncipe era **uma pessoa** muito mal-educada. *O príncipe era um sujeitinho muito mal-educado.*
c) Chegou **aquele que dá conselhos**. *Chegou o conselheiro.*
d) O príncipe era uma pessoa **que implicava com tudo e com todos**. *O príncipe era implicante.*
e) Era uma **pessoa bisbilhoteira**. *Era um xereta.*

(2) Encontre os antônimos de:

perto	*longe*	ruinzinho	*bonzinho*	preta	*branca*
mal	*bem*	injusto	*justo*	tudo	*nada*
bons	*maus*	fechar	*abrir*	rir	*chorar*

(3) Forme frases com as expressões indicadas:

a) **vermelho de raiva** *O professor ficou vermelho de raiva.*
b) **amarelo de medo** *O sujeitinho parecia amarelo de medo diante da polícia.*

(4) Observe a frase:

Depois da morte do rei, o príncipe **revirou** o reino.

Veja: *virar* → *REvirar*.

a) Forme outras palavras usando o prefixo RE:

compor	*recompor*	contar	*recontar*	fazer	*refazer*
bater	*rebater*	criar	*recriar*	pensar	*repensar*

b) Use essas palavras nas frases abaixo:

→ As coisas foram *reviradas*. *(virar)*
→ O morador reclamou e o homem *refez* o preço. *(fazer)*
→ É preciso *recompor* o reino. *(compor)*

(5) Atenção agora!

		SUBSTANTIVO		SUFIXO	
Conselheiro	—	*conselho*	+	*eiro*	.
				indica profissão	

Forme substantivos com o sufixo (**eiro**) ou (**eira**):

barba	*barbeiro*	cozinha	*cozinheiro(a)*	copa	*copeiro(a)*
costura	*costureiro(a)*	cabelo	*cabeleireiro(a)*	pedra	*pedreiro*

VAMOS DISCUTIR O TEXTO

PERSONAGEM: AÇÕES E FALA, SENTIMENTO E CARACTERÍSTICAS

(1) Indique as personagens do texto:

meu avô
o papagaio
os conselheiros
o príncipe
o velho rei
a mãe do rei

(2) Você indicou personagens. Qual a figura mais importante no texto?
O reizinho mandão.

(3) Que características apresentavam as ações do velho rei?

a bondade
o egoísmo
a opressão
a teimosia
a fraternidade
a implicância
a justiça
o amor
a persistência

(4) Percebemos pelo texto que o filho do rei era o seu oposto. Dê o contrário das palavras abaixo e conhecerá características do reizinho mandão:

- justo *injusto*
- bom *mau*
- amoroso *estúpido* *odioso*
- sensato *insensato*

(5) Aponte as atitudes do reizinho:

- ouvir o povo.
- implicar com tudo e com todos.
- consultar os conselheiros.
- gritar.
- mandar sempre.
- bisbilhotar.
- brincar com o papagaio.

(6) Concluímos que o rei era mandão porque:

- tinha gênio ruim.
- aprendeu com seu pai.
- fora mimado quando criança.
- aprendeu com os conselheiros.

(7) Que fala da personagem principal comprova o seu egoísmo e a sua mania de mandar?
"– Cala a boca! Eu é que sou o rei. Eu é que mando!"

(8) Existe uma personagem no texto que fortalece o "poder" do rei. Aponte-a. *O Papagaio.*

(9) Vamos indicar as características do povo daquele reino?

- Eram corajosos.
- Eram tristes e oprimidos.
- Tinham senso crítico.
- Lutavam por seus direitos.
- Eram passivos.
- Não "engoliam" as coisas com facilidade.
- Mostravam-se acomodados e submissos.

ANTES, DURANTE, DEPOIS

(10) Complete:

ANTES da morte do velho rei o reino era *alegre* , *ativo* .

alegre	*acomodado*
triste	*ativo*

DURANTE o exercício do reizinho mandão o reino tornou-se *triste* *acomodado*

alegre	*acomodado*
triste	*ativo*

DEPOIS de tanta opressão o reino ficou *calado* , *oprimido* .

fortalecido	*massacrado*	*irônico*
poderoso	*oprimido*	*calado*

INTERPRETAÇÃO

(11) Por que o **poder** do reizinho mandão não era sadio?
Porque ele não usava o poder para conseguir o bem do povo, mas para massacrá-lo.

A SUA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DO TEXTO

(1) O reizinho mandão sempre foi **mimado**.
Ser mimado, por vezes, parece muito bom no momento.
E as conseqüências no futuro? Dê sua opinião.
Resposta pessoal. Ex.: Quem sempre está acostumado a ter tudo, dificilmente aprenderá a perder. Na maioria das vezes passa a ser egoísta e impositivo.

(2) O texto diz que o **reizinho era poderoso**. O que é ter poder?
Ex.: Ter influências; ter dinheiro; poder decidir; ser rico; ser importante.
** Levar o aluno a perceber que poder nem sempre é sinônimo de riqueza.*

(3) **Dê o seu parecer.**

Por que o rei não deixava ninguém falar?
a) Porque queria ser o tal.
b) Porque era genioso.
c) Porque tinha medo que lhe dissessem "verdades".

(4) Às vezes as pessoas que convivem conosco nos mostram as bobagens que fazemos.
Neste caso, você:
a) morre de raiva?
b) dá importância e tem vontade de melhorar?
c) chora, discute, se defende? *Respostas pessoais que dependem de cada criança.*
** Mostrar que "Conselhos sábios" nos levam a crescimento pessoal.*

(5) Aponte casos em que as pessoas tomam **atitudes de "mandões"**.
Respostas pessoais. Ex.: Quando falam, falam... e não dão a vez para ninguém. Quando querem impor a sua idéia. Quando não aceitam conselhos.

(6) Intérprete a mensagem da frase:
"O leão rugia, rugia, mas era só **fita**."
Resposta pessoal. Ex.: Por vezes atrás de grandes poderosos, existe muita insegurança e fraqueza.

(7) Como o povo poderia ter dado o seu grito de liberdade naquele reino?

a) Fazendo pouco caso do rei.
b) Reagindo sem agressividade, mas com energia, mostrando seus direitos.
c) Reagindo com agressividade contra o rei. *O professor deve aceitar outras opiniões.*

(8) Você teria coragem de se defender de um rei tão opressivo? Como? Por quê?
Resposta pessoal. Ex.: Sim. Porque gosto de falar o que penso. Não aceitarei tão facilmente as ordens do rei. Continuaria fazendo as coisas que considero corretas e que teria vontade de fazer.

PRONOME

- Compare as frases:

Vovô contava histórias. — **Ele** contava histórias.

Mamãe mimava seu filho. — **Ela** mimava seu filho.

As palavras **vovô** e **mamãe** são substantivos.

As palavras **ele** e **ela** substituíram esses nomes. São **PRONOMES**.

PRONOME é a palavra que substitui o **substantivo**.

TRÊS PESSOAS DA COMUNICAÇÃO

A comunicação (fala, conversa) se faz entre três pessoas:

► **1.ª pessoa** = é a que fala. — **Eu** calei a boca.

► **2.ª pessoa** = é a que ouve. — **Tu** ouviste o rei?

► **3.ª pessoa** = é a pessoa de quem se fala. — **Eles** calaram.

PRONOMES PESSOAIS: substituem o nome e se referem às pessoas da comunicação.

► Há três tipos de pronomes pessoais:

- pessoais do **caso reto**;
- pessoais do **caso oblíquo**;
- pessoais de **tratamento**.

PRONOMES DO CASO RETO

PESSOAS	SINGULAR	PLURAL
1.ª	eu	nós
2.ª	tu	vós
3.ª	ele — ela	eles — elas

PRONOMES DO CASO OBLÍQUO		
PESSOAS	SINGULAR	PLURAL
1.ª	me, mim, comigo	nos, conosco
2.ª	te, ti, contigo	vos, convosco
3.ª	se, si, consigo, o, a, lhe	se, si, consigo, os, as, lhes

PRONOMES DE TRATAMENTO

- São empregados com as pessoas, familiarmente ou respeitosamente.
- Conforme o cargo ou a importância social da pessoa, usam-se pronomes diferentes. Veja:

QUEM?	QUE PRONOME USAR?
Rei	Vossa Majestade
Príncipe	Vossa Alteza
Papa	Vossa Santidade
Altas autoridades	Vossa Excelência
Autoridades menores e Pessoas de Respeito	Vossa Senhoria
Sacerdote	Reverendíssimo
Juiz	Meritíssimo
Tratamento para as pessoas em geral	Senhor, Senhora, Senhorita
Pessoas iguais	você

Observe:

Vossa Majestade precisa ouvir os conselheiros.
(Estou falando com o rei; por isso, uso **VOSSA.)**
SUA MAJESTADE precisa ouvir os conselheiros.
(Estou falando do rei; por isso, uso **SUA.)**

PARA VOCÊ EXERCITAR

(1) Substitua os substantivos por um pronome pessoal do caso reto:

a) **O ministro e a rainha** deram um conselho ao rei.
Eles deram um conselho ao rei.

b) **O rei** era mandão e xereta. *Ele era mandão e xereta.*

c) **As pessoas** ficaram caladas. *Elas ficaram caladas.*

d) **A rainha** cometeu um erro: mimou demais seu filho.
Ela cometeu um erro: mimou demais seu filho.

(2) Leia as frases:

Eu me calei.
Tu te calaste.
Ele se calou.

Nós nos calamos.
Vós vos calastes.
Eles se calaram.

Complete:

Eu me lembro dos conselhos.
Tu te lembras dos conselhos.
Ele se lembra dos conselhos.

Nós nos lembramos dos conselhos.
Vós vos lembrais dos conselhos.
Eles se lembram dos conselhos.

(3) Complete com os seguintes pronomes oblíquos:

comigo — contigo — consigo — conosco — convosco

a) Ele ia levando tudo **consigo** .
b) Vou visitar o rei. Venha **comigo** .
c) Eles traziam uma grande mágoa **consigo** .
d) Tu vais ao ministério? Posso ir **contigo** ?
e) Vós levais as crianças **convosco** .
f) Vós pensais certo e eu concordo **convosco** .
g) Eles vão em tua companhia, isto é, vão **contigo** .
h) O rei vai em nossa companhia, isto é, vai **conosco**.
i) Eu levo minhas coisas comigo e ele leva as dele **consigo** .

(4) Complete as frases com o pronome pedido:

a) **Eu** sempre **me** assusto quando **nós** falamos daquele reino.
1.ª pessoa singular (reto); 1.ª pessoa singular (oblíquo); 1.ª pessoa plural (reto).
b) Tenho a impressão de que o rei **nos** persegue. *1.ª pessoa do plural (oblíquo).*
c) **Eles** não reagiram diante da atitude do rei. *3.ª pessoa do plural (reto).*
d) Você já **o** viu no reino? *3.ª pessoa do singular (oblíquo).*
e) **Nós** sempre **o** ouvimos. Por que razão **nos** quer tanto mal?
1.ª pessoa do plural (reto); 3.ª pessoa do singular (oblíquo); 1.ª pessoa do plural (oblíquo).

(5) Sublinhe os pronomes nas frases abaixo:

a) Eu vou contar uma história para vocês.
b) Ele dizia que a história aconteceu há anos.
c) Sua majestade parecia irritado consigo mesmo.
d) Se nós reagíssemos ele não nos teria sufocado.

(6) Empregue os pronomes de tratamento adequadamente:

Veja:

O (**rei**) deu ordens severas.

(**Sua majestade**) deu ordens severas.

a) O (**Príncipe**) mostrou-se uma criança mimada.
Sua alteza mostrou-se uma criança mimada.
b) O (**Ministro**) visitou aquele reino.
Sua Excelência visitou aquela reino.
c) O (**Papa**) abençoou os fiéis naquela manhã.
Sua Santidade abençoou os fiéis naquela manhã.

(7) Escolha a alternativa correta:

a) **Vossa Reverendíssima** presidirá a reunião?
Juiz *Padre* *Rei*

b) **O Meritíssimo** leu a sentença final.
Rei *Imperador* *Juiz*

c) **Vossa Senhoria** deseja um café?
Embaixador *Gerente* *Deputado*

d) **Sua Excelência** representa o povo.
Gerente *Deputado* *Juiz*

e) **Você** quer ir comigo?
Senhora *Amigo* *Rei*

PRONOMES POSSESSIVOS

- Observe as frases:
  Meu povo é pacífico. **Nosso** lar é humilde.
- As palavras **meu** e **nosso** indicam posse.
  São **PRONOMES POSSESSIVOS**.

PESSOAS	SINGULAR	PLURAL
1.ª	meu, minha, meus, minhas	nosso, nossa, nossos, nossas
2.ª	teu, tua, teus, tuas	vosso, vossa, vossos, vossas
3.ª	seu, sua, seus, suas	seu, sua, seus, suas

(8) Substitua as expressões destacadas por pronomes possessivos. Observe o exemplo:

a) Este reino **me pertence**.
Este reino **é meu**.
b) Aquele palácio **é dele**. *Aquele palácio é seu.*
c) O rei pediu-**te** a opinião. *O rei pediu a tua opinião.*
d) Aquela moradia **vos pertence**? *Aquela moradia é vossa?*
e) Pediram-**me** o palpite. *Pediram meu palpite.*

(9) Passe para o masculino plural:

a) A doutora curou minha tia. *Os doutores curaram meus tios.*
b) Nossa rainha protegia sua embaixatriz. *Nossos reis protegiam seus embaixadores.*
c) A atriz é minha amiga. *Os atores são meus amigos.*

ESTUDO DA ORTOGRAFIA

(1) Observe a acentuação das palavras paroxítonas:

his (tó) ria , vi (tó) ria .

As palavras **paroxítonas** *terminadas em* **ditongo** *são acentuadas.*

Acentue as palavras paroxítonas terminadas em ditongo:

dicionário	férteis	bênção	exercício
amáveis	área	fáceis	órfão
ânsia	sério	órgão	água
mágoa	espécie	espontâneo	patio

(2) **Observe:**

amabilidade → **amável** .
SUBSTANTIVO **ADJETIVO**

- Acentuamos o adjetivo **amável** porque é uma palavra **paroxítona** terminada por **L**.

Dos substantivos forme adjetivos:

facilidade	*fácil*	agilidade	*ágil*	utilidade	*útil*
fragilidade	*frágil*	inutilidade	*inútil*	possibilidade	*possível*
dificuldade	*difícil*	habilidade	*hábil*	amabilidade	*amável*

(3) Observe com atenção:

a (li) pe (ru)	dá (í) bá (ú)
oxítonas *terminadas em* (I) *e* (U).	**oxítonas** *terminadas em* (I) *e* (U) *precedidas de vogal*.
Não são acentuadas.	*São acentuadas.*

Separe em sílabas e acentue as palavras oxítonas, quando necessário:

Iguaçu	*I-gua-çu*	zebu	*ze-bu*	abacaxi	*a-ba-ca-xi*	Caxambu	*ca-xam-bu*	Chui	*Chu-í*
peru	*pe-ru*	Piaui	*Pi-au-í*	jau	*ja-ú*	canguru	*can-gu-ru*	sagu	*sa-gu*
aqui	*a-qui*	bambu	*bam-bu*	grajau	*gra-ja-ú*	caracu	*ca-ra-cu*	tatu	*ta-tu*

(4) Observe o uso da **cedilha**:

- vo(c)ês;
- aconte(c)eu;
- engra(ç)ado;
- come(ç)o.

Emprega-se o **Ç** *quando for pronunciado com o som de S e for seguido das vogais* **A, O** *ou* **U**.

Empregue a cedilha quando necessário:

cedo	contar	capa	boca
branca	acontecia	conselhos	acabou
cá	caladas	como	dócil
cão	começo	doçura	preguiça
dança	faca	raça	tronco
poço	vício	oração	foco

(5) Emprego do **TIL**.

Veja:

mandão , **mães**.

Emprega-se o **TIL** *sobre as vogais* **A** *e* **O** *quando forem pronunciadas com som nasal.*

Use o til, se necessário:

coração	muito	anão	garçom
viveram	comprarão	são	viverão
bênção	põe	põem	marrom
irmão	brigam	sugestão	órfão

(6) Copie a palavra, usando o (H) quando necessário:

alucinar	*h*oje *hoje*	ontem	*h*orrível *horrível*
*h*élice *hélice*	*h*umano *humano*	êxito	árido
úmido	*h* erói *herói*	*h*ábil *hábil*	*h*óspede *hóspede*
*h*umilde *humilde*	*h* ora *hora*	*h*arpa *harpa*	*h* aver *haver*
*h*esitar *hesitar*	*h* onra *honra*	irônico	*h* abitar *habitar*

PARA COMPREENDER E FIXAR

EMPREGO DO EU E DO MIM

Não se esqueça desta regrinha básica:
diante da AÇÃO não posso usar MIM.

Veja: Traga o livro de histórias para **eu** ler.
Traga o livro de histórias para **mim**.

Outros exemplos:

O rei é muito mau para **mim**.
O rei mandou **eu** calar a boca.

Use (EU) ou (MIM):

a) Este brinquedo é para *eu* brincar.
b) Vovô contou esta história para *mim* .
c) Mamãe mandou que *eu* comprasse livros de histórias.
d) Ele pede que *eu* conte histórias do rei.
e) Você não quer dar a vez para *eu* falar?
f) Não saia do castelo sem *eu* chegar.
g) O menino trouxe um recado do reino para *mim*
h) O conselheiro deu licença para *eu* sair.

VOCABULÁRIO

- *classe* — grupo social
- *insegurança* — intranqüilidade
- *partido* — associação organizada de indivíduos que defendem as mesmas idéias
- *privilégio* — vantagem
- *punido* — castigado
- *segurança* — confiança; condição do que está seguro
- *torturar* — afligir, atormentar

Viver em Segurança Com Mais Liberdade

Todas as pessoas devem viver em **segurança**. A segurança não pode ser **privilégio** de uma **classe** ou de um **partido**.

Em nome da segurança, não se pode provocar medo nem **insegurança** no povo. Em nome da segurança, não se pode prender as pessoas sem provar antes a sua culpa.

Em nome da segurança, não se pode **torturar** ou fazer desaparecer pessoas.

Em nome da segurança, ninguém pode ser vítima da valentia e da violência fáceis dos mandões que nunca são **punidos**.

A verdadeira segurança é aquela que faz o povo viver no uso de seus direitos, na felicidade de sua liberdade e na paz de uma verdadeira justiça social.

(*Exigências Cristãs de uma Ordem Política* — Diocese de São Mateus — VOZES, 1978.)

(1) Vamos responder: *Respostas pessoais.*

a) Que segurança é essa sobre a qual as pessoas tanto falam?

- Poder andar na rua sem ser assaltado.
- Poder dormir sem a presença do ladrão.
- Não ser ferido na rua.
- Não sofrer injustiças.
- Ter os seus direitos.

b) O que é ser livre?

- Não ter que cumprir horários.
- Fazer o que bem entender, na hora em que bem entender.
- Fazer aquilo que considera um bem pessoal e comunitário.
- Não fazer as coisas "forçado".
- Poder brincar livremente sem preocupações.
- Poder dar sua opinião.
- Ter senso crítico.
- Não precisar estudar, trabalhar.
- Ser rico.
- Ter direitos e deveres.

c) Pode haver segurança sem liberdade nos dias de hoje?
Não, ter segurança é ter liberdade.

d) Você se considera uma pessoa livre? Por quê?
Sim. Porque participo nas decisões em casa; porque tenho meus direitos e deveres em casa. Não. Porque sou oprimido em casa, na escola.

(2) Dar sua opinião sobre a segurança de vida na cidade em que você mora.
Resposta pessoal. Depende de região para região. Os grandes centros já se tornam muito desumanos. Entretanto, em muitos interiores também há a presença do "bandido".

(3) Que tipos de violência urbana estão sendo praticados hoje nas cidades?
Resposta pessoal. Ex.: Assaltos, assassinatos, roubos, brigas, comunicação, oral, escrita, visual, desrespeito, massacres, opressões.

(4) Cite três reivindicações de **necessidades básicas** para que haja maior segurança na sua cidade:

ruas asfaltadas; cadeias decentes; policiais justos; dirigentes qualificados; praças públicas; ordem; conservação do verde.

REFLEXÃO E AÇÃO MENTAL

- *Um cão não é um bom cão só porque late muito.*
- *O mal dos acomodados é a falta de coragem para sair de casa e ir à luta.*
- *A liberdade, acima de tudo, é um ato de manifestação interior para construir o nosso bem-estar.*

ATIVIDADES DE REDAÇÃO

→ NA FRASE

(1) Compare as frases:

a) Encontrei o reizinho nos jardins do reino e convidei o **reizinho** para um "bate-papo".

b) Encontrei o reizinho nos jardins do reino e convidei-o para um "bate-papo".

> Para não repetir o substantivo **REIZINHO** na 2.ª frase, substituímos a palavra pelo **PRONOME O**.

Faça o mesmo:

a) O conselheiro procurou a rainha e encontrou a rainha nos seus aposentos.
O conselheiro procurou a rainha e encontrou-a nos seus aposentos.

ANEXO 3

Faraco & Moura

Linguagem Nova

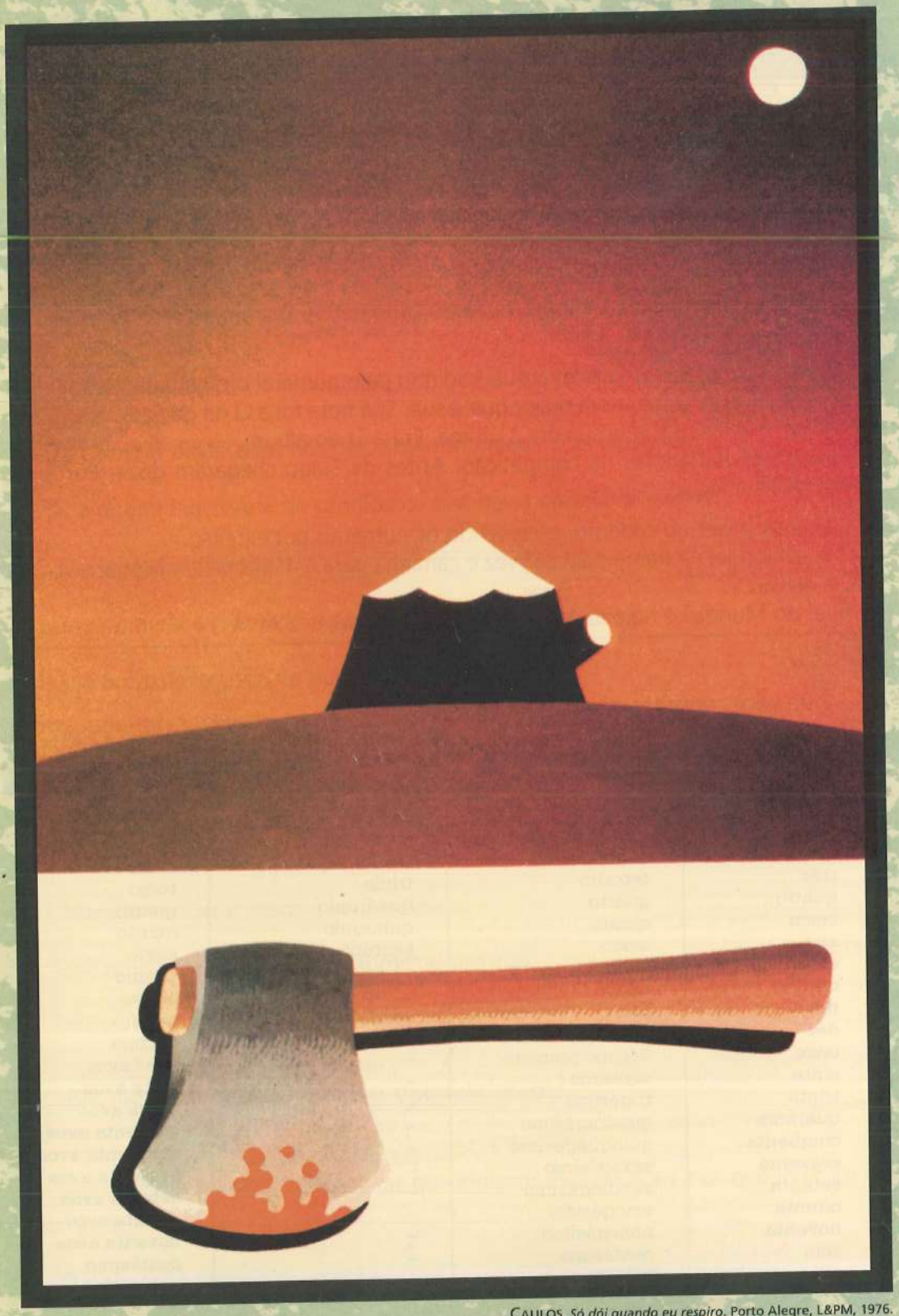
Livro do Professor Venda Proibida

5

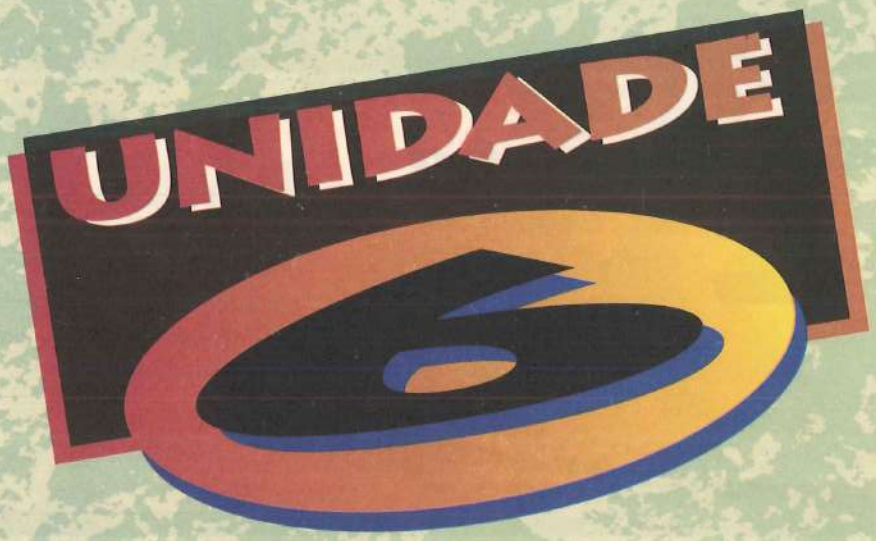
editora ática

Em qualquer parte da Terra
um homem estará plantando,
recriando a vida. Recomeçando o Mundo.

Cora Coralina



CAULOS. *Só dói quando eu respiro*. Porto Alegre, L&PM, 1976.



Expressão Oral

Observe com atenção o desenho reproduzido na página ao lado. Nele, o desenhista trata de um assunto da maior importância nos dias atuais: a destruição do meio ambiente.

1. Que figura aparece no centro do desenho?
O tronco de uma árvore cortada.

2. A parte branca do tronco representa o quê?
O reflexo do luar.

3. Ao utilizar cores, o desenhista quer provocar algumas sensações em quem vê seu trabalho. Quais das palavras seguintes, na sua opinião, têm relação com as sensações transmitidas pela cor escura do fundo do quadro? Alegria, devastação, melancolia, solidão, vida, morte, abandono.
Resposta esperada: devastação, melancolia, solidão, morte, abandono.

4. Qual das figuras do desenho é a mais impressionante para você?
Provavelmente os alunos concordarão em julgar o machado sujo de sangue como a figura mais impressionante do desenho.

5. Árvores não têm sangue; apesar disso, o desenhista manchou de sangue a lâmina do machado. O que ele quis simbolizar com isso?
O desenhista quis mostrar que devastar o meio ambiente é um crime; que cortar uma árvore é eliminar uma vida.

6. No desenho estão representados um tronco cortado, um machado, a lua.
a. Qual é o instrumento do "crime"? O machado.
b. Qual é a vítima? O tronco.
c. Qual é o espectador? A lua.

7. É claro que um machado não funciona por conta própria. Que figura falta no quadro?
Espera-se que o aluno conclua que falta a figura do homem, agente do fato.

Expressão Escrita

No quadro sobre o qual acabamos de conversar, falta o verdadeiro agente da destruição da natureza: o homem. No texto seguinte, que trata do mesmo assunto, esse agente é a personagem principal. Vamos ler.

O Verde

Inácio de Loyola Brandão

Estranha é a cabeça das pessoas.

Uma vez, em São Paulo, morei numa rua que era dominada por uma árvore incrível. Na época de floração, ela enchia a calçada de cores. Para usar um lugar-comum, ficava sobre o passeio um verdadeiro tapete de flores; esquecíamos o cinza que nos envolvia e vinha do asfalto, do concreto, do cimento, os elementos característicos desta cidade. Percebi certo dia que a árvore começava a morrer. Secava lentamente, até que amanheceu inerte, sem uma folha. É um ciclo, ela renascerá, comentávamos no bar ou na padaria. Não voltou. Pedi ao Instituto Botânico que analisasse a árvore, e o técnico concluiu: fora envenenada. Surpresos, nós, os moradores da rua, que tínhamos na árvore um verdadeiro símbolo, começamos a nos lembrar de uma vizinha de meia-idade que todas as manhãs estava ao pé da árvore com um regador. Cheios de suspeitas, fomos até ela, indagamos, e ela respondeu com calma, os olhos brilhando, agressivos e irritados:

– Matei mesmo essa maldita árvore.

– Por quê?

– Porque na época da flor ela sujava minha calçada, eu vivia varrendo essas flores desgraçadas.

Manifesto verde. São Paulo, Círculo do Livro, 1985. p. 16-7.

inerte: sem vida
ciclo: período, fase

Estudo do Texto

I. Compreensão

1. "*Ela enchia a calçada de cores.*" Explique o significado dessa frase.

O narrador quer dizer que as pétalas das flores caídas da árvore cobriam a calçada, tornando-a colorida.

2. A rua coberta de flores faz contraste com outros detalhes da cidade. Quais?

A cor cinzenta do asfalto, do concreto, do cimento, elementos característicos da cidade, segundo o narrador.

3. Mesmo quando viram a árvore inerte, sem uma folha, os admiradores dela ainda tinham uma esperança. Qual?

Tinham a esperança de que ela pudesse renascer.

4. A vizinha de meia-idade "*todas as manhãs estava ao pé da árvore com um regador*". Foi esse o fato que despertou as suspeitas dos admiradores da árvore.

a. À primeira vista, o que poderia significar esse gesto da mulher?

Poderia significar que ela estava regando a planta.

b. O que ocorria, na verdade?

A mulher estava envenenando a árvore.

5. Copie o trecho em que o narrador descreve a mulher como uma criatura enraivecida, encolerizada.

"... os olhos brilhando, agressivos e irritados."

6. Por que, afinal, a mulher matou a árvore?

Porque, segundo ela, as flores sujavam a calçada de sua casa.

II. Vocabulário

1. "... fomos até ela, indagamos..."

Leia o verbete:

indagar: *v.t.* **1.** Procurar saber ou descobrir; investigar. **2.** Perguntar; inquirir.

a. Agora, reescreva a frase acima, substituindo o verbo indagar pelo sinônimo mais adequado. ... fomos até ela, perguntamos...

b. Escreva uma frase empregando o verbo *indagar*.

2. Observe:

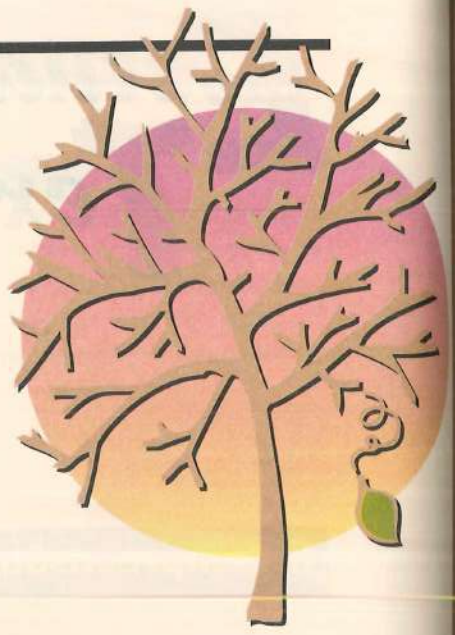
A árvore secava *lentamente*.

A palavra em destaque é formada de *lenta* + *mente*.

Nos dicionários não aparecem as palavras formadas dessa maneira. No caso do exemplo acima, devemos procurar no dicionário a palavra *lento* (forma masculina de *lenta*).

lento. *adj*. **1.** Vagaroso; demorado. **2.** Calmo; brando.
-mente. Terminação que indica modo.

Portanto, *lentamente* quer dizer: de modo lento; de modo vagaroso; calmamente; brandamente.



Reescreva as frases, substituindo o que estiver destacado por uma palavra terminada em *-mente*. Oriente-se pelo modelo:

Ele agiu de *modo arriscado*. Ele agiu *arriscadamente*.

a. Todos falavam *de modo suave*. Todos falavam suavemente.
b. Ela entrou na sala *com um jeito atrapalhado*. Ela entrou na sala atrapalhadamente.
c. – Paulinho, aja *de modo sensato*! – Paulinho, aja sensatamente!
d. Não responda *de maneira violenta*! Não responda violentamente!

3. Você sabe o que é um *lugar-comum*? É uma expressão batida, uma expressão que se desgastou por ser muito usada. O lugar-comum é também conhecido como *chavão*.

A comparação "Você é linda como uma flor", por exemplo, é um lugar-comum, pois está muito gasta. São também exemplos de chavão: "Amar é nunca ter que pedir perdão"; "Seus olhos são duas estrelas..."

a. Que expressão do texto o narrador considera um "lugar-comum"? Tapete de flores.
b. Você conhece outras expressões que podem ser consideradas como chavões?

III. Interpretação

1. A mulher que matou a árvore parece ser uma exceção na rua. Por quê?
Porque era a única que não gostava da árvore.

2. A seguir apresentamos duas falas da mulher. Identifique a fala que indica causa e a que indica conseqüência:
a. "Matei mesmo essa maldita árvore." conseqüência
b. "... na época da flor ela sujava minha calçada..." causa

3. Qual das alternativas abaixo resume a ordem em que os fatos aconteceram?
a. Morte da árvore – reação do narrador e seus amigos – inércia da árvore – presença diária da mulher ao pé da árvore.

b. Presença diária da mulher ao pé da árvore – inércia da árvore – espanto do narrador e seus amigos – morte da árvore. x
c. Desconfiança do narrador e seus amigos – conversa com a mulher – inércia da árvore – morte da árvore.
d. Presença diária da mulher ao pé da árvore – inércia da árvore – análise da árvore feita no Instituto Botânico – morte da árvore.

4. A idéia de devastação, de desolação, de ausência de vida, aparece no desenho e no texto simbolizada por cores diferentes. Que cor é essa no desenho? E no texto?
No desenho, o marrom que serve de fundo; no texto, o cinza do asfalto e do concreto.

5. Podemos afirmar que o machado do desenho corresponde à água utilizada para regar a árvore de que fala o texto. Justifique essa afirmativa. Espera-se que o aluno conclua que esses dois elementos, em um e outro caso, respectivamente, provocaram a morte das árvores.

Ponto de vista

1. A atitude da mulher foi uma agressão ao meio ambiente. Cite outros fatos que agridem o meio ambiente.
Queimadas sem controle, despejo de lixo em rios e córregos, caça e pesca fora dos períodos permitidos por lei, etc.

2. É evidente que a destruição de **uma** árvore por **uma** pessoa não vai perturbar o equilíbrio do meio ambiente. Por que, então, consideramos negativa a atitude da personagem do texto?
Prof.: discutir com os alunos a responsabilidade individual na preservação dos bens coletivos.

IV. Ortografia

1. Você já sabe que palavras paroxítonas são aquelas em que a penúltima sílaba é a tônica. Vejamos algumas palavras paroxítonas do texto:

cabeça, incrível, tapete, calma, flores.

Entre as palavras paroxítonas, algumas são acentuadas graficamente e outras não.

Têm acento gráfico as palavras paroxítonas terminadas em:

L – incrível, legível
I / IS – táxi, táxis
N – pólen, hífen
US – Vênus
UM / UNS – álbum, álbuns
R – revólver
X – tórax
ÃO / ÃOS – órfão, órfãos
Ã – órfã
PS – bíceps

Nas frases seguintes estão destacadas algumas palavras paroxítonas. Copie as frases, acentuando o que for necessário.

a. Fazia ginástica diariamente e já *estava* com o *tórax* bem *desenvolvido*.
b. *Marisa* mostrou-nos o *álbum* com aquela *foto horrível*.
c. *Vênus* é um *planeta* muito distante da Terra.
d. Eu também achei *lamentável* a atitude daquela mulher.

2. Ditado

A abelha parecia tonta com tanto néctar. / Era primavera e ela trabalhava incansável.
O girassol imóvel sob o sol brilhante parecia ser sua próxima meta.
Zumbindo, ela se meteu no grande miolo. Logo suas patas ficaram pesadas e amarelas de pólen.
Rapidamente ela se transformou num minimonstro dourado, pronto para brilhar no Carnaval das flores.
(Carmem L. Rodrigues – Texto escrito especialmente para este livro.)

3. Escreva nomes ou apelidos paroxítonos de pessoas que você conhece.

Prof.: se houver divergências quanto à grafia de algum nome próprio, explicar aos alunos que o portador do nome pode escrevê-lo de acordo com o registro civil, mesmo que contrariando a grafia oficial. As demais pessoas devem grafar esses nomes conforme as regras ortográficas da Gramática normativa. Exemplo: Angelo (sem acento se o portador do nome foi assim registrado); Ângelo (acentuado, quando for escrito por outra pessoa).

4. Observe:

"– Matei mesmo essa maldita árvore.
– **Por quê**?
– **Porque** na época da flor ela sujava minha calçada..."

A expressão em destaque está escrita de duas formas diferentes.

Porque – significa **por causa de**. É utilizado em frases afirmativas ou negativas.

Não veio **porque** não tinha tempo.
Matei a árvore **porque** não gostava dela.

Por quê – é utilizado nas frases interrogativas, quando a expressão vier no final da frase.

– Ela não veio. **Por quê**?
– Você gostaria mesmo de saber **por quê**?

Quando a expressão aparecer no início de frase interrogativa, escreve-se desta forma: **Por que**.

– **Por que** você não veio à aula ontem?
– **Por que** a senhora destruiu a árvore?

Copie as frases, substituindo o quadradinho por: **porque**, **por que** ou **por quê**.

a. Você está me fazendo tantas perguntas! ❑ ? Por quê
b. ❑ você voltou? Por que
c. Voltei ❑ quis, ora!... porque
d. Ficaram na miséria ❑ ninguém queria trabalhar. porque
e. – Você viu? Derrubaram a árvore!
– ❑? Por quê
f. – ❑ os olhos ardem quando cortamos cebola? Por que

Desmatamento

É alarmante a situação no Brasil, sobretudo nos Estados litorâneos, primitivamente recobertos pela Mata Atlântica, e na região Amazônica. Restam hoje apenas 3% da extensão de Floresta Atlântica que existia no Brasil colonial. A existência de matas ainda extensas na região Norte não significa que espécies ameaçadas pela destruição da Mata Atlântica possam se abrigar na Amazônia, pois o clima e o relevo são diferentes, assim como a flora e a fauna.

As florestas tropicais, que só cobrem 7% da superfície terrestre, abrigam mais da metade das espécies vegetais e animais conhecidas. Das 100 000 espécies de plantas da América Latina, cerca de 30 000 concentram-se na Amazônia, onde o desmatamento atinge taxas alarmantes.

A harmonia, popularmente conhecida como "equilíbrio ecológico", está sendo perturbada e as conseqüências são desastrosas.

Uma primeira e bem evidente conseqüência é a extinção de espécies animais e vegetais. Só para dar uma idéia da proporção alarmante com que a taxa de extinção vem crescendo, vamos tomar as aves como exemplo. Até o ano de 1700, 10 espécies de aves foram consideradas extintas no planeta; de 1700-1900, num período de apenas 200 anos, 90 espécies desapareceram, e de 1900 em diante, calcula-se que uma espécie ou subespécie desapareça por ano.

A derrubada da mata também provoca enchentes. Como? A folhagem da Floresta Amazônica intercepta uma parte das águas da chuva que, por isso, não chega ao solo. Com a remoção da floresta, essa água toda escorrerá para os rios.

PEREIRA, Adolfo Talla Pria, e outros. *Terra - O coração ainda bate*; guia de conservação ambiental. Porto Alegre, Tchê, 1990. p. 36. Texto adaptado.

Foto de Nair Benedicto

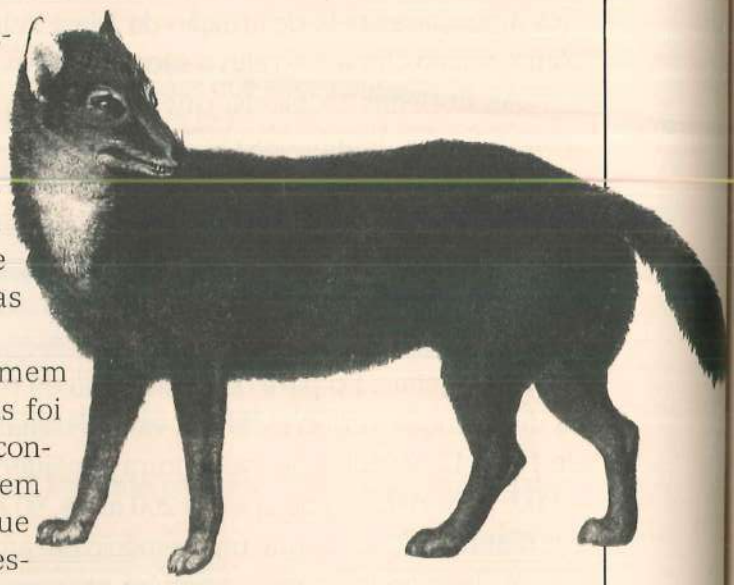
REDAÇÃO

O que se narra

Leia os dois textos:

A.

Sumiram com este lobo da Terra



O lobo-das-malvinas, um cachorrão muito manso que gostava de roubar comida, e a pequena chinchila-dos-andes, a qual, por morar em montanhas frias, tinha um pêlo quente e macio, são as duas únicas espécies de mamífero consideradas extintas em toda a América do Sul.

A primeira vez que um homem branco viu um lobo-das-malvinas foi em 1839. E a última vez que se encontrou um animal desses vivo foi em 1876. Bastaram 37 anos para que fosse totalmente destruída uma espécie cujos segredos jamais serão conhecidos.

Estadinho, 14 abr. 1991, p. 3. Suplemento do jornal *O Estado de S. Paulo*.

B. Chapeuzinho vermelho

Chapeuzinho vermelho partiu logo para a casa da avó, que morava numa aldeia vizinha. Ao atravessar a floresta, ela encontrou o Sr. Lobo, que ficou louco de vontade de comê-la; não ousou fazer isso, porém, por causa da presença de alguns lenhadores na floresta. Perguntou a ela aonde ia, e a pobre menina, que ignorava ser perigoso parar para conversar com um lobo, respondeu:

– Vou à casa da minha avó levar-lhe um bolo e um potezinho de manteiga que mamãe mandou.

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1985. p. 51.

No texto A, o que se registrou foi um fato que aconteceu de verdade, num lugar real. *Pessoas* e *animais* verdadeiros participaram desse fato.

No texto B, o fato que se narra não aconteceu de verdade. Ele foi inventado pelo escritor. Os seres que participam da história são *personagens*.

Portanto, podemos narrar fatos reais (que realmente aconteceram) e fatos inventados (criados pela nossa imaginação).

Agora, um aluno será incumbido de narrar para a classe um fato real, que tenha ocorrido na escola, no bairro ou na cidade.

Produção de texto

Os trechos seguintes são notícias curtas. Referem-se, portanto, a fatos reais.

Você vai inventar uma história baseando-se nos fatos narrados em uma das duas notícias, à sua escolha. Imagine o que quiser... Se achar adequado, pode utilizar as notícias como parte de seu texto.

A.

Perdido na noite, em plena selva amazônica, sem qualquer visibilidade para um pouso de emergência, o comandante foi mais que perfeito. Deu ordens à tripulação para orientar cada um dos passageiros a afivelar os cintos, com firmeza, e curvar o corpo ao máximo, na esperança de atenuar o impacto. Queimou o que restava de combustível no tanque, voando em círculos por exatos quinze minutos. E, com habilidade, se aproximou ao máximo do solo. Então, desligou os motores, deixando as 50 toneladas do Boeing 737-200, com 54 passageiros, mergulhar no vazio.

Revista IstoÉ

B.

Um homem que ganhou o primeiro prêmio da Loteria de El Salvador morreu logo após a premiação e foi enterrado com a mesma roupa com que estava, presumivelmente com os bilhetes em um dos bolsos.

Jornal da Tarde

GRAMÁTICA

Pronome

Terra – O coração ainda bate

As árvores servem de proteção contra ventos. Além disso, elas reduzem a poluição sonora e suas folhas caídas podem transformar-se num excelente adubo orgânico. Através da sombra que produzem podem influenciar na temperatura local, amenizando o calor, principalmente em áreas urbanas.

Vamos comparar duas frases do texto:

A. As árvores servem de proteção contra ventos.

B. Além disso, *elas* reduzem a poluição sonora.

Na frase *B*, a palavra *elas* substitui a expressão "as árvores" da frase anterior.

A palavra que substitui um substantivo chama-se pronome.

Vejamos agora:

A. O rio nasce limpinho na cidade de Salesópolis.

B. No trecho que rasga a região metropolitana, *ele* não passa de um canal de esgoto a céu aberto.

Na segunda frase o pronome *ele* substitui um substantivo da primeira frase. Qual? Se você respondeu *rio*, acertou.

E X E R C Í C I O

Em todas as frases seguintes há um pronome destacado. Identifique o substantivo a que se refere cada um desses pronomes.

a. Avise sua mãe de que alguém **a** procurou. mãe
b. Márcia está doente. Por isso, **ela** faltou hoje. Márcia
c. O garoto é muito egoísta. Não **o** solicitem para nada. garoto
d. Perdi meu caderno. Alguém **o** encontrou? **Ele** estava bem aqui... caderno

Muitas vezes, o pronome refere-se a substantivos que não aparecem no texto. Vejamos:

Ninguém acredita que o rio volte a ser limpo.

A palavra *ninguém* também é um pronome, pois substitui um substantivo que não aparece na frase: as pessoas, os moradores da cidade...

Se *todos* colaborarem, será possível construir um mundo melhor.

Todos também é um pronome, pois substitui um substantivo que não aparece na frase: as pessoas, os seres humanos...

Até agora, estudamos pronomes que ficam no lugar de substantivos. Vamos ver um outro caso: pronomes que acompanham substantivos.

Observe a frase:

Suas folhas caídas podem transformar-se em adubo.

A palavra *suas*, que acompanha o substantivo *folhas*, também é um pronome. Veja outros exemplos de pronomes que acompanham substantivos:

Devido à poluição, *vários* tipos de peixe morreram.
Alguns moradores da cidade descansavam.
Suas águas são imundas e malcheirosas.
O que restou do rio foi *aquela* mistura líquida e pegajosa.

E X E R C Í C I O

Cada um dos substantivos destacados a seguir está acompanhado por um pronome. Copie os substantivos e os pronomes que se referem a eles.

a. Havia muitos *professores* na sala. muitos professores
b. Comi várias *frutas*. várias frutas
c. Qual *menina* é a mais bonita? qual menina
d. Quantos *cruzeiros* ela gastou? quantos cruzeiros
e. Meus *cadernos* são caprichados. meus cadernos

Podemos completar nossa definição:

Pronome é a palavra que substitui um substantivo ou acompanha um substantivo.

Há vários tipos de pronomes. Vamos estudar agora os **pronomes pessoais**.

Pronomes pessoais

Veja os quadrinhos:

QUINO. *Toda a Mafalda*. Lisboa, Dom Quixote, 1989. p. 142.

Nos quadrinhos, um menino e uma menina conversam. Uma conversa é uma situação de comunicação. Numa situação de comunicação há sempre três componentes:

- a pessoa que fala ou escreve: 1ª pessoa;
- a pessoa que ouve ou lê: 2ª pessoa;
- a pessoa de quem se fala ou escreve: 3ª pessoa.

1. A pessoa que fala é a 1ª pessoa. Quando se refere a si mesma, ela diz *EU*.

Quando se mostra na foto, a menina diz:

– Aqui estou *eu*.

Os pronomes de 1ª pessoa são: *eu* (singular); *nós* (plural).

2. A pessoa que ouve é a 2ª pessoa. Quando a menina se dirige ao menino, usa a forma *TU*.

– *Tu* não achas?

Os pronomes de 2ª pessoa são: *tu* (singular) e *vós* (plural).

3. A pessoa de quem se fala é a 3ª pessoa. Quando se referem a uma 3ª pessoa, tanto o falante como o ouvinte utilizam as formas *ele* ou *ela*.

– Em que outra coisa *ela* pode empregar o tempo?

1.

2.

3.

Os pronomes de 3ª pessoa são: *ele/ela* (singular); *eles/elas* (plural).

Note que uma "pessoa" gramatical não é necessariamente gente. Pode ser um bicho, um objeto, etc. No caso, trata-se de uma árvore.

Pronomes pessoais		
	Singular	**Plural**
1ª pessoa	eu	nós
2ª pessoa	tu	vós
3ª pessoa	ele/ela	eles/elas

Observação: Os pronomes *você* e *vocês* também são utilizados como pronomes pessoais. Em muitas regiões do país emprega-se *você* em lugar de *tu*, e *vocês* em lugar de *vós*.

Portanto, trata-se de pronomes de 2ª pessoa, apesar de exigirem o verbo na 3ª pessoa. Compare:

Tu queres ir? – *Você* quer ir?
Vós quereis ir? – *Vocês* querem ir?

Além desses pronomes pessoais, chamados de **pronomes retos**, há outros pronomes pessoais, chamados de **oblíquos**.

Vejamos o quadro dos pronomes pessoais retos e dos oblíquos correspondentes:

Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos
Eu	me, mim, comigo
Tu	te, ti, contigo
Ele	se, si, consigo, o, a, lhe
Nós	nos, conosco
Vós	vos, convosco
Eles	se, si, consigo, os, as, lhes

E X E R C Í C I O S

1. Responda: na região onde você mora, que pronome pessoal de 2ª pessoa se usa com mais freqüência: **tu** ou **você**?

2. Identifique os pronomes pessoais e classifique cada um deles em reto ou oblíquo.
Prof.: no exercício solicita-se apenas a identificação de pronomes oblíquos, visto que a compreensão mais ampla desses pronomes exige conhecimentos de sintaxe que o aluno só vai adquirir na 6ª série. O assunto será então retomado.

a. O céu estava dominado por pesadas nuvens. Logo elas cairiam em forma de chuva. elas: pronome re
b. Perdoamos os infelizes que nos ofenderam. nos: pronome oblíquo
c. Eu acredito que tudo terá solução satisfatória. eu: pronome reto
d. Nada trouxeram para mim? mim: pronome oblíquo
e. Pediram-lhe que saísse. lhe: pronome oblíquo
f. Tirou um papel da bolsa e apertou-o entre os dedos. o: pronome oblíquo

Pronomes de tratamento

Entre os pronomes pessoais, há os pronomes de tratamento. São palavras que utilizamos quando nos dirigimos com respeito a determinadas pessoas. A maioria desses pronomes têm relação com a profissão ou o cargo exercidos pela pessoa a quem nos dirigimos. Exemplos:

Perguntou ao rei:
– *Vossa Majestade* pretende sair do castelo hoje?

Vossa Excelência poderia nos ouvir, senhor deputado?

Quando estamos escrevendo e surge a necessidade de empregar um pronome de tratamento, geralmente se utiliza sua forma abreviada:

Vossa Majestade ⟶ V. M.

Alguns pronomes de tratamento e suas abreviaturas		
Senhor/Senhora	Sr./Sra.	Tratamento respeitoso em geral.
Vossa Santidade	V. S.	Empregado para o Papa.
Vossa Alteza	V. A.	Empregado para príncipes, princesas.
Vossa Excelência	V. Exa.	Empregado para altas autoridades.
Vossa Senhoria	V. Sa.	Muito comum na correspondência comercial. É empregado também quando nos dirigimos a autoridades.
Vossa Majestade	V. M.	Empregado para reis e imperadores.

O pronome *você*, que já estudamos, era antigamente um pronome de tratamento cerimonioso. Hoje é utilizado no tratamento informal.

E X E R C Í C I O

Reescreva as frases, utilizando um pronome de tratamento no lugar do quadradinho.

a. Os moradores gritaram para o deputado:
– ❑ prometeu construir mais casas aqui! Vossa Excelência

b. O cavaleiro aproximou-se do príncipe e cochichou:
– ❑ não deve descuidar-se. O inimigo está bem próximo. Vossa Alteza

c. O telegrama enviado ao Papa começava assim: "Solicitamos a ❑ confirmação de sua visita..." Vossa Santidade

Muitas vezes esses pronomes são utilizados ironicamente. Veja:

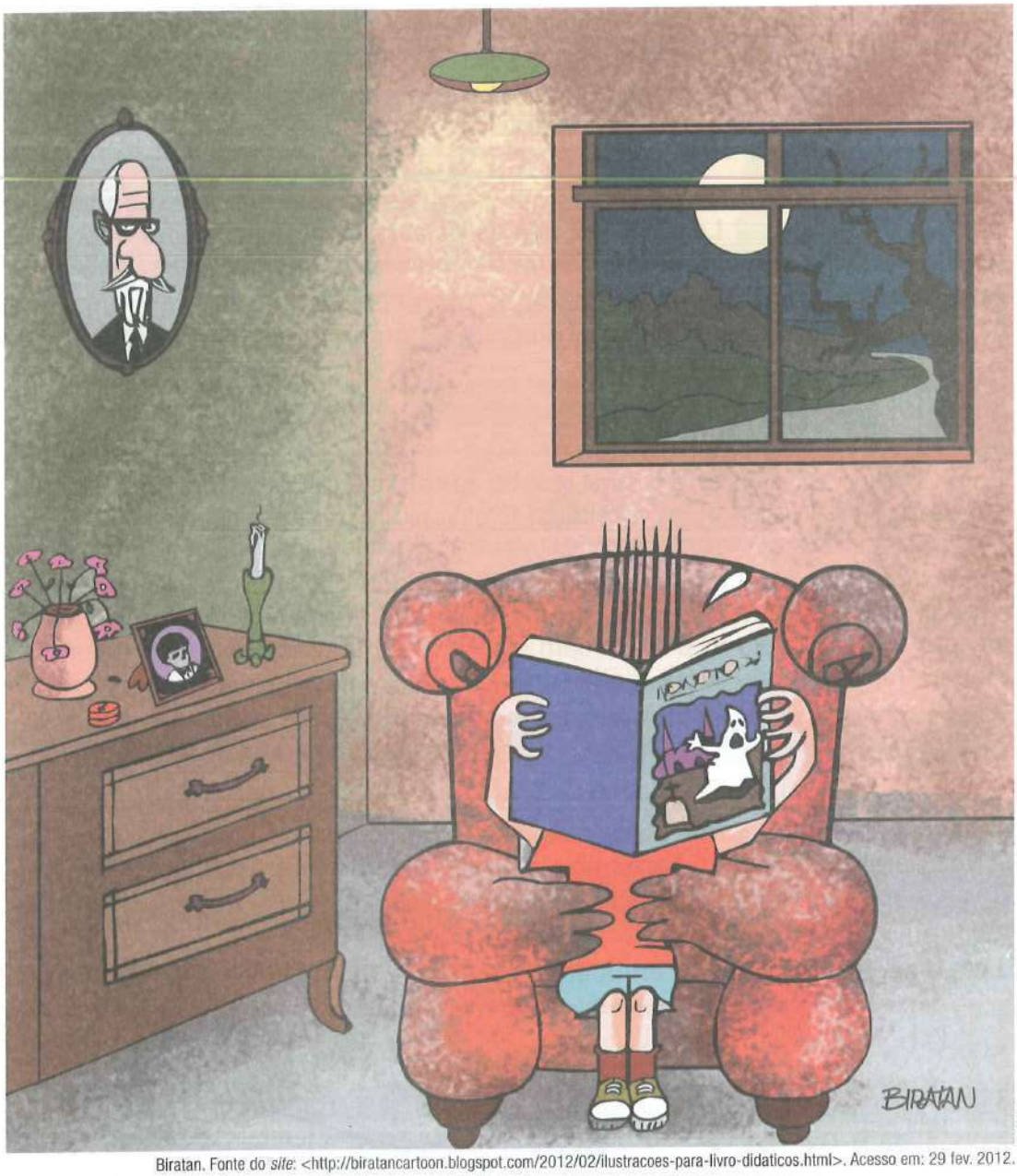
O menino era enjoado e não gostava de qualquer tipo de comida.
Naquela tarde, já saturada, a mãe aproximou-se dele e disse:
– **Vossa Alteza** gostaria de comer um bifinho no jantar?

ANEXO 4

unidade 3

Há algo de estranho no ar!

Observe o cartum a seguir.



Biratan

Biratan. Fonte do *site*: <http://biratancartoon.blogspot.com/2012/02/ilustracoes-para-livro-didaticos.html>. Acesso em: 29 fev. 2012.

Responda oralmente

Conversando sobre o assunto

a) Em sua opinião, que tipo de história a criança do cartum está lendo? Justifique.

b) O que mais chamou sua atenção nessa imagem? Por quê?

c) Você já leu histórias desse tipo? O que você achou delas? Comente com os colegas.

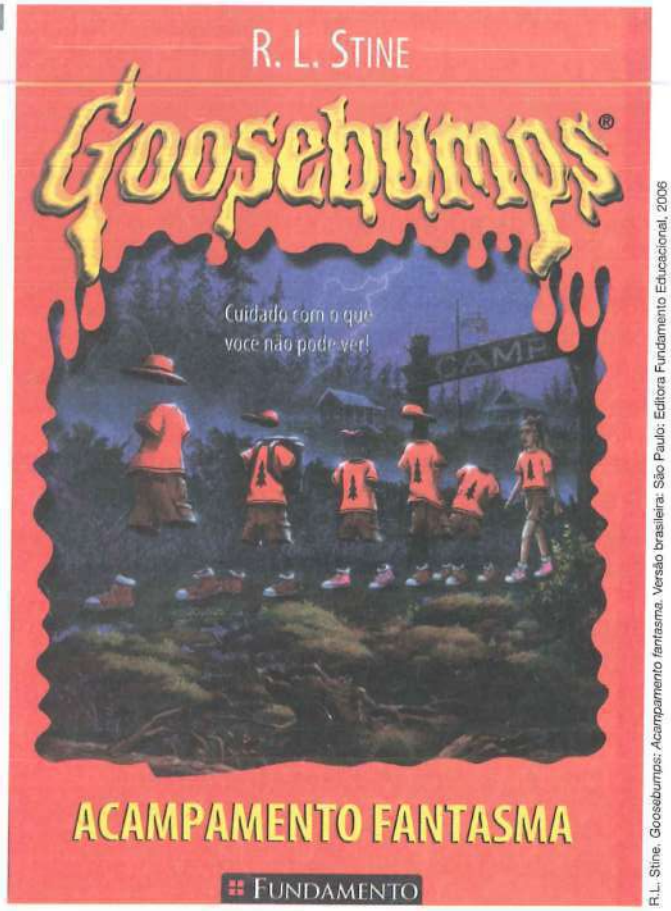
capítulo 1

Histórias de arrepiar

Leitura 1

Você já participou de um acampamento? Normalmente as pessoas vão a um lugar como esse para se divertir, viver novas aventuras. Dois meninos passaram por uma experiência muito estranha em um acampamento de férias. A história vivida por eles encontra-se no livro cuja capa foi reproduzida a seguir. Observe-a e leia a sinopse publicada em um site *da internet.*

A



R.L. Stine. *Goosebumps: Acampamento fantasma*. Versão brasileira: São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2006

B

Acampamento fantasma: Você não acredita em fantasmas, não é mesmo? Os irmãos Harry e Alex também não acreditavam... Os pais deles vacilaram e deixaram para marcar o acampamento de férias na última hora. Por isso, os dois garotos ficaram apenas com a opção de ir para um lugar lá no fim do mundo. Fazer o quê? A viagem em um ônibus vazio, sem outros passageiros, já indicava que algo muito estranho estava acontecendo, mas eles nem imaginavam o que os aguardava no Acampamento do Espírito da Lua. Agora eles estão sozinhos, no limite entre a realidade e a fantasia, entre a amizade e o medo, entre a coragem e o coração congelado por calafrios. Pobres garotos! É difícil acreditar que eles vão escapar do acampamento fantasma...!

Goosebumps: Acampamento fantasma. Extraído do *site*: <www.skoob.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2012.

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

1 O título de um livro é dado pelo seu autor e pela editora que o publica. Ele é um elemento importante e deve despertar o interesse do leitor para a leitura do livro.

a) O que você achou do título do livro reproduzido na página **95**?

b) Em sua opinião, por que a cor vermelha da capa é a que tem mais destaque?

c) Além das cores, quais outros recursos foram usados para provocar um clima de mistério, tensão e despertar o interesse do leitor pelo livro?

2 A partir da análise da capa e da sinopse, você se interessou por ler o livro *Acampamento fantasma*? Por quê? Comente.

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

1 As narrativas de suspense, seja de livros ou de filmes, geralmente despertam sensações de apreensão, forte tensão e a criação de expectativas.

Toda essa atmosfera de suspense pode ser provocada pelos personagens, como assombrações, assassinos e loucos, e/ou por fatos misteriosos ou sobrenaturais. Na sinopse, quais desses elementos criam suspense?

Paula Diazzi

2 Em capas de livros, geralmente aparecem as seguintes informações: título do livro, nome da editora, nome do(s) autor(es), título da série (em alguns casos). Em sua opinião, qual é a importância dessas informações?

3 Geralmente, os títulos de livros buscam dar destaque a um determinado elemento da história narrada. Assim, eles podem destacar: um personagem da narrativa; o tempo em que ocorre a narrativa; o espaço (lugar) onde acontecem os fatos; ou uma ação marcante da narrativa.

a) Que elemento o título *Acampamento fantasma* destaca?

b) Copie os títulos de livros a seguir e escreva qual elemento é destacado em cada um deles.

- *O médico e o monstro*
- *A ilha misteriosa*
- *Os enigmas do mau*
- *O pequeno Nicolau*
- *Por onde você andou, Robert?*
- *Jogo da meia-noite*

4 As informações acerca de uma obra, como um livro, um filme, ou uma peça de teatro, podem ser apresentadas por meio de uma sinopse ou de uma resenha. Veja a diferença entre elas a seguir.

> A **sinopse** apresenta apenas um breve e conciso levantamento dos aspectos mais interessantes do objeto a que se refere, procurando chamar atenção do leitor.
>
> A **resenha** traz um breve comentário de uma obra e um posicionamento, uma opinião sobre o objeto, apresentando problemas e qualidades que o crítico julga importante destacar para o seu leitor.

a) A sinopse da página anterior traz que tipo de informações do livro?

b) Agora, leia a resenha do filme *Mansão Mal-Assombrada*, lançado em 2003, e identifique se ela apresenta julgamentos a favor do filme ou contrários. Copie os trechos que justificam sua análise.

Filme de Rob Minkoff, Mansão Mal-Assombrada, 2003. Disney/EUA

[...]

O filme conta a história de Jim e Sara Evers (Eddie Murphy e Marsha Thomason, respectivamente), donos de uma empresa imobiliária. Quando recebem a proposta de visitar uma mansão renomada, os dois não perdem a chance e vão checar o casarão, levando junto os filhos Megan (Aree Davis) e Michael (Marc John Jefferies). O problema começa quando eles chegam ao local: o quintal da mansão é, na verdade, um cemitério.

A película não se resume a contar as aventuras assustadoras da família pelo interior da casa. Felizmente, o enredo mostra-se (levemente) mais profundo à medida que os personagens (principalmente o dono da casa, Master Gracey, interpretado por Nathaniel Parker) aparecem — há, inclusive, um mistério envolvendo Sara Evers, o que não deixa a trama completamente idiota, conforme pode-se pensar a princípio. [...]

Mansão Mal-Assombrada. Extraído do *site*: <www.cineplayers.com/critica.php?id=308>. Acesso em: 5 set. 2011.

Discutindo ideias, construindo valores

Responda oralmente

- Vimos que os pais dos garotos deixaram para marcar o acampamento na última hora e isso acabou gerando problemas para os meninos. Você já deixou algum compromisso para a última hora? Que consequência isso trouxe a você? Você acha importante que as pessoas planejem suas atividades? Por quê?

Por que ler resenhas e sinopses?

Normalmente, quando vamos ao cinema ou comprar um livro, nossa escolha é muito influenciada pelo que lemos sobre o filme ou o livro. Essa influência também ocorre com informações sobre peças de teatro, de exposições e de concertos musicais.

Explorando a linguagem

Anote no caderno

1 Na sinopse da página **95** foi utilizada a palavra **vacilaram**. Copie a frase cuja palavra **vacilar** tem o mesmo sentido que a empregada na sinopse.

A Não **vacile** se notar alguma situação de perigo. Esconda-se.

B Ele **vacilou** e perdeu o horário da prova.

C A menina convalescente **vacilou** nos primeiros passos que deu.

2 Na sinopse há um trecho em que o autor dialoga diretamente com o leitor. Em que trecho do texto isso ocorre?

Produção escrita

Sinopse de livro

Leia a seguir outra sinopse de livro.

Pérolas negras

Os tradicionais livros de histórias infantis estão repletos de princesas. Todas lindas e maravilhosas. Todas de cabelos loiros, cachinhos dourados, olhos azuis e pele cor de leite.

A pequena Stephanie adorava as princesas dos contos de fadas. Seu grande sonho era ser também uma bela princesa. Ou quem sabe uma chique rainha.

O drama de Stephanie era que, por ter a pele negra e cabelo preto todo enrolado, não acreditava que poderia ser uma princesa. Muito menos rainha. Sua aparência era muito diferente da beleza presente nos contos de fadas.

Luiz Antonio. *Uma princesa nada boba*. São Paulo: Cosac Naify, 2011

Mas a menina começa a pensar diferente quando passa uma temporada com a avó. A velha senhora, vendo a agonia da garotinha, revela que nunca existiram apenas princesas de pele branca.

A avó, para enaltecer a identidade e a autoestima da neta, revela que também sempre existiram princesas e rainhas negras, de cabelo preto todo enrolado. Algumas viveram na África. Outras viveram no Brasil trazidas como escravas no período da colonização portuguesa.

A história de Stephanie é narrada por Luiz Antonio em *Uma princesa nada boba*, livro infantil que acaba de ser lançado pela editora Cosac Naify com ilustrações de Biel Carpenter. A história de uma menina que se olha no espelho e não se reconhece nos padrões de beleza europeia. E pela simples falta de informação, não sabe da existência das belas pérolas negras.

Marcos Losnak. Pérolas Negras. *Folha de Londrina*, 22 nov. 2011. Folha 2, p. 4.

Anote no caderno

1 Onde a sinopse acima foi publicada?

> As sinopses de livros podem ser publicadas, por exemplo, na internet ou em jornais e revistas (em cadernos e seções específicos).

2 Você já viu que uma característica da sinopse é descrever e enumerar aspectos considerados relevantes do objeto analisado. Que informações referentes ao livro aparecem na sinopse acima?

3 A que público essa sinopse é destinada? Que elementos levaram você a essa conclusão?

4 Você se interessaria por esse livro?

A linguagem da sinopse

A linguagem empregada em uma sinopse é fundamental para que atinja o objetivo a que se propõe. Ela deve ser acessível ao leitor, focalizando os aspectos mais interessantes do objeto (livro, filme, peça de teatro etc.) sem dar muitos detalhes, a fim de que o destinatário fique instigado e se interesse por conhecer a obra como um todo.

Pensando na produção do texto

Chegou a sua vez de produzir uma sinopse de um livro, isto é, apresentando apenas o conteúdo do livro, sem emitir opinião pessoal.

A sinopse terá como destinatário seus familiares e os de seus colegas de turma. As produções deverão ser organizadas em um **Catálogo de sugestões de leitura**. Veja algumas orientações.

a) Escolha um livro que você leu. Se você não se lembrar de nenhum, vá à biblioteca de sua escola ou à biblioteca pública, selecione um livro de seu interesse e leia-o.

b) Anote as informações que você julgar relevantes para chamar a atenção para a leitura.

Produzindo o texto

Agora, produza sua sinopse. As instruções a seguir auxiliarão em sua produção.

a) Aponte e descreva os elementos mais relevantes do livro.

b) Escreva um texto breve utilizando frases curtas e uma linguagem apropriada para o público-alvo: seus familiares e os da sua turma.

c) Escreva a sinopse em uma folha de rascunho. Depois de terminar de escrevê-la, revise-a e verifique se você seguiu todas as orientações.

Faça as alterações necessárias e passe o texto a limpo. Em seguida, leia-o para os colegas. Depois, peça-lhes que emitam opiniões acerca da sua produção textual. Avalie-as e reescreva o texto com as considerações que julgar necessárias para melhorá-lo.

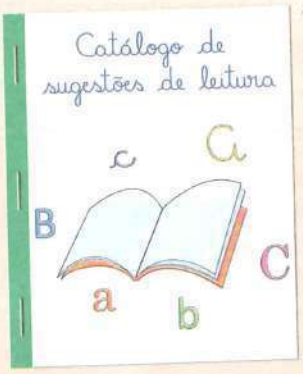
Providenciem uma fotocópia da capa do livro que serviu de base para sua sinopse, para ser anexada junto ao seu texto.

Trabalhando em grupo

Catálogo de sugestões de leitura

Com os colegas e sob a orientação do professor, realizem as seguintes etapas:

- Reúnam todas as sinopses, com as fotocópias das capas dos livros.
- Organizem as sinopses por ordem alfabética dos títulos.
- Criem uma capa para o catálogo e anexem as sinopses, grampeando-as.



Tamires Azevedo

Finalmente, organizem o empréstimo particular do catálogo para que os familiares tenham oportunidade de conhecer melhor os livros por meio das sinopses.

Vocês também podem providenciar uma cópia do catálogo para ser exposto, por exemplo, em um consultório de pediatria, na biblioteca pública ou na escola. Dessa forma, outras pessoas poderão se interessar pelos livros após a leitura das sinopses.

Avaliando a produção

Por fim, verifiquem se as sinopses produzidas surtiram o efeito esperado, despertando o interesse dos familiares para a leitura e se o número de leituras aumentou.

Leitura 2

Você já ouviu alguma história sobre acontecimentos estranhos que começaram a ocorrer repentinamente em um lugar? O texto a seguir faz parte de uma série de histórias que teriam se passado em Jaraguá, no interior de Goiás. Tereza Bicuda é a personagem principal desse grande mistério, que deixou muita gente intrigada. Leia um trecho dessa história e descubra o que aconteceu.

Tereza Bicuda

A história de Tereza Bicuda eu mesma não presenciei nem conheço ninguém que tenha presenciado, pois Tereza viveu muito tempo atrás, num tempo bem antigo. O que eu sei é de ouvir contar, mas o João Fonseca dali da venda, sabe quem é? O filho de Safira? Pois ele, sim, já viu com os próprios olhos a ventania assombrada de Tereza Bicuda com seus marimbondos e abelhas zangadas. Por conta disso passou três dias de cama.

Mas isso foi pouco tempo atrás, ela já morta.

Ela viva, ninguém daqui conheceu.

Do tempo em que ela vivia, o que todo mundo sabe é que Tereza Bicuda era uma mulher muito ruim, um poço de maldades, pode-se dizer. Fazia maldades com o pai, com a mãe, com o marido, que a escorraçou de casa.

Fazia maldades até com as amigas. [...]

Agora, tinha uma coisa que Tereza amava, pois todo mundo tem. Por pior que seja uma criatura, ela sempre tem um ponto fraco, alguma coisa talvez um pouco perdida, mas que está lá no fundo, escondida em algum canto. Alguma coisa que a faz parecer, por alguns momentos, uma pessoa comum, alguém capaz de algum tipo de emoção boa.

E essa coisa, para Tereza, era a serra.

Ela adorava subir a serra e ficar por lá. Às vezes ficava dias lá em cima, sabe Deus onde!, e voltava carregada de cajus e mangabas e essa era a única coisa boa que Tereza fazia na vida: dava as frutas, cada uma mais bonita que a outra, maduras, sumarentas, polpudas, docíssimas, para quem encontrasse no seu caminho aquele dia.

Quem ganhava essas frutas de Tereza dizia que jamais tinha comido nada igual. ▸

Sumarenta ▪ suculenta, saborosa.

Maurício Loyola

E assim a vida foi passando, no passo que a vida tem, até que chegou o dia de Tereza morrer e ela morreu, como todo mundo um dia acaba morrendo, não importa o mal nem o bem que tenha feito na vida. Morreu cheia de pecados, mas morreu. E foi enterrada do lado de fora da igreja.

Naquele tempo, os ricos eram enterrados no chão santo, dentro da igreja, e os pobres no chão de fora.

Tereza era rica, todo mundo sabia, mas como era também muito má e pecadora, e fazia questão de não pôr os pés na igreja, em nenhuma das três igrejas da cidade, nunca pôs os pés em nenhuma delas, o padre nem precisou pensar duas vezes para decidir que ela não merecia ser enterrada dentro de um lugar onde sequer entrava em vida.

Mandou enterrá-la do lado de fora, num local bem afastado, um local onde só se enterravam os criminosos reconhecidos, mortos sem extrema-unção.

Ninguém se lembrou de uma coisa que ela sempre dizia: que quando morresse queria ser enterrada na serra.

Ninguém se lembrou, e mesmo se tivesse lembrado, não teria falado porque ninguém gostava dela e não ia de jeito nenhum se dar ao trabalho de pensar em atender seu último pedido, ia?

Só que teria sido melhor se tivessem se dado ao trabalho, porque foi então que o furdunço começou.

Começou num dia que o coveiro estava cavando uma cova perto de onde Tereza Bicuda foi enterrada. Ele estava cavando lá, tranquilo, como sempre tinha sido seu jeito de cavar, quando ouviu uma voz meio tremida, meio irritada, meio pedinte, e totalmente macabra, totalmente horrorosa:

— Mané Coveiroooooo, meee tiree daquiii!

Ele, que era coveiro desde menino, desde pequenino trabalhando ao lado do pai também coveiro, estava acostumado demais com tudo aquilo, e não tinha medo de nada, nada mesmo — aliás, minto! Mané Coveiro tinha um medo danado de uma coisa, mas era de uma coisa só, e não tinha nada a ver com defunto nem alma penada, mas isso já é outro caso que, se vocês quiserem, conto depois.

Naquele dia, no entanto, Mané Coveiro ficou intrigado com aquilo.

— Vaia! O que vem a ser isso agora!

E a voz tremida e horrorosa tornava a gritar:

— Mané Coveiroooooo, meee tiree daquii!

Aquela gritaria toda não parava, e ele, que era coveiro mas não era besta, resolveu sair de perto. Deu por encerrado seu dia de trabalho, fechou o cemitério e foi pra casa descansar a cabeça. ▸

Extrema-unção ▪ sacramento religioso destinado a perdoar as pessoas que estão prestes a morrer.

Mauricio Arruda

Quando a noite daquele dia caiu, de repente deu uma ventania pavorosa, dessas de derrubar árvore e até casa mal construída ou muito velha, e o povo todo também escutou uns gritos na rua, gritos horríveis, de presságio e anúncio de coisa ruim.

A noite inteira assim, uma noite horrorosa que custou a passar e não deixou ninguém da cidade dormir.

Na manhã seguinte, quando o coveiro foi ver, lá estava o caixão de Tereza Bicuda da banda de fora da sepultura.

Mané Coveiro matutou um pouco mas fez que não tinha percebido nada, que aquilo era muito normal, e enterrou o caixão de novo, no mesmo local.

Aí, de noite, aconteceu tudo outra vez, do mesmo jeitinho: a mesma ventania de dar medo, os mesmos gritos na rua, e todo mundo sem poder dormir, com pavor de algo terrível acontecer.

Na manhã seguinte, de novo o caixão da banda de fora do buraco da cova.

E Mané Coveiro, outra vez, fez que não estava nem aí, como se estivesse acostumado a ver esse tipo de coisa. Tornou a botar o caixão no seu lugar, do mesmo jeitinho.

E tudo se repetiu, tudo do mesmo jeito, por várias noites.

Foi indo, foi indo, com aquelas noites todas de ventania e gritos e aquela ameaça de algo horrível acontecer, o povo começou a ficar tresnoitado. Mané Coveiro também foi ficando cansado de ter que enterrar de novo aquele trambolho daquele caixão, toda manhã.

Foi então que alguém parece que se lembrou do último desejo da defunta. Será que era isso que queria aquela maldita que não deixava ninguém dormir em paz?

Por via das dúvidas, os homens mais corajosos da cidade resolveram formar um grupo e se dar ao trabalho de atender ao desejo da defunta e levar seu caixão para a serra.

E lá enterraram ela, na beira de um córrego que desde então ficou conhecido como o Córrego de Tereza Bicuda.

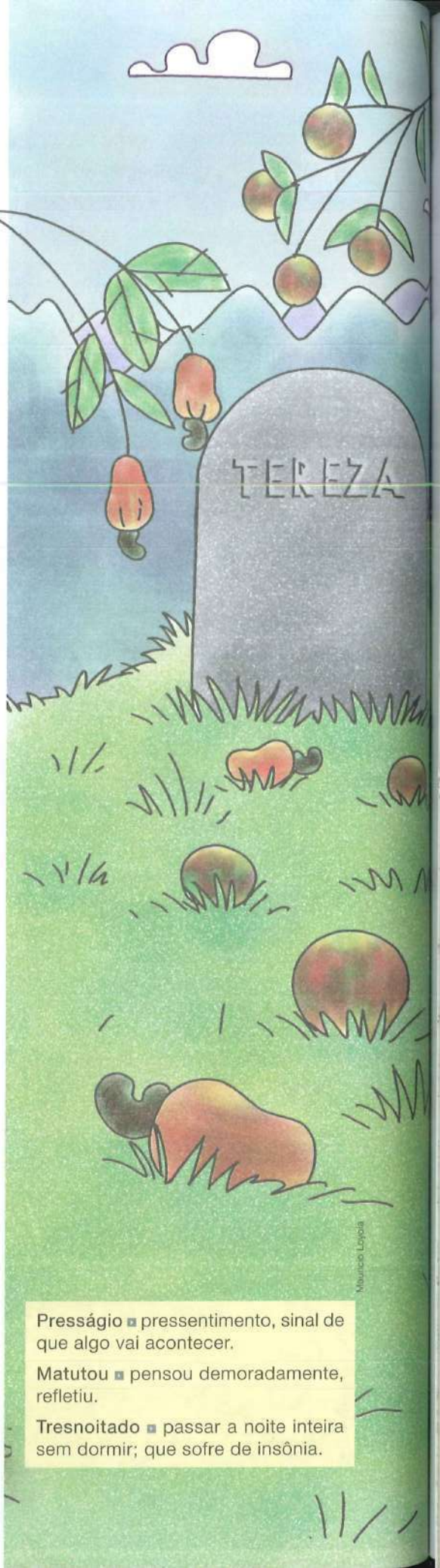
[...]

Agora, se a paz voltou às noites da cidade, naquele lugar, no entanto, nunca ninguém mais chegou perto. Quem tentou, como aquele rapaz, o João Fonseca, filho de Safira, que é teimoso que só ele, conta que os cajus e mangabas que dão ali são os mais bonitos da serra, os mais doces.

Só que tudo fica lá mesmo, apodrecendo, porque ninguém tem gosto nem coragem de apanhar. Quando alguém mais afoito vai, como esse filho de Safira, não consegue trazer nada. As árvores em volta estão carregadas de caixas pretas de marimbondos e abelhas e faz uma ventania danada no local.

[...]

Maria José Silveira. Tereza Bicuda. In: _____. *Uma cidade de carne e osso: casos do interior*. São Paulo: FTD, 2004. p.19; 22-5.



Presságio ▪ pressentimento, sinal de que algo vai acontecer.

Matutou ▪ pensou demoradamente, refletiu.

Tresnoitado ▪ passar a noite inteira sem dormir; que sofre de insônia.

Estudo do texto

Conversando sobre o texto

Responda oralmente

1 O narrador diz que "Mané Coveiro tinha um medo danado de uma coisa, mas era de uma coisa só, e não tinha nada a ver com defunto nem alma penada [...].". Para você, o que poderia causar medo em Mané Coveiro? Comente.

2 Em sua opinião, por que a serra atraía tanto Tereza Bicuda?

3 Você já ouviu seus avós contarem, ou outra pessoa mais velha contar, um causo? Qual? Comente.

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

1 O texto "Tereza Bicuda" é um **causo**.

> **O que são causos?**
>
> Os causos, ou **casos**, são histórias curtas, que pertencem à cultura popular. Eles são contados de geração a geração, tanto por escrito como oralmente, por meio dos "contadores de causos".
>
> Além de divertir, os causos retratam a cultura das mais diversas regiões. Sempre focam um determinado acontecimento, que pode ser uma história de suspense ou de perigo, envolvendo muita aventura.

a) Transcreva do texto "Tereza Bicuda" um trecho que comprove que ele se trata de um causo, ou seja, de uma história que foi contada e recontada ao longo do tempo.

b) Como toda narrativa de suspense, "Tereza Bicuda" apresenta um momento de tensão ou conflito. A tensão desse causo inicia-se em que momento? Identifique o clímax da história, ou seja, o momento de maior suspense.

2 No desfecho do texto é apresentada a solução do conflito gerado. De que modo essa solução foi obtida?

3 Os causos costumam apresentar **tipos sociais**, ou seja, personagens nomeados pela ocupação que exercem, como:

- um operário;
- um prefeito;
- uma professora;
- um delegado;
- uma quitandeira.

Identifique, no causo lido, o tipo social que aparece em destaque e, em seguida, escreva algumas características dele.

4 Geralmente, os causos também apresentam como personagens bichos, assombrações, seres inanimados ou imaginários. Quais desses personagens estão presentes em "Tereza Bicuda"?

Maurício Loyola

Anote no caderno

5 Com base nas características do causo que você estudou, qual dos trechos a seguir refere-se a um outro exemplo de causo? Explique.

A

> Este, quem me contou foi o Campomizzi. Aliás, dobro a língua: doutor José Campomizzi Filho. Já ouviu falar dele? Foi promotor aqui na região, dava aula no ginásio e no colégio, escrevia no jornal, vivia fazendo discurso. Hoje mora na Capital, toca um posto importante, é uma espécie de chefe de promotor, não sei como é que chama o nome [dele] direito não.
>
> Se o caso foi com ele mesmo? Não. Sucedeu com o doutor Levindo Coelho, chefe político famoso no Estado inteiro. [...]

B

> Estou começando um novo diário. O último, eu enchi num instante, contando a aventura grilante em que eu e meus amigos do peito nos metemos nas férias de julho. Galera, foi de arrepiar a pele!
>
> [...]

Explorando a linguagem

Anote no caderno

1 A linguagem empregada nos causos, por surgirem da tradição oral, é marcada por palavras e expressões tipicamente orais, aproximando-se da linguagem usada nas conversas do dia a dia. Identifique três exemplos no texto da **Leitura 2**.

Mauricio Loyola

2 Observe atentamente o trecho: "— Mané Coveiroooooo, meee tiree daquiii!". Com que objetivo foi empregada a repetição dessas vogais?

3 No causo são usadas algumas palavras para caracterizar as frutas que Tereza colhia na serra: maduras, sumarentas, polpudas e docíssimas. Com que intenção foram empregadas essas palavras para fazer referência às frutas?

4 Leia a seguinte frase retirada do texto.

> —Vaia! O que vem a ser isso agora!

Dentre as frases a seguir, qual tem sentido semelhante à destacada acima? Copie-a.

A Vamos! O que devemos fazer agora?

B Nossa! O que será isso agora?

5 Do quarto ao nono parágrafos, o narrador emprega diversos verbos que indicam ações praticadas no passado por Tereza Bicuda. O que o uso desses verbos evidencia a respeito das ações praticadas por ela? Copie a afirmativa adequada.

A Tereza Bicuda quase nunca as realizava.

B As ações praticadas por Tereza Bicuda eram habituais, ou seja, aconteciam com certa frequência.

C Tereza Bicuda nunca repetia suas ações.

Ampliando a linguagem

Linguagem coloquial

Vimos que uma das características do causo é apresentar uma linguagem bem próxima da que usamos em nosso dia a dia.

Anote no caderno

1 Com base nas características do gênero e nos fatos narrados no causo, pode-se afirmar que a linguagem empregada está ou não adequada à situação de comunicação? Comente.

2 Agora, releia alguns trechos extraídos do texto "Tereza Bicuda".

A

> [...] ninguém gostava dela e não ia de jeito nenhum se dar ao trabalho de pensar em atender seu último pedido, ia?

B

> E Mané Coveiro, outra vez, fez que não estava nem aí [...].

C

> Aí, de noite, aconteceu tudo outra vez [...].

Mauricio Loyola

Transcreva, dos trechos acima, palavras e expressões que são características da fala cotidiana. Em seguida, explique o significado que elas assumem na frase.

> A linguagem que apresenta traços da fala cotidiana é denominada **linguagem coloquial**, isto é, uma linguagem que se aproxima de uma conversação. Ela é empregada em **situações informais** de comunicação.

3 Agora, leia a tirinha a seguir. Nela, há um diálogo entre o grandão Rato Ruter e o ratinho Níquel Náusea. Observe como foi empregada a linguagem.

Fernando Gonsales

Fernando Gonsales. *Níquel Náusea: com mil demônios*. São Paulo: Devir, 2002. p. 24.

a) Nos três quadrinhos, Rato Ruter faz o mesmo pedido para Níquel Náusea. No entanto, por que Níquel Náusea não entendeu o pedido nas duas primeiras?

b) O que gera o humor na tirinha?

c) A que a palavra **gororoba** se refere?

d) Que outras expressões também foram empregadas para fazer referência a isso?

O uso da **linguagem coloquial** é apropriado quando há proximidade, familiaridade com o interlocutor. Quanto mais próximo dele, mais coloquial tende a ser a linguagem.

Anote no caderno

4 A linguagem coloquial é acessível a qualquer falante e é empregada no dia a dia, de maneira descontraída e descompromissada. Dependendo da situação, o falante a utiliza de formas diferentes. Observe as situações comunicativas a seguir e relacione o uso da linguagem coloquial em cada uma delas às características que expressam, apresentadas no quadro.

- Proximidade com o interlocutor conseguida por meio do emprego de diminutivos, aumentativos, interjeições e expressões populares.
- Uso da variedade não padrão.
- Uso de palavras com a finalidade de conseguir atenção de quem ouve.

A

B

C

Ilustrações: Maurício Loyola

Produção oral

Narrar causo

Os causos, como o que você leu na **Leitura 2**, são histórias que apresentam fatos extraordinários, contados por um narrador que sabe em detalhes como eles aconteceram, podendo ou não ter participado deles. Contar causos é uma arte e, antigamente, essas histórias eram tão populares que as pessoas se reuniam após o jantar para ouvi-las.

Leia a seguir outro causo.

A porca

Há mais ou menos dez anos, quando me casei, fui morar no Mato Grosso, num lugar de garimpo, bem longe da cidade.

O garimpo ficava dentro da mata, era preciso caminhar a pé, bastante tempo para chegar ao lugar. A gente dormia em barracos de plástico, cercados por árvores muito grandes. De noite, quando o vento batia no plástico dos barracos e nos galhos das árvores, dava muito medo. Além de o lugar amedrontar, havia uma história que o povo da região contava, que me deixava ainda mais assustada.

Os garimpeiros diziam que naquelas matas existia uma porca muito grande, que tinha parido muitos porquinhos. A porca assustava quem andava por estradas e trilheiras da região. Muita gente dizia que já tinha visto os bichos.

Quando alguém andava sozinho no mato, a porca com seus filhotes aparecia e desaparecia na frente das pessoas. Diziam que era um espírito, uma assombração.

Naquela época, ouvi no rádio que um homem tinha previsto que o mundo ia acabar. Eu fiquei impressionada com a notícia do fim do mundo e, no mesmo dia, tive que caminhar pela mata, passando pela estrada deserta.

Enquanto andava naquela trilheira rodeada de árvores altas e cheias de grutas, fiquei com muito medo. Eu achava que, a qualquer hora, a porca assombrada e seus filhotes iriam aparecer.

Art Capri

De repente, ouvi um barulho de passos na mata, bem perto de mim. Nem tive coragem de olhar para trás, nem para os lados. Fui caminhando, quase sem respirar.

Quando cheguei em casa, percebi que tive muita sorte, porque a porca não apareceu na minha frente, nem me atacou. Aí fiquei pensando se era mesmo a porca e seus filhotes que estavam me seguindo, ou se aquele não era o barulho do meu medo.

Cristina Maria Macedo Tomaz. A porca. In: _____. *De boca em boca: histórias de todos os cantos do Brasil*. São Paulo: Salesiana, 2002. p. 79-81.

Responda oralmente

1 A narradora do causo conta uma história de medo.

a) Imagine que você estivesse no lugar dela. Você teria tido a mesma reação? Por quê?

b) Que elementos foram responsáveis por criar essa reação na mulher?

2 No final do causo, pode-se perceber uma característica desse gênero, pois a narradora faz uma afirmação que mantém o estado de mistério do causo, deixando o leitor sem saber o que de fato aconteceu.

a) Identifique essa afirmação e dê sua opinião sobre esse final.

b) O final do texto correspondeu às suas expectativas ou você imaginou que a história teria outro final? Comente.

Agora é a sua vez de praticar essa arte de contar histórias populares. Você terá a oportunidade de contar um causo para seus familiares e o público em geral, em uma praça próxima à escola. Para selecionar seu causo, escolha uma das opções abaixo.

1ª opção: Recontar o causo "A porca" com as suas próprias palavras.

2ª opção: Perguntar a uma pessoa de sua família se ela sabe de um causo para lhe contar. Neste caso, anote a história para que você não a esqueça.

3ª opção: Pesquisar em livros, revistas, internet e jornais algum causo interessante. Se for essa a sua opção, faça as anotações que achar necessárias sobre a história.

Após selecionar o causo, siga as instruções abaixo.

- Identifique a estrutura do causo:
  - situação inicial;
  - conflito;
  - clímax;
  - desfecho.
- Releia-o quantas vezes forem necessárias, pois é importante que você memorize os detalhes da história para o momento em que for contá-la aos ouvintes.
- Enfatize as situações mais significativas, de maior suspense, e que possam despertar a curiosidade dos ouvintes.
- Produza um roteiro da história indicando quem são os personagens, onde, quando e qual foi a ordem em que os fatos aconteceram.

Paula Diazzi

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Treine a maneira como vai narrar a história. Você pode apresentá-la para seus familiares antes de contá-la em público, e pedir a opinião deles a respeito de seu modo de contar, se está convincente, se está repetindo muito palavras como **aí**, **né**, **então**, **daí** etc.
- Pronuncie claramente as palavras.
- Narre com expressividade e entusiasmo, e use um tom de voz suficientemente alto para que todo o público consiga compreender bem o que você está falando.
- Utilize uma linguagem coloquial, característica de textos como esse.
- Lembre-se de que você é o narrador, por isso fale olhando para a plateia para conseguir a atenção dela. Utilize gestos e expressões faciais para dar dinamicidade à história.

O professor vai indicar o tempo que você terá para se apresentar. Quando for sua vez de ouvir a história de um colega, preste bastante atenção e não converse durante a apresentação.

A língua em estudo

Adjetivo

Refletindo e conceituando

Leia o trecho de um conto.

O céu estava escurecendo rapidamente, fechado, com nuvens escuras, quase pretas, anunciando uma tempestade de trovões, relâmpagos e água pesada. Manezinho apressou o passo na estrada deserta meio sem saber o que fazer. Tinha pegado uma carona até o trevo e agora caminhava em direção à cidade que se escondia do lado de lá da pequena montanha. Quase uma hora de caminhada e via apenas a estradinha se espichando em direção ao monte de terra. Tomaria chuva, com certeza. No máximo, tentaria se esconder debaixo de uma daquelas arvorezinhas raquíticas que margeavam o caminho. A escuridão aumentou ainda mais, fazendo com que ele, um homem danado de corajoso, tivesse medo do temporal e do aguaceiro que estavam para vir. [...]

Art Capri

Edson Gabriel Garcia. O casal de velhos. In: _____. *Sete gritos de terror*. São Paulo: Moderna, 1991. p. 17. (Veredas).

Anote no caderno

1 Nesse trecho do conto, o narrador usa palavras para caracterizar diversos elementos da paisagem. Releia-o e escreva as palavras que o narrador utilizou para caracterizar:

a) como estava o céu;
b) como eram as nuvens;
c) a intensidade da água da chuva;
d) como estava a estrada;
e) como era a montanha;
f) como eram as arvorezinhas.

2 O uso dessas características auxilia na criação de que tipo de clima para o conto?

3 O narrador do conto também emprega uma palavra para caracterizar o personagem Manezinho. Qual é essa palavra?

> As palavras que foram usadas para indicar, por exemplo, como era o personagem; como estavam o céu, as nuvens, a estrada; como era a montanha, a estrada e as arvorezinhas são **adjetivos**.
>
> Adjetivos são palavras que modificam os substantivos, dando-lhes características, atribuindo-lhes um estado ou uma qualidade.

4 Agora, releia a seguinte frase do trecho e observe a expressão em destaque: "O céu estava escurecendo rapidamente, fechado, com nuvens escuras, quase pretas, anunciando uma tempestade **de trovões**, relâmpagos e água pesada.".

a) Qual substantivo a expressão em destaque caracteriza?

b) Com que função essa expressão foi usada?

Além do adjetivo, existem conjuntos de duas ou mais palavras que também caracterizam os substantivos. Esse conjunto de palavras que desempenha o papel de adjetivo é chamado de **locução adjetiva**. É o caso da locução **de trovões** apresentada na atividade anterior.

Em alguns casos, é possível substituir uma locução adjetiva pelo adjetivo correspondente. Observe a seguir alguns exemplos.

- água **da chuva** — água pluvial
- água **do rio** — água fluvial
- carne **de boi** — carne bovina
- período **da noite** — período noturno
- ondas **do mar** — ondas marítimas

Mauricio Loyola

Praticando

Anote no caderno

1 Leia a seguir um trecho de O *diário de Zlata*: *a vida de uma menina na guerra*, livro escrito por uma garota de 11 anos que vivenciou, no início da década de 1990, a guerra da Bósnia.

Sábado 11 de julho de 1992
Dear Mimmy

Nedo nos trouxe uma visita. Uma gatinha. Vinha andando atrás dele seguia Nedo por toda parte aí ele não teve coragem de deixá-la do lado de fora. Pegou-a no colo e a trouxe para nós. Que nome vamos escolher para ela? Tanjo Tanjko Mada Mikana Persa Cici?... Ela é alaranjada com as patinhas brancas e tem uma coleirinha. É a maior gracinha mas só um pouquinho selvagem.

Zlata.

Tamires Azevedo

Zlata Filipóvic. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Trad. Antonio de Macedo Soares; Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 74-5.

a) O diário é um gênero textual produzido para registrar fatos do cotidiano, ideias, opiniões, emoções, desejos, desabafos, segredos, entre outros. Escreva sobre o que Zlata registra em seu diário.

b) No diário, Zlata usou palavras que descrevem, isto é, que revelam características do animalzinho. Anote os adjetivos que ela empregou para caracterizar a cor do corpo e das patas da gatinha.

c) Zlata também usa dois adjetivos para expressar a sua opinião sobre o animal. Quais são eles?

2 Leia o classificado a seguir.

> **Vende-se**
> Apto. novo, desocupado,
> 2 quartos, 3º andar, ampla área
> de lazer, ótima localização.
> Tel.: (43) 4120-5081

a) Com que objetivo esse gênero textual é produzido?

b) Onde esse gênero, normalmente, é veiculado?

c) Em classificados geralmente são empregados adjetivos. Identifique alguns adjetivos no classificado acima e explique qual é a importância deles nesse gênero.

d) No anúncio há uma locução adjetiva. Copie-a e escreva se é possível substituí-la por um adjetivo correspondente.

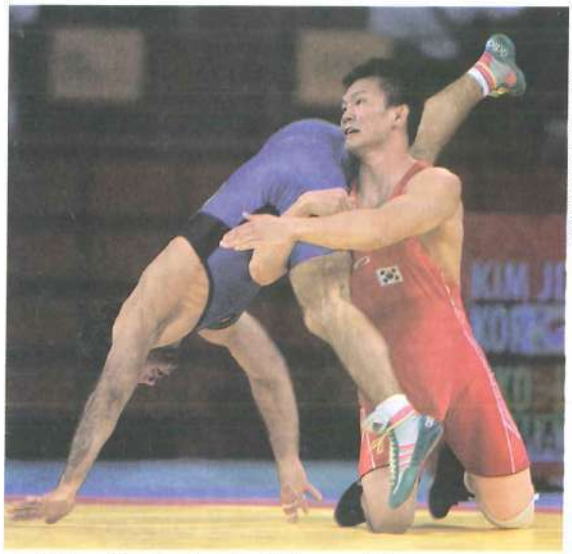
Classificação do adjetivo

Da mesma maneira que ocorre com os substantivos, os adjetivos recebem diferentes classificações.

Simples ou composto

Os adjetivos formados por apenas uma palavra são denominados **adjetivos simples**. Exemplos: céu **fechado**, água **pesada**, roupa **colorida**.

Os adjetivos formados por mais de uma palavra recebem o nome de **adjetivos compostos**. Exemplos: luta **greco-romana**, roupa **azul-marinho**, camiseta **azul-celeste**, cultura **luso-brasileira**.


PCN Photography/Alamy/Other Images

Fotografia retratando atletas em luta greco-romana.

Primitivo ou derivado

Os adjetivos que não se originam de nenhuma palavra são denominados **adjetivos primitivos**. Exemplos: carro **branco**, estádio **grande**, menina **alta**, **doce** criatura, mesa **redonda**, livro **velho**, **pequena** biblioteca, rádio **antigo**.

Os adjetivos formados a partir de outras palavras recebem o nome de **adjetivos derivados**. Exemplos: futebol **brasileiro** (derivado de *Brasil*), café **adocicado** (derivado de *doce*), homem **envelhecido** (derivado de *velho*), coração **amargurado** (derivado de *amargurar*).

Adjetivo pátrio

Alguns adjetivos são empregados para fazer referência a países, estados, cidades ou localidades, indicando o lugar de origem do ser. Veja dois exemplos nas manchetes a seguir.

A

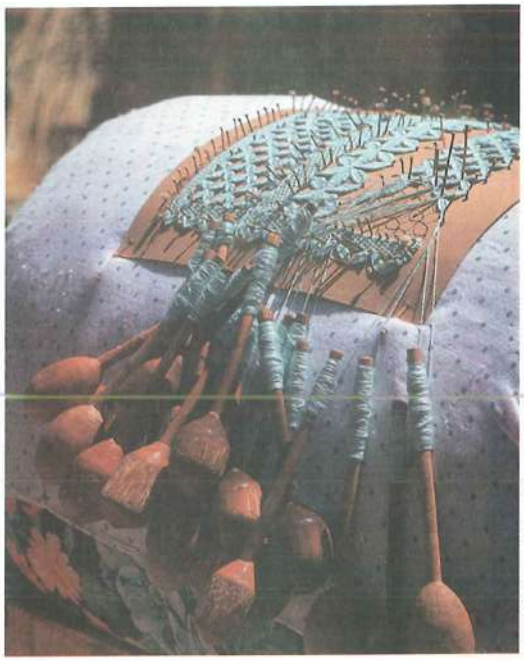
> Aposta no axé, Carnaval e carisma dos baianos
>
> Vanessa Alonso. *Folha da Bahia On Line*, Bahia, 7 fev. 2009. Extraído do *site*: <www.folhadabahia.com.br/notícias/lerNoticia.php?id=1223>. Acesso em: 16 fev. 2011.

B Canadense de 15 anos bate recorde dos 50 m peito

Diário do Nordeste, Fortaleza, 9 jul. 2009. Extraído do *site*: <http://diariodonordeste.globo.com/ noticia.asp?codigo=263244&modulo=970>. Acesso em: 16 fev. 2011.

Os adjetivos empregados para indicar lugar de origem e nacionalidade são conhecidos como **adjetivos pátrios**. Nessas manchetes, os adjetivos pátrios **baianos** e **canadense** referem-se à Bahia e ao Canadá, respectivamente.

Veja outros exemplos de adjetivos pátrios: homem **pernambucano** (de Pernambuco), festa **alemã** (da Alemanha), churrasco **gaúcho** (do Rio Grande do Sul), artesanato **nordestino** (do nordeste).



Fotografia retratando renda de bilro, artesanato tipicamente nordestino.

Carlos Goldgrup/Editora Abril

Praticando

Anote no caderno

1 Leia a HQ a seguir.

Laerte

Suriá: Suriá, a garota do circo. In: Laerte. *Suriá contra o dono do circo*. São Paulo: Jacarandá, 2003. p. 48.

a) Por que Luca perguntou a Suriá como ela e os animais do circo conseguiram torcer juntos na Copa do Mundo?

b) Nessa HQ, há alguns adjetivos pátrios. Transcreva-os e verifique a quais países eles se referem.

2 Observe a representação de dois personagens de histórias de suspense.

Conde Drácula

Bruxa

Ilustrações: Paula Diazzi

a) Como você descreveria o Conde Drácula e uma bruxa?

b) Nessas descrições, você empregou que tipos de adjetivos?

Flexão do adjetivo

Releia o trecho a seguir e observe os adjetivos destacados.

> Tomaria chuva, com certeza. No máximo, tentaria se esconder debaixo de uma daquelas arvorezinhas **raquíticas** que margeavam o caminho. A escuridão aumentou ainda mais, fazendo com que ele, um homem danado de **corajoso**, tivesse medo do temporal e do aguaceiro que estavam para vir. [...]

Anote no caderno

1 A quais substantivos os adjetivos destacados no texto se referem? Escreva-os.

2 Qual desses substantivos é feminino e está no plural, e qual é masculino e está no singular?

3 Os adjetivos que caracterizam esses substantivos apresentam a mesma flexão, isto é, concordam em gênero e número com eles? Explique.

4 Leia a seguinte frase:

> O **pequeno** menino brincava com seu pião.

a) Como seria essa frase se a palavra em destaque estivesse no feminino?

b) E se ela estivesse no feminino plural?

c) O que você observou ao escrever os adjetivos nos itens **a** e **b**?

Outras regras de formação do gênero do adjetivo

Alguns adjetivos seguem outras regras de formação do feminino e de plural, como: ate**u**-ate**ia**, ma**u**-m**á**, europe**us**-europ**eias**, bo**ns**-bo**as**.

Outros adjetivos apresentam uma única forma para o masculino e para o feminino, como é o caso de: estressante (a época estressante, o ano estressante); fácil (a atividade fácil, o exercício fácil).

Sandra Guinle. *Pião*. <www.sandraguinle.com.br>

Escultura produzida pela artista brasileira Sandra Guinle, denominada *Pião*, que representa uma brincadeira da infância.

Praticando

Anote no caderno

1 Leia o texto a seguir.

O porquê do título de "Cidade Maravilhosa" está aí!

Em qualquer época do ano, a cidade do Rio de Janeiro faz a alegria de turistas do mundo todo, seja por meio de sua beleza incomparável ou pela infinidade de atrações que oferece. Se pararmos para pensar, a adjetivação de "Cidade Maravilhosa" é pouco para o Rio, pois com a imensidão de atrativos, praias deslumbrantes, arquitetura arrojada, rico acervo cultural e histórico, hospitalidade, infraestrutura, gastronomia e as famosas garotas de Ipanema da música de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, essa cidade acaba sendo muito mais que maravilhosa.

Celso Ávila/Xpress/Folhapress

▲ Fotografia retratando vista da cidade do Rio de Janeiro, onde se vê o Cristo Redentor e o Pão de Açúcar.

É abençoada por Deus. Se você quiser ver muita gente bonita, conhecer o Pão de Açúcar, subir ao Corcovado e admirar uma das mais belas paisagens do mundo, não perca mais tempo.

CVC: Sul, Sudeste e Centro-Oeste com a CVC. set. 2008. p. 20.

a) Esse texto foi extraído de um folheto publicitário de uma agência de turismo. Como você pôde perceber, ele exalta a beleza da cidade do Rio de Janeiro por meio do uso de diversos adjetivos. Quais são eles?

b) Copie, entre as afirmativas a seguir, aquela que indica o objetivo com que esses adjetivos foram empregados nesse texto.

A Mostrar que a cidade do Rio de Janeiro é o melhor lugar do Brasil para se viver, devido à gastronomia e à infraestrutura da cidade.

B Despertar o interesse do leitor para que ele compre o pacote de viagem com destino ao Rio de Janeiro.

c) Escreva outros adjetivos que poderiam ser empregados no lugar dos adjetivos destacados no trecho a seguir sem alterar o seu sentido.

> [...] com a imensidão de atrativos, praias **deslumbrantes**, arquitetura **arrojada**, **rico** acervo cultural e histórico, hospitalidade, infraestrutura, gastronomia e as **famosas** garotas de Ipanema da música de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, essa cidade acaba sendo muito mais que **maravilhosa**.

d) Em qual das frases a seguir o adjetivo **rico** apresenta o mesmo sentido que essa palavra na expressão "**rico** acervo cultural e histórico"? Copie-a.

A O menino é de uma família **rica**.

B A Língua Portuguesa é **rica** em substantivos.

C Aquela construção é considerada uma das mais **ricas** que existem na cidade.

Paula Diazzi

Sílaba, encontro vocálico e encontro consonantal

Refletindo e conceituando

Anote no caderno

1 Leia a tirinha a seguir.

Calvin & Hobbes, Bill Watterson © 1992. Watterson/Dist. By Universal Uclick

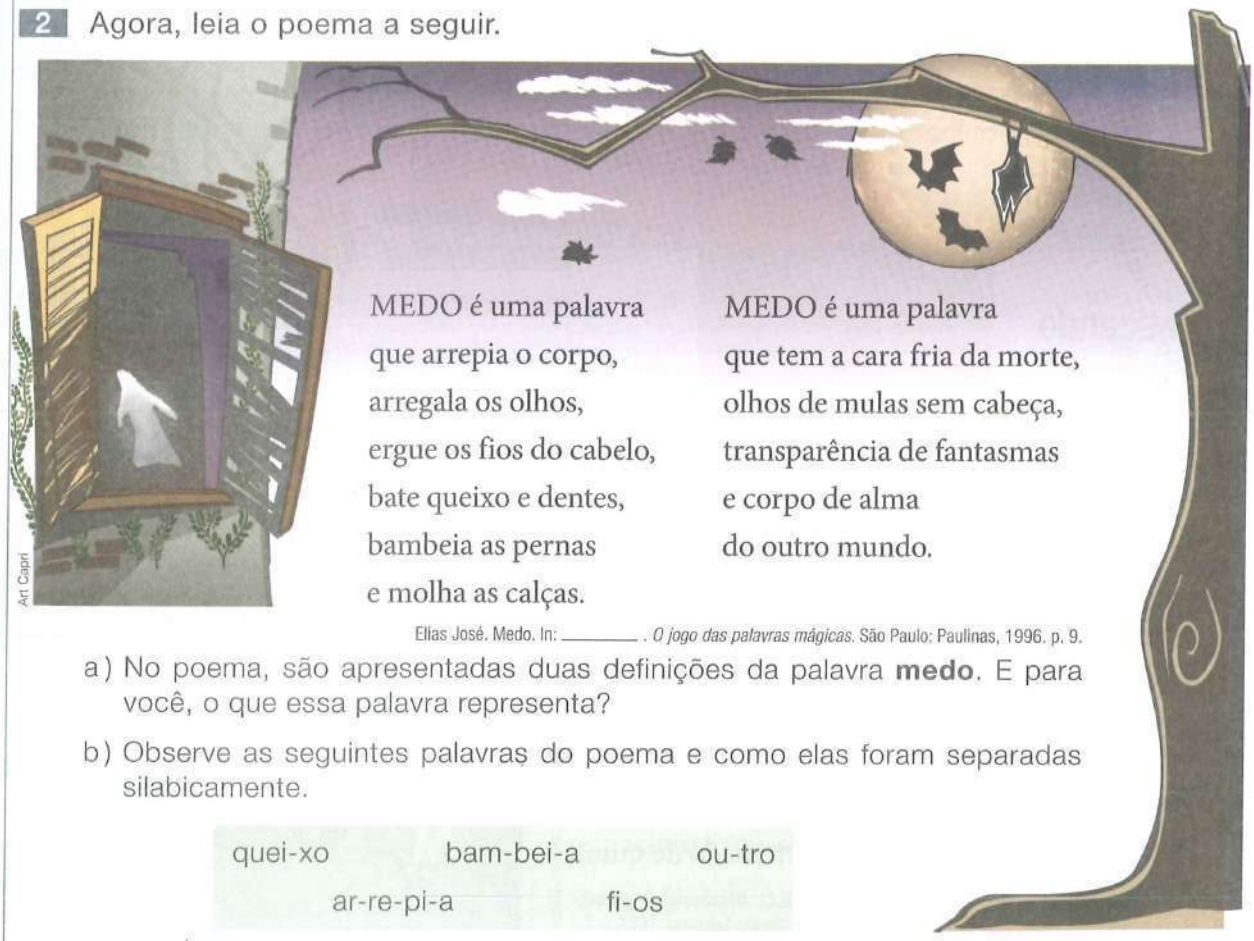
Calvin, de Bill Watterson. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 23 mar. 2002. Caderno 2.

a) Calvin, geralmente, é muito preguiçoso. No entanto, resolveu fazer algo que acabou não agradando muito sua mãe, causando o humor da tirinha. O que ele resolveu fazer e por que sua atitude não foi bem aceita?

b) Em sua opinião, com que intenção a palavra **ar-re-ben-ta** foi escrita separadamente?

> Recebe o nome de **sílaba** o som (fonema), ou grupo de sons (fonemas), pronunciado em uma só emissão de voz. A separação de sílabas é denominada **divisão silábica**.

2 Agora, leia o poema a seguir.



Art Capri

MEDO é uma palavra
que arrepia o corpo,
arregala os olhos,
ergue os fios do cabelo,
bate queixo e dentes,
bambeia as pernas
e molha as calças.

MEDO é uma palavra
que tem a cara fria da morte,
olhos de mulas sem cabeça,
transparência de fantasmas
e corpo de alma
do outro mundo.

Elias José. Medo. In: _____. *O jogo das palavras mágicas*. São Paulo: Paulinas, 1996. p. 9.

a) No poema, são apresentadas duas definições da palavra **medo**. E para você, o que essa palavra representa?

b) Observe as seguintes palavras do poema e como elas foram separadas silabicamente.

quei-xo bam-bei-a ou-tro
ar-re-pi-a fi-os

Copie as palavras que apresentam dois sons vocálicos pronunciados na mesma sílaba.

c) Quais palavras apresentam dois sons vocálicos pronunciados em sílabas diferentes?

O encontro de dois ou mais sons vocálicos, em uma palavra, recebe o nome de **encontro vocálico**. Existem diferentes tipos de encontro vocálico. Veja.

- Quando há a união de dois sons vocálicos em uma mesma sílaba, o encontro vocálico recebe o nome de **ditongo**.
- Quando ocorre o encontro de três sons vocálicos em uma mesma sílaba, ele é denominado **tritongo**.
- O encontro de sons vocálicos em sílabas diferentes é chamado de **hiato**.

Anote no caderno

3 Agora, retire do poema cinco palavras que apresentam encontro de consoantes.

O encontro de duas consoantes em uma palavra recebe o nome de **encontro consonantal**. Em alguns casos, o encontro consonantal é dividido silabicamente, em outros não. Veja os exemplos.

pa-la-**vra**	co**r-p**o	a**p-t**o	a**d-m**i-rar
pi**n-c**el	**fr**i-a	**blá-blá-blá**	**cl**i-ma

Repare que, quando a segunda consoante é **r** ou **l**, não há divisão silábica entre elas.

Não confunda encontro consonantal com dígrafo!

O encontro de duas consoantes em uma palavra recebe o nome de **encontro consonantal** porque ambas consoantes são pronunciadas. Na palavra **cratera**, por exemplo, **c** e **r** representam dois fonemas.

No entanto, quando o encontro de duas consoantes equivale à pronúncia de um único fonema, este recebe o nome de **dígrafo**. Na palavra **pássaro**, o encontro **ss** é pronunciado como o som de **s** em início de palavra. Em **arrepio**, o encontro **rr** é representado pelo som de **r**. Na palavra **mundo**, **un** é representado pelo som "**ũ**" e, por isso, não há encontro consonantal entre as consoantes **n** e **d**.

Gabriela Abreu

Praticando

Anote no caderno

1 O poema a seguir fala sobre alguns seres que causam medo. Leia-o.

De monstros, fantasmas,
Gosmentos miasmas
E coisas que — bumba! —
Estourem assim;

Vampiros dentuços,
Viscosos e ruços
Querendo assustar
A você e a mim;

Na noite escura
Não tenho paúra —
A coisa é bem
Diferente, isso sim!

Porque meu segredo
É nunca ter medo —
São eles que tremem
Com medo de mim!

Tatiana Belinky. Sem medo do medo. In: _____. *Um caldeirão de poemas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. p. 7.

Art Capri

Ruço ▪ com cabelo grisalho; louro ou castanho claro.

Paúra ▪ muito medo, pavor.

a) O eu lírico do poema destaca diversos elementos que, segundo ele, querem assustá-lo e também ao leitor do poema. Em sua opinião, ele tem razão em fazer essa afirmação? Por quê?

Art Capri

b) Leia as definições abaixo e escreva no caderno a quais palavras do poema elas se referem. Essas palavras possuem encontros consonantais que não se separam na divisão silábica.

A Algo que é secreto e não pode ser revelado a ninguém.

B Nome dado a um ser ou coisa horrível, pavorosa, muito feia.

C Agitam-se fisicamente, em razão de algum medo ou forte emoção.

c) Observe, em cada estrofe do poema, as palavras que apresentam encontro vocálico e escreva-as.

d) No poema de Tatiana Belinky há palavras nas quais ocorre dígrafo. Copie-as.

e) Descubra quais das palavras a seguir apresentam encontro consonantal e faça a separação silábica delas.

bumba coisas tremem ruço
assim segredo paúra

2 Reescreva as informações a seguir, substituindo os ■ pelos nomes dos países da América do Sul indicados no quadro. Em seguida, anote quais desses nomes possuem tritongo.

Ilustrações: Acervo da editora

BIBLIOTECA
Prof. Emiliana Nogueira Pitt
Colégio Estadual
Tereza Borges de Carqueira

Uruguai Argentina Paraguai Venezuela

a) O nome do rio passou a designar toda a região e depois o país, que é internacionalmente conhecido como ■.

b) O espanhol ■, 'pequena Veneza', internacionalizou-se como nome do país.

c) [...] A República Oriental do ■ é o menor país da América do Sul. [...]

d) [...] Ao norte, a ■ confronta com a Bolívia e o Paraguai, e a nordeste, com o Brasil e o Uruguai. [...]

Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1993.

6

Rosemeire Alves
Tatiane Brugnerotto

LÍNGUA PORTUGUESA
6º ano

PNLD 2014 2015 2016
VENDA PROIBIDA
FNDE
Ministério da Educação

Vontade de Saber PORTUGUÊS

FTD

ANEXO 5

ANÁLISE DE APLICAÇÃO DA ATIVIDADE
ESTUDO DO LÉXICO

1. Qual foi a reação dos alunos no momento das atividades?

(X) Gostaram
( ) Não gostaram
( ) Indiferentes

2. Você considera que uma abordagem desse tipo favorece ou não à aprendizagem do vocabulário?

( ) Sim. Mas é muito trabalhosa.
(X) Sim. Mas devia haver um manual ou livro de apoio.
( ) Sim. Mas em situações especiais como aulas temáticas.
( ) Não

3. Qual foi o ponto positivo da aplicação da atividade?

A atividade proporcionou o conhecimento prévio do aluno a respeito de determinadas palavras, bem como, o estimulou a perceber outras possibilidades de uso além do habitual, fazendo com que ele amplie e enriqueça seu vocabulário, evidenciando um aspecto dinâmico da língua; e tudo isso foi possível de forma prazerosa

4. Houve ponto negativo? Você teria alguma sugestão?

Sugiro que os alunos estejam com a letra da música em mãos, pois ficou ilegível durante a apresentação do slide, mas pode com antecedência para levarem a letra para a aula. Se tratam de de 6º Ano, a preocupação com um material legível, é muito importante.

5. Você acredita que o ensino do vocabulário devia ter mais espaço na sala de aula?

mesmo que de forma contextualizada, há uma cobrança rígida em relação aos conteúdos programáticos. A falta de um vocabulário amplo prejudica o indivíduo em várias situações de leitura e escrita em seu cotidiano, percebemos a necessidade de dar mais espaço às atividades que exploram o estudo do léxico, mas de forma dinâmica e prazerosa, pois o cidadão está cercado informações no seu cotidiano (outdoor, placas, mensagens escritas que exigem cada vez mais um raciocínio rápido), e este precisa ser de fato um cidadão crítico e atuante.

Caetité, 06 de novembro de 2016.

Assinatura do Professor Participante

ANÁLISE DE APLICAÇÃO DA ATIVIDADE
ESTUDO DO LÉXICO

1. Qual foi a reação dos alunos no momento das atividades?

(X) Gostaram
( ) Não gostaram
( ) Indiferentes

2. Você considera que uma abordagem desse tipo favorece ou não à aprendizagem do vocabulário?

( ) Sim. Mas é muito trabalhosa.
(X) Sim. Mas devia haver um manual ou livro de apoio.
( ) Sim. Mas em situações especiais como aulas temáticas.
( ) Não

3. Qual foi o ponto positivo da aplicação da atividade?

A forma agradável como os alunos receberam as propostas didáticas, como também a capacidade dos mesmos de inferir significados as palavras apresentadas dentro do contexto de uso.

4. Houve ponto negativo? Você teria alguma sugestão?

Sem pontos negativos na aplicação das propostas didáticas, mas acredito que seja possível unificar o ensino do léxico e gramática

5. Você acredita que o ensino do vocabulário devia ter mais espaço na sala de aula?

Sim, pois acredito que o vocabulário é o elemento central na aprendizagem de um idioma; dessa forma, devemos propor sequências didáticas que favoreçam o desenvolvimento da competência lexical dos alunos.

Caetité, 01 de novembro de 2016.

Assinatura do Professor Participante