

**PRISCILA KARINE LIMA BASSANI**

**O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa: estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente**

**ASSIS  
2020**

**PRISCILA KARINE LIMA BASSANI**

**O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa: estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagem e Letramentos)

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giovanna Longo  
Co-orientação: Prof. Dr. Alessandro J. Beccari

ASSIS  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

B317e Bassani, Priscila Karine Lima  
O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa:  
estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente /  
Priscila Karine Lima Bassani. Assis, 2020.  
110 p. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual  
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientadora: Dra. Giovanna Longo  
Coorientador: Dr. Alessandro Jocelito Beccari

1. Língua portuguesa - Lexicografia. 2. Língua  
portuguesa - Semântica. 3. Língua portuguesa - Vocabulário.  
I. Título.

CDD 469



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Assis**



**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa: estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente

**AUTORA:** PRISCILA KARINE LIMA BASSANI

**ORIENTADORA:** GIOVANNA LONGO

**COORIENTADOR:** ALESSANDRO JOCELITO BECCARI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. GIOVANNA LONGO  
Departamento de Linguística / UNESP/Araraquara

Prof. Dr. CAIO VIEIRA REIS DE CAMARGO  
Pedagogia / Faculdade Pestalozzi / Franca

Profa. Dra. ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO  
UNESP/Araraquara

Assis, 23 de março de 2020

*À minha filha, Helena, que apesar de ainda não ter nascido, até a finalização do presente trabalho, me deu uma nova perspectiva de vida, principalmente relativa à área acadêmica.*

*Ao meu esposo, Bruno, que mesmo tendo uma área de estudo totalmente contrária à minha, sempre se propôs a compreender minha pesquisa e proporcionar conversas de extrema reflexão para o engrandecimento do trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, Selma, por ter sempre me incentivado a buscar o aperfeiçoamento acadêmico, por ter me direcionado à área da educação e por nunca ter deixado que eu desistisse durante o percurso em que estive presente nesse mundo.

À professora Giovanna Longo pela paciência e compreensão diante dos diversos problemas que tive durante a realização do trabalho.

Aos docentes do PROFLETRAS que auxiliaram grandemente em minha melhoria quanto docente, impactando a minha vida e a de todos os alunos para os quais eu lecionar daqui em diante.

Às escolas E.E. Luiz Gama, E.E. Vicente Barbosa e E.M.E.F Djanira dos Santos Benetti, bem como suas respectivas diretoras: Sueli Aparecida Mendes Delben, Creuza de Fátima Ervolino e Ana Claudia Benes Elias, que tiveram papel decisivo em minha formação, incentivando, tranquilizando e fazendo tudo que estava ao alcance para adequar meus horários e garantir que eu terminasse a pós graduação.

Aos alunos da EJA da E.E. Vicente Barbosa pela paciência e empenho ao participarem das propostas realizadas para a produção do presente trabalho.

Ao meu pai, irmão e demais amigos, principalmente, Jonathan Silva, Héliida Rosseto e Érica Dourado, pelo carinho e palavras de incentivo determinantes para essa conquista.

BASSANI, Priscila Karine Lima. **O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa: estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente.** 2020. 110 p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

## RESUMO

Este trabalho é composto por pesquisa bibliográfica voltada para o ensino lexical nas aulas de língua portuguesa. Através dos estudos realizados, podemos perceber que a questão lexical, apesar da sua importância, não é considerada um tema relevante nas salas de aula, tornando-se marginalizada no ensino. Há tempos, o estudo voltado para a gramática tem ficado em primeiro lugar nas aulas de língua materna, pois de acordo com os conceitos culturais impostos por nossa sociedade, só se fala bem o idioma se se conhece impecavelmente a gramática. No aprofundamento das leituras e no acompanhamento pedagógico, nota-se essa errônea ideia. Havendo uma imensa gama de variedades linguísticas e possibilidades semânticas, conhecer a gramática, nada mais é que conhecer a norma padrão instituída pela escrita, ignorando a pluralidade e mutabilidade do idioma como patrimônio cultural. Percebe-se, portanto, a necessidade urgente de mudança nas nossas práticas didáticas, introduzindo textos e dicionários, focando o estudo lexical, mas não de uma forma irrelevante e pouco significativa, mas sim de maneira a levar o discente a perceber sua língua como algo vivo, em constante modificação, tendo a habilidade de buscar no acervo lexical a melhor maneira de representar-se no mundo e poder ver-se como sujeito deste mundo.

palavras-chave: Léxico. Semântica. Vocabulário.

BASSANI, Priscila Karine Lima. **Studying the lexical aspects in the teachings of the Portuguese Language:** strategies and reflections about teaching practice. 2020. 110, p. Dissertation (Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

#### ABSTRACT

*This paper is comprised of a bibliographical study focusing on lexical teachings for the Portuguese language as a school subject. Through this research it was possible to ascertain that the lexical aspect of the Portuguese language is not considered a relevant topic in classes, despite its importance, marginalizing it in the education. For a long time now, grammar has had the utmost importance when teaching Portuguese because of cultural beliefs: in order to speak proper Portuguese you need to flawlessly know its grammar. With further reading on the subject as well as pedagogic supervision this is evidenced to be untrue. Having a broad array of linguistics variants and semantic possibilities, knowing grammar is - essentially - knowing the standard norm established by written Portuguese while ignoring the pluralism and mutability of the Portuguese language, its cultural heritage. Therefore, it can be seen that there is a necessity for changes in the teaching practices by introducing texts and dictionaries focusing on lexical studies in a relevant and significant manner so as to have the student perceive the Portuguese language as being alive and in constant change, giving them the ability to seek in its lexical collection the best way to present themselves and feel like they belong.*

*Keywords: Lexic. Semantic. Vocabulary.*



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estruturação do léxico.....	32
Figura 2 – A propriedade da coesão do texto, relações, procedimentos e recursos.....	48
Figura 3 – Estrutura de sequência didática.....	68
Figura 4 – Textos não verbais e poema.....	75
Figura 5 – Textos não verbais e poema.....	76
Figura 6 – Texto interdisciplinar 1.....	77
Figura 7 – Texto interdisciplinar 2.....	77
Figura 8 – Texto interdisciplinar 3.....	78
Figura 9 – Texto interdisciplinar 4.....	78
Figura 10 – Charge.....	79
Figura 11 – Texto informativo.....	79
Figura 12 – Texto informativo.....	80
Figura 13 – Texto reflexivo.....	81
Figura 14 – Texto reflexivo.....	81
Figura 15 – Reportagem 1.....	83
Figura 16- Reportagem 2.....	84
Figura 17 – Reportagem 2 (continuação) .....	85
Figura 18 – Reportagem 3.....	86
Figura 19 – Poema.....	87
Figura 20 – Quadro de léxico regional alagoano.....	88

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Estudos do léxico voltados para o ensino de língua materna.....</b>	<b>12</b>
1.1 A abordagem lexical na sala de aula de acordo com os documentos oficiais .....	15
1.2 O estudo do léxico na sala de aula .....	20
<b>2. Discussões teóricas.....</b>	<b>27</b>
2.1 Relação entre léxico e cultura .....	27
2.1.1 A descrição semântica.....	34
2.1.2 O dicionário como registro do léxico.....	37
2.1.3 A diferença entre léxico e vocabulário.....	42
2.2 Relação entre léxico e gramática.....	43
<b>3. Abordagem textual e discursiva no ensino do léxico.....</b>	<b>46</b>
<b>4. Sequência didática.....</b>	<b>68</b>
4.1 proposta de sequência didática.....	68
4.2 Sugestões para a abordagem do léxico.....	95
4.3 Formação docente.....	98
4.4 Ponderações sobre a prática docente.....	101
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>106</b>
<b>6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados do desenvolvimento do projeto “O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa: estratégias de ensino e reflexões sobre a prática docente” que visa propor uma análise e discussão sobre como tem se dado o ensino do léxico nas aulas de língua materna. Sabendo-se da importância desse tema sobretudo para a formação da competência leitora e de escrita, esperaria-se que houvesse ao menos espaço para seu tratamento nas salas de aula, porém não é o que vem acontecendo, já que as aulas ainda trazem em primeiro plano o ensino gramatical como imprescindível. As pesquisas acadêmicas em torno do léxico, apesar de parecerem estar se intensificando, ainda não têm grande repercussão junto ao público interessado, o que acaba por afetar o currículo escolar, as práticas docentes e conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

A partir de trabalhos de vários estudiosos sobre o tema, e da experiência adquirida como docente no ensino público, tendo estado em salas de aulas que abrangem desde a Educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos, procurou-se ressaltar a importância da abordagem lexical, para conhecimento da língua, para a ampliação vocabular, para a compreensão das possibilidades semânticas, das representações perante o mundo e para a melhor formação do indivíduo como sujeito social.

No primeiro capítulo, discute-se, a partir do levantamento do “Estado da Arte”, em que medida os estudos sobre o tema têm se voltado para questões de ensino de língua materna, verificando como os documentos oficiais (PCNs e BNCC) preveem as formas de ampliação da competência lexical dos estudantes, bem como, observar qual tem sido o lugar dos estudos lexicais nos materiais de ensino levados para a sala de aula.

No segundo capítulo, de fato o mais complexo, discute-se, a partir da relação indissociável entre linguagem e cultura, em que medida o léxico manifesta a identidade cultural de um povo, abordando: a descrição semântica, o dicionário como registro do léxico e a diferença entre léxico e vocabulário. Ainda neste capítulo, discute-se a relevância da distinção entre unidades lexicais e unidades gramaticais para uma abordagem textual do ensino do léxico e reconhecer em que medida a escolha do léxico está associada à atividade discursiva e de que maneira recursos de textualização, como a coesão e a coerência, se valem das propriedades lexicais. Com base nesse reconhecimento, pretende-se promover uma reflexão sobre como poderiam ser tratadas as questões relativas à ampliação da competência lexical dos estudantes, em um trabalho de leitura de textos.

No terceiro capítulo, houve a abordagem textual e discursiva do ensino lexical através de uma breve análise de coesão e coerência sendo trazidas de forma a mostrar as possibilidades de trabalho equilibrando gramática e léxico.

No quarto capítulo, pretendeu-se construir uma proposta de encaminhamento que, sob a perspectiva do vocabulário como elemento estruturante do texto, aborde os procedimentos de coesão e coerência na leitura de textos, abrangendo a variedade linguística e identidade do aluno. Nesse mesmo capítulo há algumas ponderações sobre formação e prática docente, bem como algumas reflexões acerca de pontos relevantes que podem influenciar no processo de ensino.

## 1. ESTUDOS DO LÉXICO VOLTADOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O estudo científico do léxico é uma preocupação relativamente recente<sup>1</sup>, tendo em vista o crescente interesse por compreender e valorizar o conjunto do vocabulário adotado pelos falantes de determinada língua de modo a assimilar o vocabulário juntamente com a cultura de determinada sociedade. Segundo Antunes (2012) o léxico está ao lado da gramática, mais especificamente à morfossintaxe e à fonologia, constituindo o outro grande componente da língua. Seguindo essa base de raciocínio, a autora ainda diz que “Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua” (ANTUNES, 2012, p.27). Essa afirmação leva a uma reflexão sobre a imprescindibilidade do trabalho de tal tema em sala de aula, uma vez que a compreensão mais ampla da definição desse campo e se sua importância implica questões pedagógicas:

A linguagem intermedeia nossa relação com o mundo. No entanto essa relação não se dá diretamente; quer dizer, não se dá entre as palavras e as coisas. Essa relação se dá entre as categorias cognitivas que construímos das coisas ao longo de nossa experiência e as palavras de que a língua vai dispondo para expressar tais categorias (ANTUNES, 2012.p. 27)

Diante disso, percebe-se que o léxico tem um papel fundamental na estruturação de nossa interação com o mundo, pois nos auxilia a compreender e (re) significar este mundo. Partindo do pressuposto que tal importância é clara para os estudiosos, podemos acreditar que o estudo lexical teria um grande espaço nas salas de aula, mas não é isso o que ocorre na maioria delas. Tendo sido esse trabalho produzido durante a docência em uma sala de 3º ano do ensino fundamental e 6º, 7º, 8º e 9º ano da EJA ( Educação de Jovens e Adultos), nota-se pelo estudo do currículo e pelas orientações dadas pelos gestores e coordenadores de núcleo pedagógico que o estudo lexical e do vocabulário são erroneamente marginalizados, e as aulas de língua materna têm quase sua totalidade invadida pela gramática.

Como disserta Gerhardt (2015) é necessário mais do que o conhecimento das construções linguísticas para que o aprendiz tenha sucesso no processo de ensino.

além do conhecimento das categorias e construções linguísticas, para o aprendiz também é importante conhecer como a linguagem é produzida, e como os elementos

---

<sup>1</sup> Conforme estudo de Mantovani (2015), a Lexicologia passou a fazer parte dos currículos dos cursos de Letras de algumas universidades do país apenas na década de 70.

léxico-gramaticais estão diretamente relacionados às suas condições de uso. (GERHARDT,2015, P.235)

É preciso que a língua seja vista como algo vivo e não mecânico, que o sujeito compreenda a língua em suas funções sociais de uso e tenha a possibilidade de entender como adequar as variadas possibilidades semânticas dos elementos léxico-gramaticais nos contextos sociais encontrados.

Muito se fala sobre a ampliação das competências leitora e escritora dos discentes, entretanto pouco se mobiliza para que isso seja trabalhado de forma efetiva em sala. Como alcançar essas competências de forma qualitativa se não nos aprofundarmos no léxico? Isso porque restringir-se a ela, acaba por deixar deficiente toda essa flexibilidade e instabilidade da língua, nos limitando e empobrecendo a capacidade comunicativa humana.

A competência escritora desenvolve-se a partir do momento que o indivíduo domina mais amplamente a competência leitora, sendo capaz assim de reproduzir, criar e recriar as formas de expressar-se.

Nessa linha de pensamento Nalom; Soares e Cárnio (2015, p. 334) dizem que:

a compreensão leitora (CL) diz respeito à capacidade de entender o conteúdo expresso no material lido e agregar informações advindas do conhecimento de mundo do leitor. Ela é considerada um processo multidimensional, complexo que envolve a visão íntegra do material gráfico, interpretação estrutural do conteúdo, integração de tais informações na memória e inferência. Existe, dessa forma, a união de dois fatores para que a adequada compreensão do material lido ocorra: a existência de um bom vocabulário receptivo e a presença de habilidades de decodificação automatizadas. O aprendizado da leitura é um processo iniciado pela decodificação, desenvolvimento da fluência, passando pela compreensão de palavras, orações e chegando ao nível de compreensão textual. A compreensão leitora de textos tem singular importância nos processos de aquisição, partilha e construção do conhecimento [...] O vocabulário receptivo está relacionado à percepção e ao processamento da informação e corresponde às palavras cujos conceitos e significados foram desenvolvidos. Estudos demonstram que o vocabulário pode ser uma variável relevante para a CL, uma vez que influencia os processos de decodificação, velocidade e acurácia de leitura.

Sendo assim, afirma-se a importância da competência leitora, já que a partir do melhor e mais aprofundado desenvolvimento dela que o indivíduo inicia a decodificação das palavras, e passa a compreender a língua, começando uma relação recíproca e indissociável com a questão do vocabulário.

A aquisição dessas duas competências, portanto está intimamente ligada à questão lexical e a como essa é, ou ao menos deveria ser abordada no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e também da língua materna.

Estimular a aquisição e socialização do vocabulário é imprescindível para esse processo de interiorização das palavras e manutenção da cultura de uma sociedade. Xatara (2001) em um estudo sobre expressões idiomáticas afirma:

Objetivamos estimular especificamente a compreensão e aquisição das expressões idiomáticas, despertando os aprendizes para as peculiaridades dessas unidades lexicais, iniciando-se pelo seu próprio reconhecimento no interior dos enunciados e posteriormente dando conta da conotação que as envolve, além de levar os aprendizes a sua utilização como um recurso discursivo. *Acreditamos que ensinar o léxico não significa ensinar listagens e mais listagens de palavras, ou mesmo organizar essas listagens em paradigmas. Vai além disso. Objetiva evidenciar as relações, intrínsecas e extrínsecas, entre as palavras* (XATARA, 2001, p.49, grifos nossos).

Quando falamos de trabalho com o léxico, muitos docentes já se imaginam, em uma aula maçante onde tenham que trabalhar arduamente o significado de palavras nos dicionários escolares, posteriormente recorrer àquele significado encontrado e engessá-lo de maneira a poder colocá-lo em frases descontextualizadas e esclarecer o grande mistério de significância daquele vocábulo aos discentes, porém além de exagerado, isso é totalmente ineficaz. A maioria se esquece de que além de preparar os alunos para o conteúdo da série seguinte, estamos lidando com sujeitos e conseqüentemente formando cidadãos que atuarão em diversas áreas e enfrentarão diferentes situações, onde precisarão expressar-se durante a vida.

Vários estudiosos concordam que para que haja real aprendizagem necessita-se que exista interesse, comprometimento e significado, ou seja, que haja significância real para o processo de ensino e para o aprendiz, pois para que aconteça a aprendizagem o discente precisa ver significado no que está aprendendo. Corroborando com as ideias de Moreira (2006, p. 38): “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”.

O uso de léxico possibilita uma aprendizagem interessante, pois esta passa a ser contextualizada com a vivência dos alunos, fazendo com que o ensino seja mais produtivo e prazeroso. Conforme afirma Xatara (2001, p. 58)

É inegável a importância de sabermos usar a língua adequadamente, em diferentes contextos. Para atingirmos nosso objetivo de comunicação, devemos ter consciência que, além do ensinamento gramatical, é essencial o lexical, uma vez que a viabilidade de sistematização da diversidade léxica pode ser amparada por metodologias lexicográficas e lexicológicas<sup>2</sup>. Assim, o

---

<sup>2</sup> A Lexicologia se apresenta, portanto, como o ramo da Lingüística dedicado ao estudo científico do léxico. Entre as inúmeras tarefas da Lexicologia, Barbosa (1992, p. 154) aponta para a possibilidade do estudo de um “conjunto de palavras de determinado sistema, ou de um grupo de indivíduos, como universo léxico ou

estudo do léxico revelará com maior propriedade os padrões culturais dos povos, seus sistemas de valores, etc.

Em outras palavras, o ensino do léxico deve ser contextualizado e significativo, atuando como potencializador de outras competências e servindo como base para o melhoramento do processo de ensino e conseqüentemente da otimização do percurso escolar do sujeito, já que a aprendizagem lexical é algo contínuo na vida do ser humano. Como disserta a escritora Marta Higuera (1996, p. 111)

Se compararmos o processo de aprendizagem do léxico e da língua com o da gramática e o da fonologia, se observa que o primeiro é um processo que chega até a idade adulta e que nunca se dá por finalizado, enquanto que os outros dois se concluem antes. Parece que há diferenças significativas entre crianças e adultos na hora de aprender o léxico em sua língua materna: Anglin (1970) aponta que um aspecto do desenvolvimento léxico é que aumenta a percepção das relações sintáticas, semânticas, e conceituais das palavras. Também se nota um desenvolvimento da capacidade de generalização e abstração, que permite aos adultos entender e produzir usos metafóricos e ter maior expressividade. (Tradução nossa)<sup>3</sup>

Apesar da importância dos estudos do léxico e da evidente necessidade de aprendizagem dessas questões para a ampliação das competências de leitura e escrita, o tema não parece ter o espaço que merece nas aulas de Língua Portuguesa.

### **1.1 A abordagem lexical na sala de aula de acordo com os documentos oficiais**

Primeiramente, vejamos a relação entre a educação básica e o ensino de língua materna. De acordo com a Lei Federal 9.394/96 a educação básica compõe-se da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, abordando assim boa parte da fundamentação da vida de

---

conjunto vocabulário". Tal estudo pode ser empreendido a partir de uma perspectiva diacrônica, sincrônica ou pancrônica, através de um tratamento qualitativo ou quantitativo, descritivo ou aplicado. A Lexicografia, por sua vez, também toma como objeto de análise a palavra, mas a enfoca como técnica de sistematização, processamento e ordenação em forma de dicionários, vocabulários e glossários, especializados ou não. Lexicografia, então, se distinguirá da Lexicologia por ser "técnica de dicionários", enquanto a Lexicologia é "estudo científico do léxico". (COSTA et al, 2005?)

<sup>3</sup> Si comparamos el proceso de aprendizaje del léxico en la lengua materna con el de la gramática o la fonología, se observa que el primero es un proceso que llega hasta la edad adulta y que nunca se da por finalizado, mientras que los otros dos concluyen antes. Parece que hay diferencias significativas entre niños y adultos a la hora de aprender el léxico en su lengua materna: Anglin (1970) señala que un aspecto del desarrollo léxico es que va aumentando la percepción de las relaciones sintácticas, semánticas y conceptuales de las palabras. También se aprecia un desarrollo de la capacidad de generalización y de abstracción, que permite a los adultos entender y producir usos metafóricos y tener mayor expresividad.



um indivíduo. O período em que passará na escola, sua infância e adolescência, lhe dará as bases formativas necessárias para um pleno desenvolvimento social e as habilidades para a continuidade de seu percurso até o ensino superior. Segundo Ferrarezi (2018, p. 18)

É interessante notar que o ensino da língua materna é destaque nessa lei para os ensinos fundamental e médio (artigos 32, parágrafo 3º e 36, inciso I), não se falando nada para esse ensino para a educação infantil. Entretanto, nos parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para a educação infantil, que constituem documentação oficial do MEC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, existe um volume quase todo dedicado ao ensino das habilidades de linguagem, incluindo a leitura e a escrita, o que nos leva a entender que a língua materna ocupa espaço de relevo também nessa fase.

Já na fase seguinte, o ensino fundamental, o documento traz objetivos de forma resumida, devendo, assim, o sujeito em aprendizagem ouvir, falar, ler e escrever bem e através de tais habilidades assimiladas de forma eficaz, atuar como ser social e utilizar a língua como instrumento de interação, compreensão do mundo e de seus valores, bem como desenvolver-se pessoalmente e criticamente. Nesta mesma fase, dando continuidade, o discente deve então iniciar e aprimorar suas reflexões sobre a língua, mais especificamente sobre a gramática, o que é sistematizado e aprofundado no ensino médio, não devendo deixar de ver a língua como um caminho ao conhecimento, comunicação e cidadania.

Analisando um pouco mais podemos verificar como se dá a proposta de ampliação do léxico por parte dos estudantes, já que o tema é de suma importância para a plena aquisição dos objetivos propostos nos documentos oficiais de língua materna.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A proposta traz como produto central o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, relacionando os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e linguagens

Analisando especificamente o ciclo em estudo (Fundamental II), temos após um detalhamento das habilidades requeridas nas competências leitora e escritora, a competência que envolve o eixo de análise linguística e semiótica, onde explana-se:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

[...] Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p.79)

O documento mostra que o aluno deve ter a habilidade de conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. E ainda outras habilidades mais específicas dentro de cada ano escolar:

6º e 7º ano

- Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
  - Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
  - Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
  - Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
- 8º e 9º ano
- Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

A BNCC enfatiza que tem como competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental os seguintes itens:

- [...] 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85)

Na versão 1 do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2017) podemos verificar a aparição do objeto de conhecimento denominado como “léxico morfologia” a ser abordado no 6º e 7º ano sob as habilidades:

- Relacionar palavras e expressões, em textos de diferentes gêneros, pelo critério de aproximação de significados (antônimos, campo semântico, acréscimo de prefixos) e seus efeitos de sentido.
- Distinguir em textos de diferentes gêneros os efeitos de sentido produzidos pelo uso de palavras derivadas por acréscimos de afixos e palavras compostas.

No 8º ano:

- Identificar processos de justaposição e de aglutinação em palavras compostas.
- Apropriar-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
- Analisar processos de formação de palavras compostas (aglutinação e justaposição).

Na análise do documento percebe-se que não há novas referências a esse campo de conhecimento, ou seja, tais habilidades devem ser sistematizadas e totalmente assimiladas pelos discentes no ano em questão, já que não aparecerão mais no decorrer do currículo, porém serão necessárias para a continuação eficaz do processo de compreensão da língua.

Analisando esses aspectos conjuntamente com as habilidades específicas para cada ano/série, constata-se que o estudo do léxico acaba por vir em segundo plano tendo em vista que em nenhum momento é mencionado, vindo assim como acessório no estudo das palavras e expressões, através dos textos de diferentes gêneros. Essa dinâmica até permite a abordagem do estudo lexical, mas de forma superficial e às vezes mecânica, pois não trabalha o contexto cultural e a vivência do aluno.

Nota-se que os objetivos propostos são de certa forma básicos para o desenvolvimento intelectual e sociocultural sadios do ser humano, porém sente-se falta de uma amplitude no estudo lexical, pois não pode ser tratado como mero acessório na sala de aula, uma vez que um processo de ensino aprendizagem focado na valorização do estudo do léxico possibilita a formação completa e prazerosa para o indivíduo.

Os PCNs também trazem seus objetivos para o ensino fundamental de forma a abranger vários aspectos sociais do indivíduo, demandarem uma construção de estrutura do ensino do léxico de forma sólida, para que assim possam ser alcançados com êxito os objetivos

traçados. É fato que este documento orientador enfatiza a competência leitora e escritora primordialmente e, como já foi dito, ambas auxiliam na capacidade vocabular e lexical.

Analisando o conteúdo documental vê-se que este também tem como centralidade o texto como objeto de ensino e o foco na leitura e escrita, entretanto, também restringe o léxico dentro de reflexões sobre o uso da língua, o que impossibilita a sua contextualização, pois não se trabalha a vivência do aluno. Não que refletir sobre o idioma seja errado, o problema está em limitar essa reflexão a estudos gramaticais e morfológicos, deixando de lado um tema base para o alcance das metas. Assim, a limitação na exploração do léxico influencia na qualidade da produção oral, influenciando os objetivos de análise e reflexão da língua propostos para o ciclo dois:

Análise da qualidade da produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito tanto à linguagem como à organização do conteúdo).

- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido.
- Revisão do próprio texto:
  - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
  - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos.
- Análise de regularidades da escrita:
  - derivação de regras ortográficas;
  - concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);
  - relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação. (BRASIL, 1997, p.85)

Após a análise, reafirma-se a necessidade de que o estudo lexical seja mais amplamente abrangido também nos documentos oficiais, colocando-o em mesmo grau de importância que as demais habilidades que se buscam desenvolver nos alunos. Mesmo tendo havido uma certa aparição no documento mais recente, não é o suficiente para que saia da marginalidade ocupada nos livros e nas salas de aula.

## **1.2 O estudo do léxico na sala de aula**

A educação nacional enfrenta uma grande crise que envolve inúmeros agravantes e causadores, porém para nós professores o fator que é mais visível e preocupante é a qualidade do ensino em sala de aula.

Percebe-se que a cada dia mais os alunos vêm com menos interesse e menos bagagem, o que acaba por interferir negativamente em nossas aulas. O ensino público, nos níveis fundamentais e médio, encontra-se ainda pior, já que a formação docente muitas vezes acaba por ser falha, os alunos veem a escola como um lugar supérfluo e desgastante, o governo aplica leis que desestimulam o professorado profissionalmente e que evitam que as escolas ofereçam uma educação de qualidade, já que estas, em sua maioria, se preocupam apenas com os números de reprovadas, que não podem existir, e as notas obtidas nas avaliações externas, que determinam se elas estarão ou não classificadas como unidades prioritárias e serão observadas de perto pelas diretorias de ensino, e se receberão um bônus salarial no ano subsequente.

A educação é a base de qualquer nação, temos exemplos claros como o da Finlândia que há poucas décadas aplicou políticas de valorização e formação docente, construiu apenas escolas públicas, extinguindo a diferença educacional das classes, dando oportunidade igual a todos, e hoje ocupa o topo do ranking em qualidade de educação. Porém como vivemos outra realidade e não podemos esperar que nosso país alcance em pouco tempo essa utopia, temos que nos adequar e fazer o melhor com o que temos em mãos.

Há tempos como professora de sextos anos, vimos percebendo o despreparo que temos ao tentar se adequar à nova geração de alunos, optamos e insistimos em continuar apegados ao modelo tradicional de ensino, onde o aluno em carteiras enfileiradas, robotizado, escuta, copia e reproduz o que está na lousa. O problema é que nada disso é real, não está havendo aprendizagem, apenas a reprodução de frases dispostas pelo professor em sala.

Como não dá para resolver de imediato o problema educacional, foquemos nas aulas de Língua Portuguesa e um empecilho encontrado na maioria das salas: a falta de conhecimento lexical.

Este não é um problema exclusivo do ensino fundamental, percebe-se essa carência até mesmo no ensino superior. Obviamente, ninguém conhece todas as palavras do mundo e seus significados, mas o que se vê em muitas salas de aula é a incapacidade de inferir a significância de uma palavra dentro de um contexto.

Sabemos que a compreensão e produção de significados são de ordem cognitiva<sup>4</sup>, que o repertório dos indivíduos não é igual e é neste repertório que se dá a significância, portanto os

---

<sup>4</sup> Com efeito, se à hora atual podemos entender a cognição como um conjunto de processos altamente motivados com os quais atuamos num mundo multissemiologicamente constituído, resultantes de nossas múltiplas experiências

conhecimentos prévios e o trabalho com o léxico na sala de aula tornam-se algo imprescindível para a evolução do processo de aprendizagem. Para fundamentar este trabalho usaremos dos pressupostos de Antunes (2012) quando afirma que o ensino do léxico realizado nas escolas é insuficiente e resumido:

[...]tomando como referência os livros didáticos [...], ao ensino da gramática é que é dado o maior espaço, materializado no número de páginas em que se descrevem ou se prescrevem os itens e as normas de gramática. [...] o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de “formação de palavras”, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. (ANTUNES, 2012, p.20-21)

Percebe-se que o ensino de gramática tem espaço garantido no currículo, enquanto o ensino do léxico recebe apenas algumas páginas em livros didáticos. Devido a isso as palavras que segundo Antunes (2012, p. 27), “são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem, parecem ser ofuscadas pelo “brilho” gramatical, como se fosse possível construir um texto só com gramática e sem o léxico”.

Outro problema recorrente com esse trabalho nas aulas tem sido o modo simplório com que a palavra vem sendo tratada, muitas vezes ignorando seus múltiplos significados, o contexto e as diversas variantes culturais e sociais. A falta de contextualização faz com que o aluno tenha maior dificuldade no processo de ensino aprendizagem, pois não entende a aplicação do vocabulário analisado:

o aluno não reconhece seu próprio vocabulário, tão mutante, tão naturalmente ajustado às determinações de cada contexto e de cada cena de interação. [...]. Essa perspectiva de reduzir a palavra a uma única significação se ajusta muito bem aos costumeiros exercícios em torno de palavras isoladas ou de frases descontextualizadas. (ANTUNES, 2012, p. 22 23)

Além disso, para que o processo ocorra de maneira qualitativa faz-se necessário que o professor se atente à diversidade cultural em suas manifestações e na constante evolução da língua, como enfatiza o professor Marcos Bagno da UnB, em entrevista ao site de Stella Bortoni-<sup>5</sup> “A língua é algo vivo em constante processo de evolução. O português deve

---

*psicossociais – portanto, contingenciados de forma intersubjetiva e perspectivada (TOMASELLO, 1999), não sabemos tudo sobre como esses processos são na prática modulados e, inversamente, como modulam a atividade cerebral ou as experiências simbólicas humanas, dentre elas linguagem, memória, conceptualização. No ponto em que estamos, uma das questões que se colocam é: seria possível pensar a cognição sem que os estudos em Linguística e em Neurociências sejam parte da resposta? A nosso ver, a resposta para essa pergunta seria não.* (MORATO, 2016, p. 578)

<sup>5</sup> Site: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/1414-maaios-bagoo-fala-sobai-paiiooiiito-lioguistiio-78894042>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

ser ensinado da mesma forma que se ensina física ou biologia. Os professores sabem que muito do que eles dizem hoje pode ser reformulado ou negado amanhã”.

Complementando tal afirmação, Antunes (2012, p.28) disserta:

Basta considerarmos a inexorável instabilidade e variabilidade de que é dotado o mundo. Tudo muda; tudo está em processo de definição e redefinição; até mesmo as concepções que temos das coisas. Conseqüentemente, a língua também é instável e invariável, ajustando-se a cada contorno sociocognitivo dos contextos em que têm lugar as ações de linguagem que empreendemos.)

Desta forma, entende-se que o conhecimento se estrutura através da linguagem e das interações entre os sujeitos, inclusive nas escolas, onde há a necessidade de haver tal interação entre docente e discentes e este último também com a linguagem, tornando-se assim o estudo lexical importantíssimo nesse processo.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo Ministério da Educação do Brasil é uma iniciativa do governo que visa a melhoria da educação através da distribuição gratuita de livros didáticos que possam dar o suporte necessário para os professores abrangendo praticamente todas as disciplinas. Desde o ano de 2001, passou-se a contemplar a lexicografia, selecionando e adquirindo também dicionários.

Eleito pelos docentes, e enviado por este programa, realizou-se a análise do livro utilizado em determinada escola do interior de São Paulo, tendo como objetivo a verificação de como se dá o trabalho com o léxico.

Livro Tecendo Linguagens- Língua Portuguesa (OLIVEIRA et al., 2015). O material vem dividido em seções que são apresentadas aos discente e docentes no início da obra, sendo elas, descritas pelos próprios autores como:

- Para começo de conversa: Momento inicial de cada capítulo, que propõe uma discussão prévia sobre o gênero ou o tema a ser estudado.
- Prática de leitura: Momento de ler textos verbais e não verbais e desenvolver a competência leitora.
- Antes de ler: Momento de explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado tema ou gênero, levantar hipóteses e fazer inferências.
- Por dentro do texto: Momento de verificar se o texto e as informações que ele apresenta foram compreendidos e de interpretar também aquilo que não está escrito.
- Trocando ideias: momento de discutir oralmente sobre os aspectos apresentados pelo texto e de dividir com os colegas o que cada um compreendeu, as hipóteses e as opiniões.



- Confrontando textos: Momento de comparar os textos já lidos ou esses textos e outros apresentados na seção.
- Texto e construção: Momento de organizar a aprendizagem sobre os textos, sua construção, forma, seus conceitos e sua definição.
- Texto e contexto: Momento de ampliar a leitura e estabelecer relações entre texto e contexto.
- Momento de ouvir: Momento em que o professor fará a leitura de textos para a turma.
- De olho na ortografia: Momento de conhecer os aspectos ortográficos da língua e aprender a escrita correta das palavras.
- Reflexão sobre o uso da língua: momento de estudar e refletir sobre os aspectos gramaticais da língua escrita e oral.
- De olho no vocabulário: momento de conhecer os aspectos semânticos da língua e usar o dicionário.
- Aplicando conhecimentos: Momento de colocar em prática aquilo que foi estudado.
- Aprender brincando: Momento de fixar os novos conhecimentos por meio de atividades lúdicas variadas.
- Hora da pesquisa: momento de aprender de maneira mais autônoma por meio de pesquisas orientadas.
- Atividade de criação: momento de produzir colagens, ilustrações e pequenos textos.
- Na trilha da oralidade: momento de analisar questões próprias da língua oral.
- Produção de texto: momento de produzir textos orais e escritos
- Projetos em ação: Momento de realizar um conjunto de atividades que resultam na elaboração de um projeto final comum à turma ou a um grupo de alunos.
- Importante saber: Momento de organizar, ampliar e sistematizar os conhecimentos.
- Para você que é curioso: Momento de ler curiosidades e informações interessantes sobre os gêneros ou os temas abordados no capítulo.
- Leia mais: Momento de conferir sugestões para ampliar as leituras feitas no capítulo.
- Preparando-se para o próximo capítulo: Momento de realizar atividades que exploram o tema do capítulo seguinte.

- Apêndice: traz regras gramaticais.
- Glossário: significado das palavras difíceis trazidas nos textos.
- Indicações de leituras complementares: leituras e atividades.

Vemos que a seção que mais se aproxima do trabalho lexical é o "de olho no vocabulário", porém este não é muito presente nos volumes, sendo:

- 6º ano- p.30, 39, 73 e 171.
- 7º ano- p. 20 e 169. Neste volume da p. 127 a 129 há o conteúdo de formação de palavras.
- 8º ano- não consta
- 9º ano- p. 39.

O referido livro busca estimular o aluno a:

fazer descobertas por meio de trabalhos individuais ou em grupo e de se relacionar com as pessoas ao seu redor. Para vocês que gostam de falar, de trocar ideias, de expor suas opiniões, impressões pessoais, de ler, de criar e escrever, foram preparadas atividades que, certamente, farão com que gostem mais de estudar Língua Portuguesa. (OLIVEIRA et al., 2015, p. 4)

Segundo os autores,

Este livro traz algumas ferramentas para tornar as aulas bem movimentadas, cheias de surpresas. Vocês terão oportunidade de ler e interpretar textos dos mais variados gêneros: causos, mitos e lendas do Brasil e de outras regiões do planeta, textos teatrais, poemas, textos retirados de revistas e jornais, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e muito mais. Mas não estamos rodeados apenas de textos escritos. Vivemos em um mundo em que a imagem, o som e a palavra falada ou escrita se juntam para construir atos de comunicação. Por isso, precisamos desvendar o sentido de todas essas linguagens que nos rodeiam para melhor interagir com as pessoas e com o mundo em que vivemos. Assim, descobriremos os múltiplos caminhos para nos comunicar. Acreditem: vocês têm uma capacidade infinita e, por isso, a responsabilidade de desenvolvê-la. Pesquisem, expressem suas ideias, sentimentos, sensações; registrem suas vivências; construam e reconstruam suas histórias; sonhem, emocionem-se, divirtam-se, leiam por prazer; lutem por seus ideais e aprendam a defender as suas opiniões, oralmente e por escrito. Não sejam espectadores na sala de aula, mas agentes, alunos atuantes. Assim, darão mais sentido às atividades escolares, melhorarão seu desempenho nessa área e, com certeza, descobrirão a alegria de aprender. (OLIVEIRA et al., 2015, p 5)

No material cedido pela Secretaria de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2017) observamos a seguinte distribuição:

6º ano- 2º bimestre

- Compreensão de sentido das palavras (em contexto de dicionário, em contexto de uso, na noção do radical de palavras, etc.)

8º ano - 1º bimestre

- Pesquisa no dicionário (porém esta apresenta a compreensão de aspectos puramente gramaticais)

Posterior a isso, o mesmo documento só aborda os aspectos lexicais no ensino médio, desta vez em praticamente todos os bimestres sob a habilidade: “Aspectos linguísticos - Identificar marcas linguísticas em textos, do ponto de vista de léxico, da morfologia ou da sintaxe.”. (SÃO PAULO, 2017)

Com base no material citado, é possível confirmar o pensamento de Antunes (2012, p. 13):

Por muitas razões históricas, sobejamente exploradas em diversos estudos, a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um quase monopólio, deixando fora de análise os outros componentes que tornam possível a atividade de comunicação verbal. Consequentemente, o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua

O trabalho com o léxico até aparece no material didático sob outras perspectivas envolvendo coesão e coerência entre outros, ou seja, o estudo lexical está inserido, porém isso ocorre de forma tímida e muitas vezes imperceptível para quem vai ministrar a aula, impossibilitando que esta seja dada de forma mais proveitosa, envolvendo o aluno no processo de ensino aprendizagem.

Na prática de sala de aula e pautados no currículo, esquecemos que a língua abrange muito mais do que apenas gramática, deixamos de nos lembrar a existência do léxico, que por sua vez ultrapassa os limites de uma simplória lista de palavras, sendo este o responsável pela formação de uma teia de significados possíveis, não devendo assim ocupar um lugar tão irrelevante nas aulas de língua materna, e sim ser trabalhado juntamente com a gramática.

## 2. DISCUSSÕES TEÓRICAS

### 2.1 Relação entre léxico e cultura

Denominamos cultura como um conjunto de tradições, costumes e crenças atribuídos a determinado grupo social, sendo assim, ela pode ser vista como padrões de comportamentos somados que identificam um certo povo. Dentro dessas características podemos incluir: religião, comidas, comportamentos, entre outros, e claro, a língua.

Sendo a cultura moldada pelas necessidades humanas de interação, a língua mantém com ela uma relação indissociável. Porém, de acordo com Seabra (2015, p. 67):

Se a premissa da antropologia linguística é que se deve entender a linguagem como uma prática cultural, faz-se necessário para um estudo nessa área incluir a noção de cultura. Porém, essa não é uma tarefa fácil, pois tal conceito tem sido considerado, contemporaneamente, muito controvertido e até mesmo criticado em relação à sua noção totalizadora.

Evitando uma noção globalizadora de cultura, Durante (2000) desenvolve teorias falando do importante papel da linguagem no quesito cultural “porque conduz o mais completo sistema de classificação de experiências.” Dentre essas denominações, a que se destaca para o seguimento deste trabalho é:

[...] a) A cultura como algo distinto da natureza: ou seja, a cultura é aprendida, transmitida, herdada de geração a geração pelo homem, mediante a comunicação linguística, mas não está ligada a traços genéticos e sim sujeita a influências do ambiente em que se vive. (DURANTI p.80 *apud* SEABRA, 2015, p.68)

Tendo em vista essa concepção de cultura, pode-se concluir que o sujeito tem a sua formação influenciada pelo seu contato com o meio. Ou seja, uma relação dialógica, onde o sujeito age sobre o meio e o meio age sobre ele. Sendo assim, sua relação com a linguagem também será estabelecida pela interdependência dela com a cultura apreendida por este indivíduo. De acordo com a abordagem sócio-interacionista proposta por Vygotsky, o desenvolvimento dá-se como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e social. Tornando a relação cultura e linguagem indissociável, já que o organismo e o meio exercem uma influência recíproca, constituindo um ao outro, através das interações em uma dada cultura, sendo mediados pela linguagem.

[...] Como parte integrante da cultura, a linguagem serve para categorizar o mundo através de sistemas de classificação, taxonomias, que podem, por sua vez, ser portadores de inestimáveis indícios sobre crenças e práticas culturais. (SEABRA, 2015, p.69)

Partindo desse ponto, podemos adentrar nas denominações da linguagem. Variadas concepções de língua e linguagem nortearam a visão e influenciaram o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A primeira visão de linguagem que chegou às salas de aula e predominou no ensino via a língua como expressão do pensamento, um ato individual, pois todo o processo de enunciação se forma no pensamento do indivíduo e traduz-se, exteriorizando-se através de códigos. Isto é, trata-se a linguagem como algo monológico, dependente apenas da organização cognitiva do sujeito, sendo a língua vista como algo acabado, um sistema estável. A escola tinha, portanto, a função de possibilitar aos alunos com (re) conhecimento das regras de funcionamento da variedade padrão. Isso ocorria, quase sempre, pelo ensino quase que exclusivo da gramática, o uso de textos literários resumia-se a reconhecer e analisar estruturas linguísticas.

O segundo modo de concepção de linguagem traz a língua como meio para a comunicação, a língua é vista como um código, como um conjunto de signos que ao se combinarem seguindo as regras impostas, se torna capaz de transmitir informações de um emissor a um receptor. Nessa concepção, nota-se que a língua também é vista de maneira monológica, já que o interlocutor não é levado em consideração. Nela a escola tinha como objetivo de favorecer o desenvolvimento discente das habilidades de expressão e compreensão das mensagens.

A terceira maneira de conceber a linguagem enxerga a língua como um instrumento de interação. Não é vista como uma tradução de pensamento ou meio para transmitir informações, mas sim como um processo social de interação (inter-ação), onde a relação do sujeito com o meio, com o outro, com seu objeto de aprendizagem é mediado pela linguagem, portanto essa deve levar em conta o interlocutor, tornando esta concepção dialógica, Ou seja, o sujeito significa o mundo, em suas relações de interação, dando sentido a ele através da linguagem.

[...] quando se desvia o foco da discussão sobre a linguagem e o seu ensino – deixando-se de focalizar a língua, que é o que normalmente se faz, e passando-se a focalizar as pessoas que a usam, o que implica considerar os saberes que elas constroem sobre a linguagem. (GERHARDT, 2015, p. 233)

Reconhecer os locutores e interlocutores como sujeitos com saberes prévios e em constante (re) construção e não meros participantes da mensagem, faz com que a língua ganhe

esse caráter dialógico e possa ser compreendida como um fenômeno cultural mutável e importante para a representação de seus usuários.

Essas três maneiras distintas de ver a linguagem, transparecem sua complexidade, e por isso seria um equívoco nos ater somente a uma definição como verdadeira, já que a língua pode manifestar-se em várias funções e tais concepções são diferentes interpretações de um mesmo fenômeno.

Com o objetivo de introduzir o estudo do léxico nas aulas de língua materna, esta pesquisa trabalhou a língua em sua concepção de interação social, dialógica e dialética. Entende-se que a linguagem se trata também do expressar de nossos pensamentos, bem como, um instrumento de comunicação, o que de certa forma poderia estar de encontro ao presente trabalho, se considerássemos o léxico de uma maneira isolada, abstrata, imutável ou sem qualquer tipo de ideologias ou interferências externas. Porém, aqui, considera-se o léxico como uma extensão do sujeito, uma ponte de mediação entre o Eu e o mundo. Segundo Geraldi (1997, *apud* Curado, 2011, p. 29), a linguagem não é trabalho de um indivíduo, mas trabalho social e histórico seu e dos outros, e é para os outros e com os outros que ele se constitui. Sendo assim, esta pesquisa procura inserir o léxico de maneira interativa e funcional nas aulas de língua materna, e não como simples atividades de identificação de palavras. Isto se dá, porque compreendo que o olhar monológico da linguagem em sala de aula não auxilia o desenvolvimento de uma consciência discursiva do aprendiz, pois ao didatizarmos a língua com teorias e transformá-la em objeto de estudo, necessitamos que o sujeito possua um pensamento crítico reflexivo, em outras palavras, precisamos que o estudante torne-se um sujeito discursivo, o que só ocorre quando esse possui uma consciência do processo discursivo, o que por sua vez só se desenvolve se há sentido em tal processo para este sujeito.

[...] “não estando isolada, a palavra não pode dissociar-se em nenhum caso do grupo a que pertence. As palavras no interior do grupo não têm todas o mesmo valor: constituem uma estrutura hierarquizada. Esta estrutura é móvel; os movimentos a que obedecem às palavras e os grupos de palavras têm uma maneira correlativa: um vocabulário é um todo como a época que ele representa.”

Para Matoré, o léxico é uma testemunha de uma sociedade, de uma época – *mots-témoins*. É, portanto, um fato social – fora da sociedade a linguagem não encontra expressão – por isso, ela não pode ser estudada senão em conexão com outros fenômenos sociais. (SEABRA, 2015, p.77)

Enxergar a língua como puro objeto de estudo, atada a uma enunciação monológica, abstrata, imutável, fora de contexto, e de sua funcionalidade, ignorando os processos culturais que levaram esse aprendiz a desenvolver-se como sujeito, transforma o processo de ensino em

algo sem significado, conseqüentemente tornando as aulas de Língua Portuguesa maçantes e puramente conteudistas.

[...] Equivale a dizer que a língua, enquanto sistema simbólico, torna-se significativa por remeter a um sistema de referências, produzido histórica e socialmente nas relações interativas. A linguagem vai, portanto, configurar-se como trabalho de constituição dos sistemas de referência e dos sujeitos, cujas consciências se formam no conjunto de categorias que vão se incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam. (CURADO, 2011, p.33)

Sendo a língua um produto da cultura de um povo, o léxico torna-se algo indispensável para o estudo e interiorização das práticas culturais, não só por especialistas, mas de todos os participantes de tal cultura, já que este influencia demasiadamente os processos de comunicação, compreensão, visão de mundo e formação de um sujeito, como afirma Seabra (2015):

Considerando a dimensão social da língua, podemos ver, no léxico, o patrimônio cultural de uma comunidade. Transmitidos de geração a geração como signos operacionais, é através dos nomes que o homem exerce a sua capacidade de exprimir sentimentos e ideias, de cristalizar conceitos. Assim, o patrimônio lexical de uma língua constitui um arquivo que armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, refletindo percepções e experiências multisseculares de um povo, podendo, por isso, ser considerado testemunho de uma época. (SEABRA, 2015, p.73)

Fazendo uma breve reflexão, podemos nos indagar se o estudo do léxico não tem sofrido um certo retrocesso ao longo dos anos. Afinal, assim como nos tempos da semântica histórica, o que seria hoje este estudo nas salas de aula, senão uma simplória análise do tal “vasto catálogo” de itens lexicais.

Uma ramificação interessante da linguística que pode nos ajudar a compreender melhor essa relação entre léxico e cultura é a Onomasiologia, ela se dedica a estudar as relações lexicais dentro de uma mesma noção de uma ou mais línguas, atentando-se ao aspecto semântico e não fonético da palavra. “Além disso, esforça-se por descobrir as forças criativas na língua, enquanto enfoca o seu aspecto psicológico e, principalmente, o seu lado cultural.” (SEABRA, 2015, p. 74).

Seabra (2015), ainda explica que dentre toda esta análise lexical realizada por vários estudiosos acabou por se destacar o trabalho de Duchácek, denominado “O campo conceitual da beleza em francês moderno”, no qual propôs um esquema para os “campos linguísticos”, apesar de ter sido inovador, não foi bem aceito pela maioria dos estudiosos com a justificativa de falta de operacionalidade.

Tantos embates sobre o tema foi levando a uma evolução, hoje quase desapercibida, no estudo do léxico:

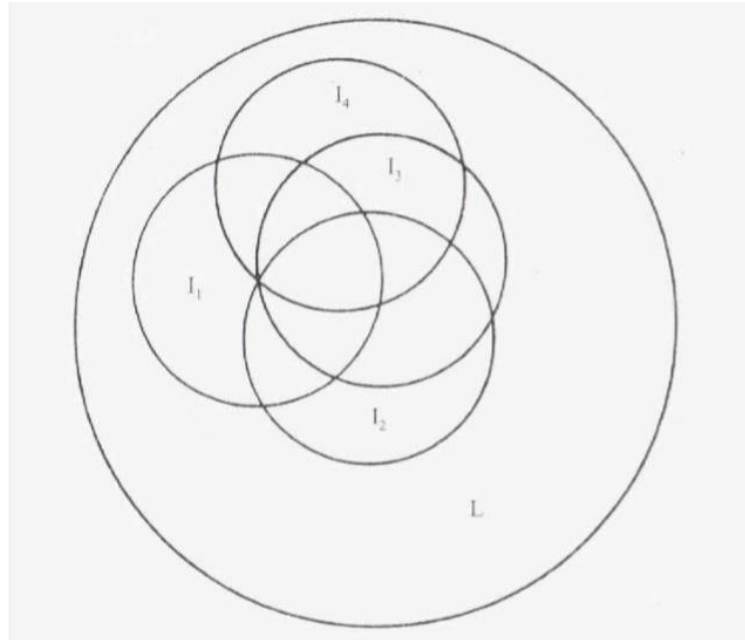
O estruturalismo representou mais do que uma simples fusão às tradições teóricas da lexicologia. Depois de Saussure, os estudiosos do léxico passaram a procurar o significado da língua não em elementos individuais, mas nas estruturas linguísticas que organizam signos em sistemas, dando início à Escola Linguística Sociológica. O relacionamento entre os elementos e não só os próprios elementos tornou-se o tema essencial da linguística, fornecendo um meio de análise altamente produtivo para o léxico em que combinavam linguagem-cultura-sociedade. [...] (SEABRA, 2015, p.76)

Apesar de traçado um caminho interessante no estudo desta área e de se ter embasamento o suficiente para evidenciar a importância desses estudos, vemos infelizmente o tratamento marginalizado dado a este campo nas escolas. A ligação mantida com a cultura é inegável, assim como a potencialidade de sentidos e conhecimentos que podem ser agregados pelo léxico. Seabra (2015) finaliza dizendo que:

Como portadoras de significado, as unidades lexicais refletem os diferentes momentos da história de uma sociedade, enquanto recortam o universo em categorias que variam exprimindo visões particulares de mundo. Desse modo, como reflete a multiplicidade do real, constitui a reserva onde as pessoas dispõem as palavras ao ritmo de suas necessidades. Por isso, ao invés de se constituir um sistema de sentido restrito, forma um conjunto aberto e não autônomo o que faz com que não se possa lhe dar uma descrição sistemática ou simples, mas somente descrições complementares, segundo o ponto de vista adotado pelo estudioso. Assim, definir o léxico seria talvez mostrar sua complexidade e sua heterogeneidade já que “designa convencionalmente o conjunto de palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”, através de intersecções – condição básica para que haja comunicação, como ilustra Biderman: “Vamos chamar de L o Léxico de uma língua qualquer. É certo que cada indivíduo, membro da comunidade que fala essa língua, domina apenas uma parcela pequena do Léxico global. Vamos chamar de I1 o Léxico total desse sujeito. Um outro indivíduo dominaria um repertório I2, que coincidirá parcialmente com I1; um terceiro indivíduo disporá de um repertório léxico I3, e assim por diante. Onde:

$L = I1 + I2 + I3 + \dots = I_n$  ( SEABRA, 2005, p. 79)





**Figura 1:** Estruturação do léxico

Disponível em: (SEABRA, 2005, p. 79)

Antunes (2012) também mostra o vínculo do léxico com a cultura dizendo que nos grupos onde interagimos somos reconhecidos também pela linguagem que utilizamos, as pronúncias, entonações, escolhas sintáticas e outros itens dizem muito sobre nós, mas entre tais itens, o repertório lexical evidencia o pertencimento a um grupo onde nos representamos como sujeitos. “As palavras têm a cor, o cheiro, o gosto da terra em que circulam, da casa em que habitam” (ANTUNES, 2012, p. 47) Como também corrobora Biderman (1996) lembrando que a “herança cultural é passada às novas gerações através da linguagem, sendo a língua o veículo da transmissão da cultura e o léxico da língua constituindo um tesouro de signos linguísticos que, em forma de código semiótico, permite esse milagre.”.

Utilizamos a língua para criar, representar, interagir e que ela possui uma relação inseparável da cultura, o que faz com que nossas representações perante ao mundo sejam só satisfatórias em uma ambiente cultural onde os sentidos utilizados nessas representações sejam compartilhados, mesmo que de forma parcial, pelos interlocutores. Daí a importância da abordagem da língua de maneira dialógica e contextualizada nas aulas. Afinal, não há como um sujeito assimilar um enunciado sem a análise completa dos sentidos do léxico, olhando a língua apenas em sua forma estrutural. Desta maneira a língua perde sua efetividade e funcionalidade, tornando-a artificial e mecânica, sem um sujeito discursivo e conseqüentemente sem uma aprendizagem efetiva.

Segundo Ferrarezi (2018,p.25),” a língua apresenta uma dimensão representativa, ‘instrumental’, mas também tem uma dimensão de espaço cultural em que sentido são

compartilhados em complexas interações culturalmente dirigidas”, a língua dentro desta visão assume um caráter multifuncional, sendo simultaneamente, sistema, espaço de interação e representação. Por esse motivo, não devemos apenas focar em suas formas estruturais, pois ela, estabelecida em sua relação com a cultura, transforma-se em um espaço interativo.

Ferrarezi (2018) exemplifica que se o português é o sistema linguístico que nos permite associar a si sentidos gerados pela cultura portuguesa e, assim funcionar como sistema de representação de mundo, à moda dos portugueses e segundo os portugueses, assim também acontece com a nossa língua, “o brasileiro”.

A partir do momento que adquirimos nossa própria cultura, passamos a representar o mundo de forma distinta, o que sabemos que também ocorre de maneira diferente dentro de nosso próprio país, já que possuímos variadas culturas dentro deste mesmo espaço. Ressalta-se aqui, já que falamos de língua e léxico, a variedade linguística.

Entende-se por variedade linguística, as variações existentes dentro de uma língua, motivadas por vários fatores, como: histórico, regional, social etc. Todas essas motivações de mudanças lexicais são interessantes para o seguinte trabalho, já que de maneiras diferentes podem nos auxiliar a vislumbrar a riqueza lexical e sua importância para o ensino, porém, para que possamos produzir um trabalho final mais palpável e de acordo com as necessidades existentes na área, faremos um recorte no tema.

Muito se fala sobre a variação diafásica e como abordá-la de forma mais eficaz na escola, sabemos que o aluno não sente representado pela língua ensinada em sala de aula e que deve haver mudanças de posicionamento e concepções de linguagem por parte do professor e dos documentos oficiais, por isso, um tipo de variação centro de vários estudos. As variações históricas, são menos vistas em sala de aula, e deveriam ter mais visibilidade, porém também não foram o enfoque desta pesquisa. Já as variações diastráticas têm mais acompanhamento da escola, nas aulas de Língua Portuguesa, assim como a primeira citada, principalmente devido ao fato de os materiais utilizados e distribuídos pelo Estado de São Paulo, tentarem adequar o conteúdo com a realidade do aluno, trazendo assim muitas músicas e reflexões sobre o linguajar deles.

O que me interessou nesse trabalho foi abordar a variação diatópica, norte de alguns estudos, porém um tanto escassa se fomos analisar em como se dá essa abordagem nas aulas de língua materna. Em cada parte da nação, temos ramificações de nossa cultura, e para isso não é necessário se distanciar muito de um ponto específico. Há casos em que uma palavra é dita em determinada cidade, e na cidade vizinha não. Como é de se esperar, se há distinções linguísticas em curtas distâncias, em raios maiores a diferenciação vocabular torna-se ainda

mais visível, muitas vezes afetando a compreensão de um enunciado pelo fato de o código não ser dominado plenamente pelo interlocutor.

É difícil de imaginar, como se dão os estudos desses aspectos em aulas que focalizam a norma padrão da língua, descontextualizada e monológica. Norma essa que não admite a inserção do vocabulário regional como constituinte daquela língua. Aqui retomamos a importância de não engessar a concepção de língua a apenas uma funcionalidade, mas de forma ampla, onde o estudante possa se ver na língua e essa possa ser para ele mais do que uma tradução do pensar ou um meio de comunicação, que possa ser um espaço de interação, que o sujeito veja a língua como uma mediadora, uma conexão com o mundo, uma representação de si, significadora e (re)significadora da realidade.

### **2.1.1 A descrição semântica**

Com esta ligação direta entre léxico e cultura, podemos abordar os conceitos e princípios semânticos nos contextos sociais. Segundo Ferrarezi (2018) a semântica tem sido definida como “a ciência que estuda o significado”, porém isso não é consensual já que não existe uma definição única a respeito da palavra, o que acabou por gerar diversas concepções de semântica, algumas delas defendem que o significado em si não é o seu objeto de estudo, é o que acontece na semântica de contextos e cenários - teoria defendida pelo autor pela primeira vez em 2005 em ‘Introdução à semântica de contextos e cenários: *dela langue à la vie*’, trata-se de uma nova e recente visão sobre o assunto, que não tenta negar as demais abordagens, mas convida a um novo olhar sobre o trabalho com semântica.

A SCC tem a concepção de que “a semântica é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado. Esta concepção traça uma linha divisória entre significado e sentido.” (FERRAREZI, 2018, p. 21)

Seguindo esta linha, o significado é um objeto ainda não conhecido que depende de conexões neurológicas para existir, sendo ativado pela linguagem. Já os sentidos, denominados como manifestações linguísticas dos significados, funcionariam como ligações. Podemos metaforizá-los como peças de um quebra cabeça, onde cada parte foi moldada para encaixar-se na outra e formar uma figura completa e que faça sentido para quem o monta. Essas peças representam os significados, moldadas neste caso por aspectos culturais, a união dessas peças cheias de significado resultará na formação de uma figura maior e completa, ou seja, o sentido.

O autor detalha essa explicação da seguinte maneira:

O significado é um objeto desconhecido em sua totalidade, mas concebido como tendo natureza neurológica, um objeto do nível de cognição ‘pura’. O significado é visto como aquilo que é cognitivamente ativado pela linguagem no nível neurológico. Por sua vez os sentidos ( que são as manifestações linguísticas dos significados podem ser definidos como: “ as pontes que fazem ligações entre os sinais mais próprios da língua ( sons na forma de palavras) e de melodias entonacionais), os sinais da natureza estritamente gramatical ( morfologia e ordem) e os outros sinais adotados como pertinentes no processo de comunicação ( como o aparato gestual entre outros elementos significativos do processo de enunciação) e os elementos e eventos do mundo que são representados pela língua. Na verdade, cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza pra fazer representar, por meio de sinais, os elementos e eventos de um mundo qualquer”

Assim podemos ver que uma vez que os sentidos são sempre construídos em função do conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade, a semântica necessariamente, será um estudo que se relaciona com os fatos culturais representados pela língua natural. (FERRAREZI, 2018, p.22)

A partir desta descrição podemos conceituar a semântica como algo muito mais abrangente e profundo do que como estamos acostumados, segundo o autor o trabalho com a mesma deve ser definido como o estudo que visa interpretar o mundo.

De que diferentes formas os sistemas linguísticos conseguem com seus instrumentos próprios, fazer uso de sentidos para ativar significados num processo de representação do mundo e seus eventos no qual esses sistemas linguísticos são intermediários. (FERRAREZI, 2005 apud FERRAREZI, 2018, p. 22)

De acordo com Ferrarezi (2018) a SCC é uma concepção que vê a língua natural como um sistema que representa o mundo e seus eventos, sendo um sistema, logicamente tem uma parte estrutural que pode ser estudada, porém crê que tal estrutura só exista devido a necessidade de representação cultural exigida, estando assim interligadas, cada traço gramatical tem que estabelecer uma ligação com um sentido, servindo como ponte entre língua e cultura, já que esta última é uma também uma ponte entre o indivíduo e o mundo. É por meio da cultura que o sujeito percebe o mundo, conseqüentemente, “a SCC estabelece uma relação entre a língua e a cultura, sem a qual não podem ser formados os sentidos e sem a qual os sentidos não podem ser associados às palavras ou outros sinais usados nessa representação” (FERRAREZI, 2018, p.23)

Devemos também compreender a língua materna e seu léxico como a língua natural, a primeira a ser aprendida e utilizada como representação de mundos (reais ou não) pelos indivíduos. Apesar de não ser a única forma de expressão existente é uma das mais importantes,

pois representará o sujeito, e tal representação só será exitosa se inserida em um ambiente cultural, já que é necessário que os indivíduos compartilhem os sentidos dessas representações.

Para que tais representações tenham um nível de compreensão adequado, é preciso que os falantes passem por um processo de especialização de sentido, que só pode ser realizado se inseridos em um contexto e um cenário, já que nenhuma palavra apresenta um sentido literal, apenas dela.

Convém aqui definirmos do que se trata a especialização de sentido:

Especialização de sentido é a definição exata do sentido associado a um sinal-palavra em uso. Ou seja: um sinal-palavra X, em um contexto Y e um cenário W, devidamente identificados e definidos, estará associado a um, e apenas um sentido S e, portanto, servirá para representar uma e apenas uma visão de referência V, e não outra, em um mundo M. (FERRAREZI, 2005, *apud* FERRAREZI, 2018, p. 27).

Há determinadas palavras, para as quais, isoladamente, não conseguimos ver outros sentidos, isto se dá porque lhe atribuímos um sentido costumeiro, ou seja, um sentido baseado em nossas experiências com aquela palavra. Porém se a inserirmos em certos contextos e cenários, veremos que ela ganhará novos sentidos. Segundo Ferrarezi (2018) essa mutabilidade faz com que os interlocutores estejam sempre buscando a compreensão através de elementos relevantes da mensagem, sendo esse processo cíclico e recursivo e não linear e sucessivo.

Essa ciclicidade e recursividade nos permite avaliar e reavaliar as mensagens que nos foram transmitidas mudando nossa compreensão e atribuindo novos sentidos lexicais. Isso se dá em três níveis como descreve Ferrarezi (2018): o sentido menor, sendo este o sentido costumeiro do sinal, o sentido médio, sendo obtido pela inserção do sinal em um contexto e o sentido maior, que se trata do sentido já especializado, pois já foi posto em um contexto e cenário.

Uma visão semântica baseada no contexto e cenário mostra-se extremamente relevante para o trabalho com o léxico em sala de aula, já que a indissociabilidade entre língua e cultura faz com que o discente veja a língua em seu funcionamento amplo, descobrindo as imensas possibilidades de representações permitidas pela mesma e quebrando os estereótipos de que aulas de língua materna bem dadas se resumem a classificações gramaticais exaustivas.

Segundo Antunes (2007) se aceitarmos que a língua é muito mais do que gramática será natural nos interessarmos por descobrir e analisar questões relativas ao léxico, realização em textos, condições sociais da produção e da circulação destes textos.

Ferrarezi (2018), faz uma comparação do ensino tradicional com o ensino envolvendo o léxico através da SCC demonstrando que o método tradicional enxerga a língua na sua

estrutura gramatical. Isso faz com que o aluno não reconheça a sua língua durante as aulas, tendo dificuldade de relacioná-la com a cultura que vive, o que a torna artificial, cujos usos ficam restritos aos objetivos escolares, criando uma sensação de imposição em relação ao uso da mesma. Tudo isso acaba por criar um sentimento de aversão com a matéria, não sendo raro ouvir queixas do quão entediante e odiáveis são as aulas de Língua Portuguesa.

Em contrapartida, o ensino voltado às questões lexicais e SCC enfoca a língua materna relacionando-a com a cultura e no seu uso efetivo e a gramática quando vista e analisada, mostra-se como uma implicação das necessidades de representação da própria língua. O discente se reconhece na língua apresentada pela escola, criando assim uma sensação de valor pessoal, intensificando também o interesse em outras variantes e mostrando que a proposta escolar será algo útil para a vida. Em consequência disso, a tendência é que o discente tenha gosto pela matéria e aprecie o processo de ensino aprendizagem, bem como o de aperfeiçoamento de suas habilidades.

O trabalho com os sentidos em sala de aula é praticamente inexistente, mesmo oferecendo uma gama imensa de possibilidades, seja por não ser abordado no currículo, seja por não se saber trabalhar com o tema, o fato é que o tempo desperdiçado com as “dificuldades” ortográficas, poderia ser melhor aproveitado se o ensino fosse vinculado à realidade da língua. Ilari (2012) diz que se preocupa quando ouve que o sentido sempre está presente quando se lê um texto, em primeiro lugar, porque há diferentes maneiras de se trabalhar um texto, e na maioria das vezes o que se vê nada tem a ver com interpretação, mas sim com correção de erros ortográficos, de concordância ou regência; em segundo lugar porque o trabalho que tem sido feito com a interpretação foca mais na interpretação a que se chega do que no enorme repertório de conhecimentos e na variedade de processos a serem mobilizados para chegarmos àquelas conclusões; e porque nosso ensino foi se reduzindo a um conjunto limitado de atividades ineficazes. Ferrarezi (2018) corrobora dizendo que ainda há uma barreira histórico-cultural a ser desconstruída para dar lugar a um ensino mais significativo, onde escola e mundo conduzam um ao outro. Podemos dizer então que o trabalho com a língua viva, a relação escola-mundo, leva o aluno a um reconhecimento próprio como sujeito ativo propiciando assim o efetivo domínio e apreciação de sua língua.

### **2.1.2 O dicionário como registro do léxico**

Como já foi dito, na língua há uma diversidade de sentidos magnífica, além disso ela está em constante evolução, possibilitando um trabalho aprofundado e rico em sala de aula.

Muitas vezes, quando falamos em trabalhar com léxico, o que vem à cabeça é uma lista de palavras e um dicionário corpulento, onde os estudantes procuram palavras soltas, indicadas pelo professor, e escrevem seus significados, às vezes só por escrever, às vezes com a tarefa de empregá-las em uma frase e assim desperdiçando tempo com uma aula sem objetivo e significância.

De acordo com Ilari e Lima (2011) aprender/ ensinar léxico não é apenas acumular conhecimentos a respeito do significado e aplicabilidade das palavras, é sim adquirir a cultura de uma sociedade, tendo em vista que o léxico engloba as experiências, o dicionário e a linguagem oral, praticada no trato diário com a língua.

Na perspectiva de perceber a língua como parte do universo cultural humano, Antunes (2012) menciona que é válido retomar a gramática e relacioná-la com o léxico, na verdade configurá-los como partes complementares de um mesmo objeto, já que ambos se complementam como registro histórico de uma língua e de seu povo.

Desde que os dicionários ganharam o caráter de recurso didático fundamental e passaram a ser distribuídos nas escolas para serem usados em concomitância com o resto do material didático fornecido pelo governo, eles têm estado nas prateleiras sem uso ou sendo usados de forma inadequada. Não porque não haja pressão suficiente por parte das políticas públicas para que este tenha um uso eficaz, mas porque além de ser uma aquisição um pouco recente, e mais recente ainda o estabelecimento de um “padrão de qualidade” e funcionalidade de acordo com a etapa de ensino que será usado, também não é realizada uma preparação docente para o trabalho.

Sem ter a pretensão de generalizar, não é novidade que a formação docente no país tem caído em qualidade, bem como na maioria das outras áreas, afinal nem mesmo na educação básica temos conseguido manter um ensino aprendizagem adequado. São muitos os fatores responsáveis por isso, porém, focando na formação de professores de Língua Portuguesa ou pedagogos, não é difícil encontrar em suas disciplinas na universidade, alguns que abordem o uso do dicionário em sala. Como já dito, a distribuição do material ainda é nova e apesar de existir um manual destinado a professores, com o objetivo de auxiliá-los com esse trabalho, disponibilizado gratuitamente pelo MEC, o mesmo não é divulgado, aumentando ainda mais o abismo entre o trabalho com o léxico de forma efetiva e o uso correto do dicionário. Como confirma Krieger em uma entrevista publicada em Xatara (2011, p. 54): “Raros são os exercícios sobre língua portuguesa que se valem dos dicionários, que exploram seu potencial de lições sobre a língua. Trata-se, portanto, de um vazio cultural”.

O uso mais produtivo do dicionário deveria ser abordado na formação docente, principalmente em Letras e Pedagogia, orientando os futuros professores para a exploração do potencial pedagógico do dicionário, nas aulas de língua materna e estrangeiras, como explica Xatara:

“Há pesquisas que mostram que são raros os cursos de Letras no Brasil que incluem em seus currículos, disciplinas voltadas para as questões do léxico e muito menos para o uso do dicionário” (XATARA, 2011 *apud* ANTUNES, 2012, p. 145)

De acordo com Coroa (2011) no paradigma atual de ensino da língua, o redirecionamento de abordagens de ensino-aprendizagem decorrente da introdução do texto como objeto central desse processo, traz para a sala de aula conceitos e perspectivas teórico-metodológicas fundamentadas em perspectivas discursivas da linguagem:

o dicionário constitui-se em produtivo instrumento do fazer linguístico: é mais um dos elementos simbólicos de que cidadãos leitores e produtores de textos dispõem para construir, e reconstruir, redes de significações e constituir sujeitos. Nada mais lógico do que fazer sua utilização em sala de aula corresponder à sua função nas práticas discursivas. (COROA, 2011, p. 67)

O uso do material em sala agrega ao dicionário certos valores de importância que varia entre os dois extremos. De acordo com Marcuschi (2004 *apud* COROA, 2011) a compreensão desse valor vem acompanhada da compreensão de que a língua ‘significa’, não apenas ‘representa’, assim compreender e significar é sempre compreender e significar dentro de um contexto, numa cultura e em um tempo histórico.

Os verbetes do dicionário entram, assim, numa relação significativa que vai além do esclarecimento sobre grafia, formação de palavras ou significados isolados. Considerá-lo em relações de interlocução é situar o dicionário de maneira ativa no processo de construção do conhecimento. É fazê-lo verdadeiro interlocutor, como se, ao consultar o dicionário, o leitor chegasse com uma pergunta para qual procurasse a resposta (o que é...?). Nessa interlocução, práticas sociais são articuladas: quando e para que alguém precisa saber algo deixa de ser uma simples circunstância e passa a integrar a própria relação significativa: saber algo é mobilizar sujeitos em redes discursivas e sociais. [...] uma consulta ao dicionário não se dá no vazio, mas numa situação concreta, ou situada de interação linguística. A lista de palavras não se desliga da noção textual. É no texto, e em tudo o que envolve, que deve constituir o sentido para a forma adequada do item lexical procurado no dicionário. (COROA, 2011, p. 69)

Nessa perspectiva a busca de significados é um pouco mais complexa, porque depende de outros quesitos como interpretação no tecido textual, como explica Coroa (2011), além disso como disse Ferrarezi (2018), os sentidos só podem ser especializados se inseridos em um



contexto e cenário. Portanto podemos concluir que a experiência com o dicionário é um processo profundo devendo ser linguístico-cultural e contextualizado.

Todo esse processo torna o dicionário parte integrante da língua viva, de seu uso efetivo, o que faz com que o indivíduo que o use procure os sentidos mais plausíveis para determinada palavra, formando e reformando conceitos, agregando novos conhecimentos, compreendendo a mutabilidade da língua, dominando-a cada vez mais para representação e entendimento em suas diversas variações, o que contribui significativamente para sua formação crítica e pessoal.

Após o PNLD incluir os dicionários como material de distribuição às escolas, começou a ter-se um olhar mais atento sobre o mesmo, primeiramente em relação à questão linguística, já que os dicionários aparentemente priorizavam o português europeu clássico e ignoravam a relação cultura-língua, tornando-se muitas vezes ineficientes e incompletos. O PNLD, em sintonia com os documentos que norteavam o ensino da língua do país, elegeu o ‘português brasileiro’ e a ‘língua contemporânea’ como os objetos de excelência dos dicionários escolares.

Depois da adequação linguística, passou-se a pensar em como o material atuaria no processo de escolarização em suas diferentes etapas de ensino, sendo assim criados três diferentes tipos de dicionários: Os dicionários tipo 1 com mínimo de 1.000 e máximo de 3.000 verbetes, com uma proposta lexicográfica voltada para o nível de alfabetização; os dicionários tipo 2 com proposta lexicográfica adequada à consolidação do processo de escrita, tendo mínimo de 3.500 e máximo de 10.000 verbetes; e os dicionários tipo 3, com mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes, se adequando a uma já consolidação da escrita o que ocorre nas séries finais do ensino fundamental. Com isso, houve um impacto positivo, já que passou-se perceber que os minidicionários não eram convenientes e a disponibilizar nas escolas materiais adequados às reais necessidades dos estudantes, não só pela quantidade de verbetes contidos no material, mas também porque cada tipo de dicionário caminha em concomitância com o currículo, ou seja, cada tipo tem uma proposta lexicográfica que vai de encontro com o conteúdo estudado em outras disciplinas, não somente em língua portuguesa. Porém, como já foi abordado aqui, ainda temos o problema da falta de saberes em se trabalhar com este tão rico material, por parte dos docentes.

O dicionário parece ter sido rebaixado a um ‘guia ortográfico’, um ‘tira dúvidas’ sobre escrita, não tendo ainda alcançado seu espaço como recurso didático. O uso pouco frequente do material tem associado seu papel didático ao ensino de língua estrangeira, citando como causadores, dois fatos: “A escola ainda não se convenceu de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua; o dicionário de língua é pouco e mal explorado pelos professores” (KRIEGER e WELKER, 2011 *apud* ANTUNES, 2012, p. 145)

Sobre as mudanças realizadas e tentativa de inserção do material nas escolas, Carvalho (2011) afirma que no que diz respeito às explicitações semânticas a maioria dos dicionários 1 e 2 mantém o padrão de definição tradicional, enquanto outros trouxeram uma proposta um tanto inovadora, as chamadas ‘definições oracionais’. Ou seja, essa nova proposta ao invés de definir uma palavra com uma outra palavra que pode substituí-la, opta por definições em forma de sentenças.

“A comutação de sintagmas e orações soltas pela constituição de parágrafo, não é somente uma questão formal, mas uma passagem para o nível do texto, do discurso”. (CARVALHO, 2011, p.90)

Carvalho usa como exemplo a palavra ‘amargo’, em que para o dicionário Mattos (2005, tipo 3 *apud* CARVALHO, 2001, p. 90) “**Amargo** am. 1 Em que há falta de açúcar. – Tomei um remédio amargo”. Contudo, a mesma palavra, para o dicionário Caldas Aulete (2005, tipo 1 *apud* CARVALHO, 2001, p. 90), “ **Amargo** a- mar- go. Um gosto **amargo** é muito forte e nada doce, como o do café sem açúcar. Alguns remédios têm gosto muito amargo.”

Esse tipo de definição surgiu há algumas décadas, com o objetivo de elaborar dicionários voltados a estrangeiros, onde esses pudessem conhecer o sentido de determinada palavra como se lhe estivesse sendo explicada por um nativo do idioma, “um sistema de explicação simples, acessível ao usuário”. (HANKS, 1987 *apud* CARVALHO, 2011, p. 90)

Com base nisso, há a afirmação de que por serem mais “explicativos”, os dicionários com definições oracionais, do tipo 1 e 2, são mais adequados para a faixa etária e escolar para as quais são destinados. Esse sistema de definição discursiva, abrange as possibilidades de contextualização do léxico, aumentando as possibilidades do indivíduo de domínio da língua.

Segundo Antunes (2012), o dicionário, além de oferecer as informações morfossintáticas e semânticas, deve trazer também informações de como usar esses itens lexicais, apontar suas possibilidades de uso, sua plausibilidade de conjugação com outros itens da língua, devendo suas funções serem, portanto, abrangentes e múltiplas, propondo uma amplificação significativa das finalidades de uso do gênero textual.

Baseando-se em tudo o que foi aqui apresentado, fica visível que o uso do dicionário é importante em sala de aula, se bem utilizado, levando-se em consideração que “a leitura e a aquisição de conhecimentos são duas atividades cognitivas interligadas e interativas” é necessário que se atente aos procedimentos básicos de uso do mesmo. (GOMES, 2007, p. 56). A autora ainda complementa dizendo:

Reconhece-se o dicionário como um instrumento de aquisição lexical, mas é sabido que o uso restrito a eventuais consultas para sanar dúvidas a respeito de grafia ou um uso semântico em especial, não basta, pois seu campo de ação e eficácia é evidente no processo de aquisição lexical em fazer escolar, tendo em vista a riqueza de informações propriamente lexicais oferecidas, além da variedade de informações evidenciadas em cada verbete. (GOMES, 2007, p. 16).

Mostrando-se a aquisição do léxico cultural, coletivamente ou individualmente, um processo complexo de deve ser estimulado. Nesse sentido, Morgan & Rinvolucri (2004 *apud* GOMES, 2007, p.57) mostram aspectos importantes acerca do ensino e aprendizagem lexical, sendo, portanto, essa aquisição:

- (a) Um processo mais bifurcado do que linear. Não se aprendem palavras de forma mecânica, como pequenos grupos de significados, porém de forma associativa;
- (b) Um processo profundamente pessoal. As associações e reflexões dependem do nosso próprio passado e presente. Ampliamos a nossa compreensão dos significados mediante a interação e as trocas com os outros;
- (c) Não é um processo intelectual puro e simples, mas também um processo baseado na experiência e no esforço pessoal. Uma abordagem muito intelectual leva a se ver a linguagem como objeto e não como um processo a ser assimilado pelo sujeito.

### 2.1.3 A diferença entre léxico e vocabulário

Já temos consciência de que o léxico é uma o conjunto de palavras que estão à disposição dos indivíduos para serem utilizadas conforme a importância cultural que elas contêm, já que este pode ser considerado uma representação histórica da trajetória de um povo. Com sua constante e inesgotável transformação, o léxico não pode ser aprendido em sua totalidade, afinal falamos de uma de uma língua que está em constante transformação. O vocabulário é algo individual, pois cada sujeito, baseado em sua moldura cultural, coletiva e pessoal fará uma espécie de ‘recorte’ do léxico, adequando-o às suas necessidades de representação e interação com o mundo. Ou nas palavras de Biderman (1996, p.98) “léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades.”

Marcuschi (2004) diz que como postulava Granger (1973), a língua não possui uma semântica interna definida e estável, portanto:

As palavras têm uma significação dita “literal”, mas que serve apenas como uma base mínima, e no geral aquela significação é apenas uma parte do que se entende

com os itens lexicais. O importante é perceber que é precisamente essa instabilidade sistemática que possibilita dizer tudo, pois apesar de ser a língua um sistema relativamente delimitado sob o ponto de vista formal, podemos usá-la de forma generosa. Há um número limitado de regras, fonemas e formas linguísticas, no entanto a produtividade é infinita. Isto é o efeito da plasticidade e indeterminação. (MARCUSCHI, 2004, p. 281,282)

Dada essa infinidade de significações possibilitadas pela mutabilidade e plasticidade lexical, é importante que o sujeito amplie seus conhecimentos nesse campo já que para produzir um discurso exitoso, o indivíduo necessita saber como adequar o seu vocabulário a cada situação de interação, onde utilizar um vocabulário mais técnico, um mais informal, um mais trabalhado e poético entre outras possibilidades. Atividades que propiciem a exploração e aprofundamento dentro das variedades do léxico podem auxiliar e muito na visão e reconhecimento do repertório a ser utilizado. Segundo Antunes (2007, p.45) “o fundamental é explorar *o espírito do processo de formação das palavras*”, ou seja, avançar dentro dos vários caminhos possibilitados pela flexibilidade do léxico, conhecendo e (re) significando tais novas possibilidades que a língua nos admite com sua constante evolução, tornando os sujeitos participantes ativos do processo de criação e recriação linguística.

Antunes (2007), deixa isso mais claro em seu livro quando sugere como isso deve ocorrer, utilizando-se de exemplos referentes aos conteúdos que são estudados:

[...] deve-se ir além das listas de sinônimos e incluir na sequência de textos, a exploração de antônimos, de palavras de sentidos afim; de hiperônimos; de partônimos. [...] deve-se procurar ainda, reconhecer os “contextos” onde esses tipos de palavras mais ocorrem; deve-se até mesmo listar, a partir do exame de textos, alguns contextos mais representativos de cada um de seus usos. (ANTUNES, 2007, p. 45)

Notamos que equilibrar o ensino do léxico com a gramática em sala de aula, não é algo que a maioria esteja acostumado a desenvolver, porém o avanço por esse caminho prova-se eficaz e significativo para o processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2 Relações entre léxico e gramática**

Sendo a língua um sistema que produz significados através de enunciados linguísticos, pode-se dizer que ela é um sistema semântico. Semântico no sentido de não referir-se apenas ao significado de palavras, mas sim ao imenso sistema de significações de um idioma que se dá por meio do léxico e da gramática. De acordo com Neves (2002):

Os significados se codificam na organização de itens lexicais e de itens gramaticais. Essa organização é o que a gramática faz. E a gramática funcional seria a que logra explicar a organização em enunciados (estruturas sintático-semânticas) de categorias abstratas e de significados (abstratos) que se codificam em som (ou em sinais gráficos). (NEVES, 2002, n.p.)

Antunes (2012) também explana essa diferenciação dizendo que:

- (a) Por um lado, as unidades cujo significado remete às coisas, aos fenômenos do mundo da experiência, do mundo extralinguístico, a seus modos de existir, as suas propriedades e manifestações; estabelecem, portanto, a vinculação entre a língua e a experiência; têm índices de frequência variáveis, pois dependem do gênero e do tema em desenvolvimento;
- (b) E, por outro, as unidades cujo significado remete ao interior do próprio sistema linguístico, constituindo-se em índices da função e da relação que as formas constituintes de um enunciado exprimem; são de alta frequência e costumam ocorrer em todo tipo de gênero de texto. (ANTUNES, 2012, p 32)

Desta maneira podemos chegar ao consenso de que a primeira definição fala dos itens lexicais, enquanto a segunda dos itens gramaticais, já que suas funções acontecem pelos sentidos que exprimem dentro das relações morfossintáticas que criam nas construções sintáticas. Portanto poderíamos enquadrar nas unidades lexicais: adjetivos verbos e substantivos. Nas unidades gramaticais: pronomes, artigos, preposições, advérbios e conjunções.

Entretanto, ambas apontam que tais distinções não implicam uma dicotomia rígida, já que algumas dessas unidades podem ser compostas por outras, como por exemplo advérbios ou locuções adverbiais que podem constituir-se a partir de unidades lexicais.

Aqui não nos é conveniente realizar um estudo aprofundado e exaustivo das distinções existentes entre essas unidades, pois o objetivo maior é mostrar que mesmo com tal diferenciação léxico e gramática caminham juntos na língua, ou seja, as construções de sentido realizadas pelos sujeitos necessariamente implicam na junção das unidades gramaticais e lexicais, sendo, portanto, desinteressante neste trabalho o estudo delas de maneira individual, já que sabemos que a compreensão maior se dá considerando todos os aspectos textuais de modo muito mais amplo. Sobre esta perspectiva Neves (2002, n.p.) diz:

a língua em uso, a interpretação das categorias gramaticais não pode prescindir da investigação de seu comportamento na unidade maior - o texto - que é a real unidade em função. Na verdade, a restrição aos limites da frase bloqueia importantes aspectos da investigação. A proposição de uma base sintático-semântica de tratamento, por outro lado, permite considerar-se a construção do sentido operando-se no fazer do texto. Nesse enfoque, finalmente, logra-se um exame do funcionamento das classes de palavras ligado à manifestação das diversas funções da linguagem.

Essa distinção, no presente trabalho, se faz necessária para que possamos compreender de maneira melhor, durante os próximos capítulos, como a gramática e o léxico apesar de parecerem distantes, podem e devem estar caminhando juntos no processo de aprendizagem da língua materna

### 3. ABORDAGEM TEXTUAL E DISCURSIVA NO ENSINO DO LÉXICO

Já abordamos aqui, as concepções de linguagem e explicitamos que a que nos interessa no presente trabalho é a definição que a vê de forma dialógica, interacional, onde os sujeitos são ativos, modificando o meio e sendo modificados por ele. Considerando-se que o texto é um lugar de interação ( seja ele oral ou escrito), onde esses sujeitos constroem suas interações ao mesmo tempo em que são construídos, faz-se necessário que este local esteja bem estruturado, alicerçado pela gramática e seleção lexical adequados afim de que essa interação possa ser real e efetiva, em outras palavras, é preciso que o texto, para ser bem compreendido e cumprir sua função interacional, possua coesão e coerência.

Reconheço a importância do trabalho com os gêneros orais na escola, até porque nossa vida, atualmente, gira em torno deles. Basta pensarmos em quantas vezes nós mesmos nos comunicamos pela escrita no dia a dia. Essa atividade tem se tornado cada vez mais rara, e quando ocorre faz-se de maneira informal (mas mesmo aqui necessita de coerência e coesão para ser exitosa), nos afastando cada vez mais desta prática e influenciando nossa forma de ver e lidar com a comunicação dentro e fora da sala de aula.

Por outro lado, preza-se e cobra-se a formação de indivíduos competentes tanto na leitura quanto na escrita, mas como alcançar tal objetivo se não incentivamos e nem ensinamos esse sujeito a escrever? Atentando-me ao fato de que só se aprende a escrever escrevendo, e um dos únicos espaços onde o estudante terá acesso a esse conhecimento é dentro das salas de aula, enfatizarei nesta seção o texto escrito, até porque esse precisa de muito mais cuidado para ser formulado em sua estrutura e estética, já que na maioria das vezes o leitor não está inserido totalmente dentro do contexto.

As competências textuais são desenvolvidas na escola, porém nem sempre de forma satisfatória. Antunes (2005, p.20) diz que há diversas maneiras de boicotar, impedir ou retardar o desenvolvimento pleno de uma pessoa quando a privamos de oportunidades, portanto devemos admitir que “a privação de uma competência textual e comunicativa constitui uma dessas formas de deixar de fora ou excluir as pessoas”.

Iniciemos essa discussão como uma inquietação pessoal: quando se fala de coesão e coerência textual em sala de aula, sabemos realmente do que estamos falando? Se sabemos, conseguimos transparecer para o estudante como produzir um texto mais coeso ou coerente? Começo com essa indagação pelo fato de que em meus anos de docência (em especial os iniciais) sempre tive muita dificuldade em explicitar esses fatores textuais e tenho convicção que não fui, sou ou serei a única. Primeiramente, minha formação na graduação focou em

aspectos gramaticais, práticas pedagógicas e literatura. Não fomos ensinados nem instigados a discutir como produzir textos ou como fazê-lo de forma exitosa. Não estou demonizando, meu curso de formação, até porque me agregou muito conhecimento, mas a falta de algumas abordagens causou uma certa defasagem em minha formação. Não creio que tenha sido algo proposital, mas talvez imaginassem que estudantes que optam pela formação acadêmica em Letras já cheguem à universidade munidos de conhecimentos básicos, principalmente na questão de competência textual. Essa defasagem demorou muito tempo para ser sanada, já que carecemos de material que aborde esses assuntos, não falo de material acadêmico ( muitas vezes com termos teóricos que dificultam o entendimento e direcionados quase que exclusivamente a pesquisadores ), digo material voltado justamente para os profissionais que atuam nas salas de aula, (visto que nem todos tiveram acesso a boas formações, mas não lhes falta vontade de atualizar-se) utilizando uma linguagem mais simples e principalmente ensinando como por aquele conhecimento em prática.

Com base em minhas experiências percebi que muitas vezes corrigimos os textos dos alunos nos atendo às questões gramaticais, estruturais, e quando algo nos parece sem harmonia, estranho, dizemos a ele (ou só escrevemos à caneta vermelha) que o texto está sem coesão ou coerência. Entretanto, nem sempre conseguimos mostrar a este estudante como mudar aquele texto, o porquê está sem coesão ou até mesmo definir onde faltou coerência. Pautando-me nisso, gostaria de definir os conceitos de coesão e coerência, bem como, mostrar como as propriedades lexicais podem auxiliar nesses quesitos dentro de um texto.

Tudo o que nós dizemos, seja de forma oral ou escrita (e até mesmo através de sinais), precisa fazer sentido. Para alcançar esse sentido as palavras que usamos necessitam estar ligadas, amarradas entre si, trazendo também essa ligação entre os períodos e parágrafos. Sobre isso Antunes diz:

A compreensão que se consegue ter do que o outro diz resulta dessa relação múltipla que se estabelece em cada segmento, em todos os seus níveis. Daí que o conhecimento do valor semântico das palavras de um texto ainda não é suficiente para se apreender seu sentido global. É preciso antes de tudo, saber estabelecer relações, fazer ligações entre as diferentes unidades – indo e voltando (ANTUNES, 2005, p. 21)

Resumindo, quando pretendemos que nosso texto seja coeso, devemos presar a continuidade dele. Visar as interligações para que se possa alcançar o sentido dentro da intenção que estabelecemos em nossa relação interacional.

Antunes (2005) apresenta um quadro com a distribuição entre essas relações da coesão, após a visualização do quadro faremos uma breve análise e explicação desses procedimentos:



A COESÃO DO TEXTO	<i>Relações textuais</i> (Campo 1)	<i>Procedimentos</i> (Campo 2)	<i>Recursos</i> (Campo 3)		
	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase		
			1.1.2. Paralelismo		
			1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de unidades do léxico</li> <li>• de unidades da gramática</li> </ul>	
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada <sup>1</sup> por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronomes</li> <li>• dvérbios</li> </ul>	
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinônimos</li> <li>• hiperônimos</li> <li>• caracterizadores situacionais</li> </ul>	
			1.2.3. Elipse	retomada <ul style="list-style-type: none"> <li>• elipse</li> </ul>	
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• por antônimos</li> <li>• por diferentes modos de relações de parte/todo</li> </ul>	
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintáctico-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• preposições</li> <li>• conjunções</li> <li>• advérbios</li> <li>• e respectivas locuções</li> </ul>	

QUADRO 3.1: A PROPRIEDADE DA COESÃO DO TEXTO  
RELAÇÕES, PROCEDIMENTOS E RECURSOS

**Figura 2:** A propriedade da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos.

Disponível em: (ANTUNES, 2005, p. 51)

Já vimos que a coesão se dá na interligação entre as palavras e unidades do texto, ou como explica Antunes (2005) “resulta da rede de ligações que se criam no texto” o que ela

nomeia de “relações textuais”. Essas ligações têm a ver com os sentidos do texto, isto é, tem a ver com a semântica, acabam, portanto, sendo diferente quanto ao tipo de relação que estabelecem dividindo-se em três: reiteração, associação e conexão.

A coesão por relação de reiteração ocorre quando os elementos do texto vão sendo retomados de alguma forma, causando um movimento cíclico, dando ao texto a continuidade necessária sem que haja pontas soltas, é como se cada elemento do texto estivesse amarrado a outro “pra trás e pra frente” (Antunes,2005). Sempre que recorremos a um pronome ou a um sinônimo para substituir uma expressão, acabamos reiterar o texto e damos continuidade e fluência a ele.

A coesão pela relação de associação acontece pela ligação dos sentidos entre as palavras do texto. Palavras que pertencem ao mesmo campo semântico propiciam esse tipo de ligação, fazendo com que nenhuma palavra fique “perdida” no texto. Antunes (2005) cita que os textos possuem uma unidade temática, e por isso essa associação semântica é quase que inevitável para a coesão textual.

A coesão pela relação de conexão ocorre no uso das unidades gramaticais que acabam por conectar as partes de um texto e estabelecer a relação semântica que queremos expressar. São utilizadas para unir os parágrafos, períodos etc, fazendo com que o texto flua de acordo com nossas intenções

Essas relações se realizam nos textos através dos procedimentos presente no quadro: a repetição, a substituição, a seleção lexical e a conexão sintático semântica. Porém, antes de iniciarmos a explicação desses recursos, é importante salientar, nas próprias palavras de Antunes (2005), que:

Sabemos que a coesão dos textos não se limita a operações de retirar e pôr palavras, como se elas fossem o começo e o fim de tudo. Sabemos que um texto não se limita à cadeia de palavras que aparece na superfície e que as palavras não funcionam apenas como formas de nomear as coisas do mundo. Sabemos sim que toda interação verbal resulta de uma rede de conhecimentos, de relações e de intenções que partilhamos com os outros e é um processo que se constitui na atividade social em que estamos mergulhados. A produção e a recepção de um texto, portanto, são atividades interativas, de natureza sociocognitiva, uma vez que mobilizam conhecimentos de muitos tipos e são partes de atuações e práticas sociais mais amplas. Produzir um texto coeso e coerente é muito mais que emitir palavras em cadeia ou interligar orações e períodos. (ANTUNES, 2005, p.58)

Claro que isso não quer dizer que as palavras possam estar dispostas de qualquer maneira dentro de um texto, sua superfície deve ter um caráter interpretável. É esse conjunto de formas linguísticas selecionadas que nos possibilitará adentrar nos significados desse texto.

Para isso, o sujeito tem que dominar alguns recursos que o auxiliarão nessa sua conexão com o mundo.

Como já vimos no quadro, os recursos coesivos são as operações que efetivam de forma concreta os procedimentos de coesão. Na abrangência da reiteração, vemos os procedimentos de repetição e substituição. No procedimento de repetição pode-se utilizar a estratégia de se retomar um termo anterior mantendo elementos de forma ou conteúdo. Como procedimento coesivo usa-se os recursos da paráfrase, paralelismo ou a própria repetição de palavras ou expressões.

A paráfrase ocorre quando voltamos a dizer algo que já foi dito, mas de uma forma diferente, como esclarece Antunes (2005, p.62)“ como se quiséssemos traduzir o enunciado, ou explica-lo melhor, para deixar o conteúdo mais transparente, sem perder, no entanto, sua originalidade conceitual”, tornando mais claro determinado conceito e sendo um importante recurso reiterativo. Trata-se de uma espécie de reformulação, sendo muito utilizado em texto que objetivam um entendimento mais amplo dos pontos abordados, como em textos explicativos e didáticos. Geralmente exemplifica-se na aparição de termos como: em outras palavras, isto é, ou seja, em resumo, entre outros

O paralelismo é um recurso coesivo que de maneira articuladora harmoniza o texto, definido por Antunes (2005, p. 64) como sendo “ um recurso muito ligado à coordenação de segmentos que apresentam valores sintáticos idênticos, o que nos levar a prever que os elementos coordenados entre si apresentem a mesma estrutura gramatical”, em suma, as unidades semânticas parecidas devem ser equivalentes à estrutura gramatical. O paralelismo também deve estar presente no nível semântico, a falta dele pode ocasionar falta de lógica nas ideias as quais o enunciador remete, tornando o texto fraco no âmbito da argumentação, já que sua interpretação fica comprometida.

A repetição constitui a volta a algo que já foi dito, retornando a uma unidade já conhecida pelo leitor. Apesar das crenças de algumas pessoas de que esse recurso empobrece o texto, trata-se de uma funcionalidade importante, pois além de permear a continuidade qualitativa do texto, também pode ter como objetivo outros quesitos de igual importância para a compreensão exitosa do mesmo, como é o caso de marcações relevantes para o entendimento global, como, a marcação de ênfase, significados distintos ( palavras homógrafas), contraste, correção, entre outros.

Levando -se em consideração a pluralidade linguística, também podemos referir-nos a um termo já dito de forma a não utilizar o recurso da repetição. Pode-se trocar uma palavra por outra que seja semanticamente ou textualmente equivalente, valendo-se assim do recurso da

substituição. A substituição, também trata de reiterar, porém utiliza-se da variação dos termos do texto, trocando assim determinada palavra por um pronome, advérbio, sinônimo, hiperônimo ou descrição relevante. Sendo assim, ela se ramifica em substituição gramatical e lexical.

Nas substituições gramaticais teremos as unidades gramaticais sendo selecionadas e encaixadas a fim de dar ao texto a coesão pretendida. Dentro desse tipo de substituição destacam-se os pronomes, já que são usados para nos referirmos às coisas e pessoas, deste modo eles agem como elementos de substituição dando continuidade e estabelecendo ligações nas cadeias referenciais do texto. Eles podem aparecer em anáforas ou catáforas, nomenclaturas essas estudadas, às vezes, exaustivamente, nas aulas de gramática. Sendo hipoteticamente, então, de domínio discente. Porém, o que nos cabe ressaltar aqui é que os métodos de ensino voltados à classificação gramatical, substituição de pronomes etc., não são eficazes para fazer com que o estudante compreenda os reais usos da língua. A substituição pronominal está presente no nosso cotidiano, em nossas interações verbais e de nada adianta conhecer as nomenclaturas se o sujeito não tem a competência necessária para saber quando e como utilizar os recursos coesivos. É necessário que o discente compreenda qual o papel destes recursos na construção de textos e como eles podem modificar as interpretações deste mesmo texto de acordo com suas colocações.

A substituição de uma unidade lexical por outra também se enquadra como um recurso coesivo, proporcionando uma ligação entre os seguimentos de um texto. Através dela pode-se promover a volta de uma referência já realizada, sendo assim reiterativa. Esse recurso reforça a ideia da importância do conhecimento lexical por parte do sujeito, já que a utilização desses mecanismos exige um nível de conhecimento maior do que as aulas puramente gramaticais podem proporcionar. De acordo com Antunes (2005, p. 97), “Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, análise com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir”.

Em comparação à repetição, a substituição pode adicionar informações ao que já foi dito, tornando o texto mais informativo, porém também pode-se observar em variados textos o uso da substituição conjuntamente com a repetição, com o objetivo de retomar as referências mantendo o foco do leitor.

Entre as possíveis formas de substituição lexical, pode-se destacar: a substituição de uma palavra por um sinônimo, lembrando que não existem sinônimos perfeitos e que tal substituição deve ser realizada de acordo com o contexto do texto. A troca por palavras sinônimas requer atenção, pois a substituição pode modificar os sentidos pretendidos, entretanto é uma estratégia interessante, pois além de dar a continuidade do tema e coesão textual reforça

o grau informativo e muitas vezes persuasivo do texto, já que as palavras corretamente selecionadas podem aumentar o grau de interesse do leitor. O aprimoramento de tal estratégia é impossível em atividades onde pedimos que os discentes substituam as palavras destacadas por seus sinônimos, ou em outras atividades semelhantes, pois não estão em seu uso real. Os exercícios com sinônimos devem ser realizados dentro de textos, retomando termos e visando a coesão e continuidade dos temas.

A substituição de uma palavra por seu hiperônimo, como diz Antunes (2005, p.102) “desempenha um papel articulador, na continuidade do texto, uma vez que põe em cadeia dois segmentos, que serão interpretados como equivalentes”. Os hiperônimos, são palavras ditas “gerais”, que acabam por nomear um grupo ou classe, a hiperonímia estabelece assim, a relação entre o termo “geral” e o termo “específico”. São mais comumente usadas do que a que falamos anteriormente, devido ao fato de poderem se referir a muito mais termos, são como peças-chave. Quando falamos a palavra “planta”, poderíamos estar substituindo vários termos como: “rosas”, “árvores”, “hortelã”, “flores”, “aguapés”, independente se são terrestres, aéreas ou aquáticas, ou de suas cores, formatos e utilidades.

Há também hiperônimos que são capazes de abranger um número incontável de palavras, como por exemplo: objeto, item, produto, mercadoria, elemento, coisa, entre outros. De acordo com Antunes (2005) é normal que haja níveis de generalidade das palavras hiperônimas, devido a disposição hierárquica que se organizam os seres da experiência, ou seja, é admissível que haja palavras mais abrangentes que outras, assim como também é admissível a existências de classes e subclasses de ordem dos indivíduos no mundo. A autora complementa:

Noutra dimensão, admite-se ainda, a existência de palavras hiperonímicas cuja aplicação é mais, ou menos, rigidamente estabelecida. Funcionam como uma espécie de designadores rígidos e correspondem, assim, aos nomes das espécies naturais. São as unidades terminológicas de uma nomenclatura ou de uma taxionomia. Por exemplo, o termo “felino” ou o outro “anfíbio” designam apenas uma classe específica de seres, bem delimitada e definida. Já termos como “item”, como “elemento”, se aplicam a uma série quase infinita de seres. (ANTUNES, 2005, p.103,104)

Os designadores rígidos, citados pela autora, são mais vistos e esperados em textos de caráter científico, enquanto as designações menos rígidas podem ser utilizadas em muitas outras ocasiões, dando à língua maior fluência, versatilidade e mutabilidade. Antunes (2005) ainda explica que isso não quer dizer que podemos designar qualquer coisa com qualquer palavra, já que há uma adequação decorrente da seleção vocabular, ou seja, da expressão certa para a referência a um determinado objeto:

As línguas, assim como são versáteis, são também coercitivas no sentido de que impõem restrições claras, sobretudo aquelas restrições que atingem o âmbito do significado [...] Não posso me referir a um novilho com a expressão “o filhote de suíno”, por exemplo. (ANTUNES, 2005, p. 104)

Há também os hiperônimos que acabam assumindo a função de definir algo dito anteriormente. Esse tipo de retomada pode ser considerada uma espécie de resumo e quase sempre é utilizada para finalizar tópicos. Essa síntese de informações é uma estratégia que pode ser assumida também por alguns verbos como “fazer” e “acontecer” e alguns outros que pedem o uso de pronomes

A substituição de uma palavra por uma expressão descritiva, segundo Antunes (2005, p. 99) “não é nem sinônimo nem hiperônimo, mas, no texto, funciona como se fosse um sinônimo ou coisa equivalente”, é chamada pela autora de “caracterização situacional”, pois a troca envolve também a caracterização de algo anteriormente referido com as características condizentes ao contexto. Em seu livro, ela utiliza um texto para melhor elucidação desta estratégia:

Deu-se que Pedrinho estava brincando no jardim e, sem querer, jogou a *bola* por cima do travessão. A *dita* foi contra uma vidraça e despedaçou tudo. Pedrinho botou a bola debaixo do braço e sumiu até a hora do jantar, com medo de ser espinafado pelo pai. (ANTUNES, 2005, p. 109)

Podemos notar que a palavra “bola” foi referida pela palavra “ dita”, a qual não é um sinônimo, nem hiperônimo, porém trata-se de uma expressão que pode caracterizar dentro de algum aspecto relevante, naquele contexto, o objeto citado anteriormente, ganhando assim um valor de equivalência referencial e estabelecendo sentido referencial dentro do texto. Constatase, portanto, que esse tipo de recurso, pode produzir muitas equivalências referenciais, promovendo coesão e vivacidade à língua, porém conhecimento gramatical, mais uma vez, não é o suficiente para o uso adequado dessa técnica, aqui, além do conhecimento lexical é imprescindível a mobilização do conhecimento de mundo.

Nesse tipo de substituição, o conhecimento da língua, apenas, é insuficiente; pelo contrário, o conhecimento de mundo, o conhecimento da situação imediata, dos episódios do dia a dia é que são mais significativamente mobilizados. As substituições são autorizadas pelas informações que se tem na memória acerca das entidades envolvidas. Dentre essas informações, fazemos uma espécie de seleção daquele aspecto que nos parece relevante focalizar. (ANTUNES, 2005, p. 111)

Os dois primeiros mecanismos enquadram-se na ordem lexical, enquanto a última vem de situações extralinguísticas, como explica Antunes (2005):

As duas primeiras são de ordem lexical e fundamentam-se, por isso, nas determinações de significado estabelecidas desde o dicionário da língua e autorizadas pelas circunstâncias de cada interação. Mobilizam, sobretudo, nosso conhecimento linguístico. A última deriva, das situações extralinguísticas em que as interações ocorrem e é, portanto, predominantemente contextual de discursiva. Mobiliza, sobretudo, nosso conhecimento de mundo. (ANTUNES, 2005, p. 117)

Podemos citar aqui, também, como uma estratégia coesiva, a retomada por elipse. Apesar de aparecer nos livros de Língua Portuguesa enquadrada dentro das figuras de linguagem, a elipse pode ser usada como recurso coesivo, correspondendo à técnica de omitir um termo, expressão ou sequência já apresentados anteriormente, mas que podem ser recuperados por marcas do próprio contexto em que ocorre. Sua importância se dá ao fato de que a partir do momento em que há tais omissões, recuperáveis dadas ao contexto, temos um processo ativo de reiteração, dando ao texto continuidade e coesão, além de poder também ser um indicativo da focalização de algo, provocar concisão e leveza.

Entretanto, assim como os recursos já vistos, a elipse também precisa de conhecimento para saber usá-la, por caracterizar uma omissão, o uso inadequado pode acabar prejudicando a coesão do texto, quebrando relações ou causando ambiguidades.

O procedimento de associação semântica está ligado à relação existente entre os significados das palavras, mais propriamente às relações de significados que ocorrem entre as unidades lexicais.

É de nosso conhecimento que todo texto tem uma unidade temática, o que norteará a escolha vocabular e uma das coisas que o faz ter coerência, assim deve haver também uma confluência das palavras em relação ao sentido que expressam, propiciando a formação de uma rede de ligações. Exatamente por isso, é improvável que haja palavras desconectadas das outras. As palavras mais ligadas ao núcleo temático, conseqüentemente têm maior ligação com as outras palavras, sendo assim “ocorrências relevantes”, já as que se conectam a tópicos secundários são de “ocorrências periféricas”. Essa seleção, vai depender, do nível de conhecimento do sujeito da própria língua. Segundo Antunes (2005):

A motivação que prevalece para a escolha das palavras em um texto é, portanto, de ordem sociocognitiva, quer dizer, está presa aos sentidos e aos propósitos que partilhamos em cada situação de interação. Escolhemos as palavras conforme elas nos pareçam adequadas para expressarem o que queremos dizer e fazer com elas. Ninguém ao falar ou ao escrever nas atividades sociais do dia a dia, faz escolhas

aleatórias ou seleciona as palavras pelo tamanho que elas têm, pela classe gramatical a que pertencem ou pela letra ou fonema com que se iniciam. (ANTUNES, 2005, p. 126)

Dada esta afirmativa da autora, cabe aqui uma reflexão. Como espera-se que nossos estudantes sejam sujeitos ativos, ou dominem as competências leitora e escritora, realizando atividades com frases soltas, despidas de significado real tanto para ele quanto para a língua? Tais atividades não propiciam um saber efetivo, precisamos levar esse discente para o mundo real, onde a língua se manifesta em sua pluralidade. Ele necessita conhecer seu idioma em sua mutabilidade para compreender como usá-lo de forma a atingir seus interesses.

Continuando a discussão sobre a coesão lexical e sua funcionalidade como recurso coesivo, adentremos um pouco em alguns tipos de relação que são relevantes para o estudo, já que o conhecimento deles auxilia muito na formação leitora e escritora discente. Os tipos de relações semânticas, são muitos, porém alguns, especificamente, merecem visibilidade, como é o caso das associações entre palavras antônimas, que promovem múltiplas relações e propiciam a maioria dos nexos coesivos, bem como, a continuidade do texto. Desta maneira, as unidades lexicais podem estar associadas por relações de antononímia, como: alto/baixo, barato/caro, admitido/despedido; por relações de co-hiponímia, como: casado/solteiro/viúvo, lembrando que essa relação é dada por hipônimos, membros diferentes da mesma classe, muitas vezes funcionando nos textos como antônimos; e relações por partonímia, como: chuva/água/neve/gota.

Claramente podemos observar que os desdobramentos possíveis com essas relações são inúmeros, devido à amplitude de contextos que essas palavras podem aparecer, porém os estudos do léxico ainda são escassos, e atividades com esses tipos de palavras soltas, descontextualizadas, são inúteis e desestimulantes.

Para finalizar a análise do quadro, nos falta falar sobre a coesão pela conexão, este recurso se dá pelo uso de conectores, que têm a função sequenciar as partes de um texto. Todos os recursos que vimos promovem a sequência com fluidez do texto, até por isso que são chamados de coesivos. Entretanto, a coesão por conexão diferencia-se ao propiciar a ligação das partes do texto em momentos determinados sob a dependência de certas condições sintáticas. Isso ocorre por meio de conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais, e pode ocorrer, com advérbios e locuções adverbiais.

Em geral, nas gramáticas e livros didáticos, os conectores têm uma função resumida de ligar orações e depois serem classificados, mas não estuda as conexões dentro de um texto, ou seja, as ligações entre parágrafos, períodos ou blocos maiores. Ressalto, novamente, a



artificialidade dos exercícios escolares envolvendo os recursos coesivos, no caso dos conectores, as atividades se resumem em classificações de orações, muitas vezes com a utilização de uma tabela de conjunções e suas funções, uma atividade mecânica em que não há a reflexão dos usos reais destas palavras, a ponto de nem parecer que as utilizamos em nosso dia a dia. Pouco é visto sobre a coesão e coerência estabelecidas por meio dos conectores.

Antunes (2005, p. 144) salienta que é importante entender que os conectores não servem apenas para ligar ou articular segmentos, mas também cumprem a função de indicar a orientação discurso-argumentativa que o autor pretende emprestar ao seu texto.

Desse modo, o uso de um conector indica uma direção argumentativa, fazendo deles uma espécie de “marcador”, “sinalizador” que norteia o interlocutor, mostrando a relação semântica criada e pretendida. Ainda segundo Antunes (2005, p. 144), na pretensão de estimular a procura perspectivas para os estudos dos conectores é fundamental: “Entender a função dos conectores como elementos de ligação de subpartes do texto e entender esses conectores como elementos indicadores de relações de sentido e de orientações argumentativas pensadas para o texto.

Adentrando um pouco mais nas relações semânticas sinalizadas pela conexão, faremos uma breve retomada, com o intuito de mostrar a função que exercem na coesão textual. A relação de causalidade ocorre quando em um segmento se aponta a causa da consequência mostrada em um outro. Geralmente é marcada pelas expressões: porque, que, como, já que, uma vez que. Exemplo: “Segundo os cientistas, Vênus tem rotação retrógrada porque provavelmente colidiu com outro objeto cósmico.” (Super Interessante, 11/2019, p.42).

A relação de condicionalidade ocorre quando um segmento expressa a condição para o conteúdo do outro, assim se um é verdadeiro o outro também será. A relação implica um valor de causa, mesmo que hipotética. Daí temos a proximidade entre as relações causal e condicional. Geralmente, se manifesta pelos conectores: se caso, desde que, a menos que, exceto se, entre outros. No exemplo a seguir, podemos ver a associação dos dois tipos de relação. Exemplo: “Se a Ditadura militar não tivesse acontecido, as Forças Armadas teriam uma história diferente- e a polícia também. Isso porque uma das principais heranças do golpe militar é a cultura de brutalidade policial.” (Super Interessante, 11/2019, p.80).

A relação de temporalidade, como o próprio nome já diz, expressa o tempo apontado ações e eventos em foco, podendo este tempo ser diverso (passado, futuro, simultâneo), na maioria da vezes apresenta-se por meio dos conectores: enquanto, desde que, as vezes, enquanto, logo que, assim que, entre outros. Pode-se destacar também que na sequência textual o encadeamento pode ser de dois tipos, como descreve Antunes (2005) pode expressar a ordem

temporal que o enunciador percebeu para os acontecimentos, ou expressar a ordem temporal em que as coisas vão aparecer em um texto.

O primeiro tipo descrito pela autora está relacionado com a coerência entre o texto e os fatos, de acordo com a ordem que foi percebida para esses fatos, trata-se, portanto, de uma sequência temporal. Já o segundo tipo relaciona-se com a coerência interna porque explica a ordem em que tópicos aparecerão, logo, trata-se de uma sequência textual. A autora apresenta dois exemplos de fácil entendimento para diferenciar esses dois tipos. Percebe-se que no primeiro, a sequência temporal, os conectores “costuram” os dois blocos do texto, enquanto no segundo, a sequência textual, há a apresentação das etapas da discussão, demonstrando o encadeamento do texto:

Há algum tempo, médicos e nutricionistas defendem a tese de que um bom e equilibrado café da manhã ajuda a emagrecer. A constatação baseava-se apenas na observação do comportamento das pessoas que tem esse hábito. Agora, os especialistas começam a estudar o que acontece no metabolismo de quem faz do café da manhã uma rotina obrigatória sem ganhar quilos a mais. (Veja, 30 /03/05, p. 64) Todos os fatos relacionados à coerência textual são extremamente interligados. Procuramos, porém, dividir o assunto nas seguintes seções: em primeiro lugar mostraremos o que se tem entendido por coerência [...]; em segundo lugar, examinaremos alguns aspectos relevantes da relação entre coerência e texto; em terceiro lugar, focalizaremos a relação entre coerência, competência textual e linguística [...]; em quarto lugar, tentaremos mostrar de que depende a coerência; e ,finalmente, na conclusão, [...] faremos menção a alguns aspectos fundamentais quanto à utilização da noção de coerência no ensino de língua materna. (Koch & Travaglia, 1993, pp. 7-8). (ANTUNES, 2005, p. 149)

A relação de finalidade se expressa quando um dos segmentos explica o objetivo pretendido pelo outro. Essa relação, em geral, é marcada pelos conectores: para que, a fim de que e outros que possam explicitar algum propósito. Exemplo: “Se antes o país era um exportador de ‘bom custo-benefício’, após a crise a ideia era trazer glamour à marca ‘Coreia’.” O governo escolheu o entretenimento para divulgar os valores coreanos, para que o mundo consumisse Coreia. Sem isso, os setores industriais do país poderiam não ter demanda suficiente, já que a população é pequena’, diz Gilmar Masieiro, professor de Economia da USP.” (Super Interessante, 11/2019, p. 71) Neste trecho vemos a relação de finalidade expressa pelo conector “para que”, onde mostra que o objetivo dos investimentos coreanos na área do entretenimento visava tornar o país mais visível para o resto do mundo.

A relação de alternância pode se manifestar de duas maneiras: a alternância exclusiva e a inclusiva. Na primeira, os elementos que estão em alternância se excluem, não admitindo que ambas as alternativas sejam verdadeiras. Já na segunda, a inclusiva, os elementos não se

excluem mutuamente, acabam se somando. Acontece se o conteúdo de um dos segmentos ou de ambos for verdadeiro. Exemplo: “Santos são pessoas que deram a vida pela fé ou praticaram milagres, como curas sobrenaturais. Mas como a igreja determina se certa proeza é ou não um milagre?” (Super Interessante, 11/2019, p. 35). Nesse exemplo, podemos observar uma alternância inclusiva no início do período onde a definição de santo como pessoas que deram a vida pela fé, não exclui a ideia de que seriam também pessoas que realizarem feitos não explicados pela medicina, as duas descrições se somam para dar sentido á afirmação. Já no final do período vemos uma relação alternativa exclusiva onde o milagre pode ou não ser aceito pela igreja, ou seja, uma alternativa automaticamente verdadeira torna a outra falsa.

A relação de conformidade se estabelece quando um segmento expressa que algo foi realizado de acordo com o que foi dito em outro. Normalmente, os conectores utilizados são: segundo, como, conforme, entre outros. Exemplo: “De acordo com a Organização Mundial da Saúde: a manufatura de tabaco pelo mundo acabou de crescer desde 2017, e a tendência agora é de queda livre.” (Super Interessante, 11/2019, p. 59)

A relação de complementação acontece quando um segmento age como termo complementar de outro. Essa relação vem sinalizada por: que, se, como. Exemplo: “Os europeus acreditavam que o tomate era venenoso. Então o alimento foi por muito tempo, usado apenas para decorar as mesas de banquetes.” (Super Interessante, 11/2019, p. 48). Vejamos que no exemplo o conector enlaça o complemento do verbo da oração.

A relação de delimitação ou restrição ocorre quando uma oração, como o nome já diz, delimita ou restringe o conteúdo da outra. Exemplo: “Um gene associado à respiração em grandes altitudes se tornou 78% mais frequente nos tibetanos que vivem no Himalaia’.” (Super Interessante, 11/2019, p. 30). Neste exemplo, vemos que a restrição ocorre para informar ao leitor que somente os tibetanos que vivem próximo à cordilheira do Himalaia desenvolveram uma mutação nos genes, capaz de produzir maior quantidade de glóbulos vermelhos, células responsáveis por carregar o oxigênio no sangue, e assim se adaptarem à vida em um ambiente com ar rarefeito.

A relação de adição se estabelece quando um item é acrescentado a um conjunto. Os conectores que expressam essa relação articulam, frases, orações ou termos, em que a verdade de um não exclui a do outro. Geralmente são utilizados conectores como: e, também, não só, mas também, nem. Exemplo: “Câncer pode sequestrar neurônios e usá-los a seu favor” (Super Interessante, 11/2019, p. 9). Observamos que o título da matéria agrega uma informação, o câncer cerebral (glioma), não só se infiltra nos neurônios, como também pode manipula-los a fim de que eles produzam substância que aceleram o crescimento da doença.

A relação de oposição se manifesta, Segundo Antunes (2005, p. 155), “pelas expressões que, na gramática tradicional, são conhecidas como adversativas e concessivas. Essa relação implica um conteúdo que se opõe a algo explicitado ou implícito em um enunciado anterior”. Aparece por meio de expressões como: mas, entretanto, contudo, porém, no entanto, ainda que, apesar de, embora. Por indicar oposição ou contraste, pode-se encontrar também as expressões: por um lado[...] por outro lado, que além de indicarem essa contrariedade, também funcionam como articuladoras. Nota-se que aqui, encontram-se concessivas e adversativas juntamente, pois ambas apresentam a mesma relação opositora, a diferença mostra-se na direção argumentativa. Onde a primeira foca no argumento favorável enquanto a segunda não. Exemplo: “O horário de verão não diminui o consumo de energia elétrica e causa acidentes de trabalho. Mas não há como negar: seu fim no Brasil traz algo de melancólico”. (Super Interessante, 11/2019, p. 8)

A relação de justificação ou explicação, como o nome sugere, acontece quando um segmento tem como objetivo explicar, justificar um outro. E expressa por meio de conectores como: isto é, ou seja, pois. Essas expressões também podem indicar reformulações de algo que já tenha sido dito. Exemplo: “Quem herda só uma cópia anômala do gene (da anemia falciforme), por outro lado, tem uma versão mais branda da doença, pois ainda é capaz de produzir hemoglobinas saudáveis usando o outro gene.” (Super Interessante, 11/2019, p. 28). Nesta sentença, temos a elucidação do fato de que, diferentemente de quem herda os dois genes da Anemia falciforme, as pessoas que o herdaram de apenas um dos pais tem menos chances de terem complicações relacionadas à doença.

A relação de conclusão ocorre quando em um segmento há uma conclusão, que se obteve a partir de fatos dados em segmentos anteriores. Usa-se os conectores: logo, portanto, pois, por conseguinte, então, assim. Exemplo: “As gigantes do tabaco, então, têm apostado suas fichas em outro produto: os cigarros eletrônicos.” (Super Interessante, 11/2019, p. 59). Nesse exemplo observa-se que existe uma relação de conclusão realizada pelo conector “então”. Com a conscientização sobre os malefícios do cigarro, houve queda relevante nas vendas do produto, o que fez com que a indústria, ciente da dependência da nicotina, por parte dos usuários, começou a investir em outro produto.

A relação de comparação se manifesta quando colocamos em confronto dois segmentos distintos a fim de encontrar semelhanças ou diferenças. Os conectores utilizados são: mais...do que, menos...do que, tanto...quanto, entre outras. Exemplo: “Ajustando a metodologia, novos estudos mostraram que a DP (Diálise Peritoneal) pode ser tão eficaz como a hemodiálise na doença renal crônica nesses casos.” (Super Interessante, 11/2019, p. 12). Temos a comparação

de dois procedimentos médicos que visam a purificação sanguínea, após os rins do paciente não conseguirem cumprir a função. Vemos que apesar de pouco comum, o tratamento de diálise peritoneal, pode ter os mesmos resultados que a hemodiálise.

Notamos, portanto, que o esquema classificatório tradicional não tem muita importância quanto lhe é dado nas aulas que visam apenas gramática. O que sobressai é o entendimento de suas funções no texto e dos tipos de relações que esses conectores podem propiciar. Nas palavras de Antunes (2005, p. 160) “ultrapassando a sintaxe da frase para abarcar também a sequência e o encadeamento do texto.”

Devemos nos lembrar que os conectores não estão engessados dentro dessas classificações, pois podem apresentar outras relações semânticas, outro motivo pelo qual não faz sentido focar tanto os estudos em classificações. Também vale ressaltar que a ligação entre os conectores, numa visão coesiva geral do texto, entre blocos acima dos parágrafos e entre os próprios parágrafos, é importante para sinalizar os limites entre os blocos maiores do texto.

Como observamos, a coesão textual possui uma função dupla: promover e sinalizar as articulações dos segmentos, visando a continuidade e unidade textual. Dessa maneira, ela não só estabelece os nexos como os sinaliza as articulações. Contudo, de acordo com Antunes (2005):

Não podemos deixar de ressaltar que essa mesma superfície tem uma clara função mediadora, que sobressai, assim, como pista, que orienta, que indica a trilha do sentido e das intenções pretendidas. A coesão por tanto ultrapassa a mera ocorrência dos elementos linguísticos na superfície do texto e está em íntima correlação com a coerência do texto. (ANTUNES, 2005, p. 164)

Sabemos que o texto sempre é contextualizado, já que ocorre dentro de situações culturais, funcionais etc., o que o torna coerente, ele se realiza também na relação entre sinal e sentido, elevando aí a relevância da gramática.

Sendo algo presente em todas nossas interações verbais, sejam elas informais ou não, a gramática aqui, terá uma abordagem resumida e dissociada do estereótipo de gramática que circula socialmente. Queremos trazer a gramática dentro de sua função reguladora e possibilitadora de interação e não como regras estáveis, como o objetivo de apontar erros.

Observamos que no campo coesivo, as categorias gramaticais podem promover e sinalizar a continuidade textual, garantindo assim sua coerência, ressaltando-se sua funcionalidade articuladora e marcadora coesiva, o que deixa claro que tais recursos cumprem muitas outras funções além de regular a norma padrão.

É claro, que escolhas linguísticas equivocadas podem trazer problemas na interação, e é por isso que existe a importância de se estudar a gramática, porém não da forma que está sendo realizada, descontextualizada e dissociada da língua viva, como diz Neves (2003, p. 128, apud, ANTUNES, 2005, p. 169) “ a escola não pode criar no aluno a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada a ver com gramática”. Sendo assim, vemos a necessidade de mudanças nas questões relativas ao ensino da língua, como complementa Antunes:

Todas essas questões só nos levam a considerar, como ainda faz falta um tratamento mais científico e consistente para as atividades que envolvem o estudo da língua, sobretudo o estudo que acontece nas escolas. E um estudo científico e consistente da linguagem somente pode ter como objeto o texto e suas propriedades, o texto e suas regularidades, o texto e seus modos de ocorrência, o texto e seus efeitos. (ANTUNES, 2005, p. 169)

Em suma, os elementos gramaticais, vão se amarrando de forma a dar continuidade no texto, e a vastidão de tais componentes propiciam a aparição dos sentidos e fazem com que a interação ocorra de modo eficaz.

O léxico, também tem papel fundamental na coesão textual, como já observado no decorrer dessa discussão. A escolha vocabular é importantíssima, porém não cumpre uma única função de mostrar o significado pretendido, mas de marcar as ligações e dar continuidade textual. Juntamente como os recursos gramaticais, entrelaçam as tramas do texto, dando-lhe a coerência necessária para ser compreendido.

Voltamos a ressaltar, o quanto o estudo do léxico se faz importante, porém continua ocupando um papel reduzido nas escolas. A restrição do léxico ao vocabulário, dicionário, substituições em frases não é eficaz para que haja um entendimento amplo do assunto, nem para a compreensão de como pode ser usado como componente de coesão e coerência textual.

Para finalizar o tema exclusivo de coesão, relembro que esta pode se dar por meio de paráfrases; paralelismos; repetições; substituições: pronominais, adverbiais, por um sinônimo, por um hiperônimo, por um caracterizador; elipses; conectores e associações semânticas. Porém não há a necessidade que todos esses elementos estejam presentes para um texto tornar-se coeso. A adequação dos recursos depende da situação em que o texto está inserido e da intencionalidade de quem o produz.

As noções de coesão e coerência foram se modificando com o passar do tempo, antigamente chegavam a se confundir entre si, o que ainda ocorre em algumas salas de aula, porém com as redefinições das concepções de texto, elas foram se dissociando, apenas na

definição, não em seu uso, pois existe uma cadeia entre : unidade, continuidade e coerência, o que tornaria essa separação artificial. Segundo Koch e Elias:

O primeiro passo foi constatar que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto (“tecem o tecido do texto”), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 186)

Ou seja, a coerência está ligada às possibilidades de estabelecimento de sentidos para um texto, da recuperação das unidades de sentido ou intenção, ativadas pelos conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória do sujeito. De acordo com Charolles (1983 apud KOCH; ELIAS, 2017, p. 189), a coerência é um princípio de interpretabilidade do discurso: sempre que for possível aos interlocutores construir um sentido para o texto, este será para eles nessa situação de interação, um contexto coerente.

Sendo assim, para buscar os sentidos de um texto, o indivíduo deve ter em consideração: o vocabulário e a situação de uso, os blocos textuais, os recursos sintáticos, as associações em variados âmbitos, como: cultural, histórico, político etc., a intencionalidade e a situação comunicativa. Corroborando com as ideias de Antunes (2005):

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística, nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas. Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa como um meio de interação verbal. (ANTUNES, 2005, p. 176)

De acordo com isso, podemos definir a coerência como linguística, contextual, extralinguística e pragmática, pois depende de outros fatores além daqueles pertencentes, exclusivamente, à língua. Em outras palavras, a língua não define totalmente nossas interações verbais, deve-se levar em conta, os interlocutores. O sujeito que produz o texto, é responsável por escolher como dizer, porém, o sujeito receptor desse texto o interpretará com base em seus próprios conhecimentos. O que significa dizer que não há coerência absoluta fora de qualquer situação. A coerência depende de múltiplos fatores dialógicos da linguagem. Como confirmam Koch e Travaglia:

[...] para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o

universo textual, dentro do qual as palavras e expressões do mundo ganham sentido (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p. 77)

Como já dito, apesar das definições de coesão e coerência terem sido mais específicas com o avançar dos estudos do texto, ambas continuam ligadas por suas funcionalidades. A coesão está em função da coerência, no sentido em que os termos se interligam para produzir sentido e tornar o texto interpretável. Essa interdependência foi muito sentida por estudiosos. Charolles (1978), chegou a propor algumas regras de coerência, entretanto algumas delas coincidem com recursos coesivos citados por outros linguistas. As duas não se confundem nas definições, mas é difícil limitar onde começa uma e termina a outra.

Antes de descrever as regras, o autor fala da importância de haver uma certa ordem quanto à combinação dos morfemas, essa ordem constrói uma frase, sendo assim ela aprece na língua em forma de prescrições, prescrições essas que são de conhecimento intuitivo dos falantes. Esse princípio de ordem, também se aplica aos textos, já que é necessária uma sequência lógica para a construção textual, tal sequência também é intuitiva dos falantes, formando assim a competência textual dos sujeitos.

É importante ainda trazer aqui uma outra linha a ser considerada, a que diz respeito aos aspectos do texto como um todo e os relativos a alguma parte do texto, trazendo à tona algumas reflexões quanto à incoerência do texto ser total ou parcial. A respeito dessas indagações costumasse fazer uma distinção entre coerência macroestrutural e microestrutural correspondendo a níveis diferentes do texto. A primeira que diz respeito à estrutura global, tem relação com as sequências maiores do texto e conferindo sua unidade. A segunda, se refere às ligações estabelecidas entre palavras em contexto de proximidade ou frases ordenadas na sequência do texto.

Tomando por base essa referência, conclui-se que a coerência textual deve permear não somente o plano local, mas também o global, pois, como afirma Charolles, não existe uma diferença concreta entre as regras de macro e microcoerência, entretanto, há restrições que prevalecem no âmbito da macroestrutura, o que significa dizer que, problemas na ordem da coerência local, podem influenciar negativamente a coerência global. Sobre as regras propostas por Charolles, Antunes diz:

Em primeiro lugar, elas regulam a constituição da sequência do texto ou a forma como se organiza a cadeia textual. As restrições que elas estipulam incidem, assim, sobre as condições morfossintáticas e semânticas de uso das palavras em textos, isto é, sobre seu componente linguístico. [...] Em segundo lugar, as regras de coerência também exigem que se tenha em conta parâmetros pragmáticos, que, por sua vez,



incluem os participantes do evento comunicativo e outros fatores presentes na situação. (ANTUNES, 2005, p. 181,182)

Em suma, primeiramente, não se pode usar as palavras onde bem quisermos, pois todas elas têm um peso nas frases ou nos textos. Assim como, toda regra de coerência exige componentes linguísticos, mas não somente isso, também se exige que se transpasse esse nível, com o objetivo de enquadrar todos os outros elementos que entram na produção e circulação do texto.

Dito isso, vejamos as metarregras propostas por Charolles. Primeiramente, temos a metarregra da repetição, que diz que para um texto ser coerente, micro e macroestruturalmente, é necessário que tenha em seu desenvolvimento elementos de recorrência. Quando falamos de recorrência, estamos falando de retomar partes do texto para que haja aquela ligação que já havíamos visto nos recursos coesivos, a reiteração. Mostrando que apesar de diferentes, coesão e coerência estão intimamente ligadas. De acordo com Charolles essa regra é intuitiva, quando o indivíduo pensa em um texto contínuo e coerente. Essa coerência ocorre por meio de vários recursos já abordados na coesão, como as repetições, substituições, elipse etc.

A segunda regra, chamada de Metarregra da progressão, diz que um texto coerente renova constantemente elementos semânticos em seu desenvolvimento. Basicamente, uma complementação da primeira regra, esta aborda que a coerência depende da progressão dos elementos semânticos, ou seja, não deve repetir insistentemente as palavras, equilibrando essa progressão com a continuidade temática.

A Metarregra da não contradição, fala que em um texto coerente, é preciso se atentar ao fato de não introduzir elementos semânticos que contradigam conteúdos já postos ou pressupostos. Sobre essa terceira regra Antunes (2005), nos acrescenta uma interessante informação para seu entendimento:

[...] na palavra coerente existe o prefixo *co*, o que nos leva a admitir que se um texto é coerente, ele o é em relação a algum outro elemento. Na verdade, esse outro elemento é a imagem do mundo representado sob as palavras e sob as intenções do texto. (ANTUNES, 2005, p. 185)

Em outras palavras, nós como sujeitos, não somos totalmente responsáveis por nossas convicções, nossa visão sobre o estado do mundo é influenciada e construída pelas vivências e práticas sociais. Esses quadros cognitivos, impostos socialmente, determinam o que consideramos dentro da normalidade, sendo assim, também determinam o que é coerente.

O fato de não produzirmos discursos sem sentido em nossas interações, nos mostra que isso é intuitivo para os falantes, então, podemos concluir, que não temos que aprender a “produzir” textos na escola, já que isso nos é natural. A escola deve nos ensinar a aprofundar essas produções, isto é, ampliar esta competência que já trazemos.

A quarta e última regra, é denominada Metarregra da relação. Substancialmente pragmática, esta regra diz que os indivíduos, fatos, ações, ideias e acontecimentos ativados em um texto, guardam certa associação. Sobre isso, Antunes explica:

Lembremos daquelas múltiplas relações de parte/todo que estão na base de muitas associações entre as coisas e, naturalmente, entre as palavras. Por isso é que em um texto, uma expressão vai dando acesso a outra ou as outras seguintes, de forma que tudo vai constituindo uma cadeia, um todo, um fato interligado. Naturalmente o reconhecimento das relações estabelecidas está em consonância com as qualidades que são atribuídas ao mundo interpretado. (ANTUNES, 2005, p. 186)

Podemos ver que as metarregras de coerência, são extremamente ligadas com a coesão, ou seja, elas confirmam que coesão e coerência são propriedades que alinham elementos linguístico e pragmáticos. Van Dijk e Kintsch (1983) mencionam alguns tipos de coerência, onde também pode-se ver esta ligação. São pontos necessários para a construção de uma coerência global. São eles: Coerência sintática, que se relaciona ao conhecimento linguístico dos usuários, em outras palavras, está ligada às escolhas lexicais e ordem de elementos, bem como, aos recursos coesivos utilizados por ele; Coerência semântica, ligada às relações de sentido entre as estruturas textuais, sejam elas palavras ou expressões, associa-se à terceira metarregra de Charolles, ou seja, para haver coerência, os conteúdos postos e pressupostos não devem se contradizer; Coerência temática, está ligada à relevância dos enunciados, isto é, exige que todos eles sejam relevantes para o tema ou tópico desenvolvido, ou que ao menos, o interlocutor possa notar sem dificuldades a razão de estarem no texto; Coerência pragmática, relaciona-se às intenções dos atos de fala, assegura-se de que estejam adequados às condições de sua realização, ou seja, o locutor não pode em um mesmo ato de fala perguntar, dar uma ordem, fazer um pedido, entre outros, pois cada um deles exige condições diferentes; Coerência estilística, está relacionada com a variedade da língua adequada para cada situação interativa, esta coerência também pode misturar as variedades linguísticas na busca da construção de sentido, como por exemplo, em textos narrativos, onde os personagens podem se expressar de diversos modos, levando-se em consideração suas características ( faixa etária, classe social, pertencimento a algum grupo específico) em contraste com outros personagens ou com o próprio narrador do texto; Coerência genérica, determina as exigências do gênero textual em

questão, determinado pela prática social no interior do qual o texto é produzido, englobando portanto, forma composicional, o conteúdo temático, propósito comunicacional, estilo e condições de produções relacionados a essas práticas.

A coerência trata-se de um princípio de interpretabilidade, como ressaltam Koch e Elias (2017, p. 208) “a coerência, portanto, não está no texto, mas é construída a partir dele, na interação com a mobilização de uma série de fatores de ordem discursiva, sociocognitiva, situacional e interacional.”

Como dizem Allende e Condemarín (2002, p. 126 e 127 apud Koch e Elias, 2017, p. 37) “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor se coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”, porém, apesar de intuitiva em variados aspectos, a produção e interlocução textual necessitam de um aprofundamento, e deve ser este o papel da escola.

Uma vez que já vimos a aceitação em não existir um texto incoerente em si, somente para alguém em determinada situação interativa, concluímos que o professor deve trabalhar produção e compreensão textual, objetivando as situações em que os textos estão inseridos. Entender os mecanismos de textualização, também tem que ser algo presente nas aulas, porém com um novo olhar o tratamento da língua. Conhecer os mecanismos, recursos e estratégias, utilizados em um texto, bem como compreender os efeitos desse uso é útil e benéfico para qualquer sujeito.

A mudança no estudo desses recursos, se mostra cada vez mais urgente e necessária, já que a compreensão dos mecanismos se reforça e aprofunda na análise da organização textual inter-relacionando leitura e escrita. O funcionamento dessas estratégias não pode ser analisado somente em textos orais, e é praticamente anulada no trabalho com frases fora de contexto real da língua. Essa abordagem, para ser eficaz, deve ser palpável e interativa. Sobre isso, Antunes (2005), nos chama a atenção para um fato:

Não podemos limitar a coesão a um mero dispositivo formal da superfície de um texto. A tendência atual dos estudos mais relevantes em torno da linguística de texto vai na direção de uma perspectiva sociocognitiva. Por isso é que a substituição de uma palavra por outra no texto, por exemplo, não pode ser reduzida a uma simples operação de “tirar e pôr”; não é, assim, um simples recurso para “retomar” alguma expressão que já ocorreu anteriormente. Nada no mundo da linguagem funciona assim, mecanicamente, com base apenas na operação linear de criar uma sequência de palavras. Quando usamos a linguagem, o fazemos com alguma pretensão interativa. (ANTUNES, 2005, p. 192)

Concluímos, portanto, que as questões relacionadas a coesão e coerência vão ao encontro das relacionadas ao léxico, já que as palavras mesmo em situação de dicionário, se mostram como sinais, instruções, que auxiliam na construção dos sentidos e intenções que

permeiam o desenvolvimento do texto, revalidando a importância da mudança de visão acerca de como deve ser a abordagem do ensino do léxico nas escolas.

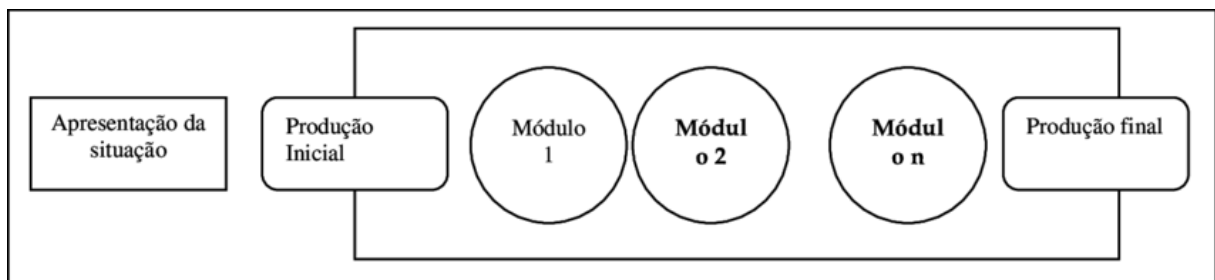
A seguir trago uma sequência didática que ajuda a ilustrar o trabalho conjunto da gramática com o léxico, aplicada em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, onde houve a necessidade de trazer e abranger o estudo lexical de forma a transformar os alunos em sujeitos dentro de seu próprio idioma.

## 4. PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 4.1 Sequência didática

Com base em tudo o que foi abordado no presente trabalho, nesta seção irei relatar uma sequência didática realizada em uma de minhas salas de aula, passo a passo. Todos seus pontos positivos e as dificuldades que encontrei durante a aplicação, afinal lidamos com salas heterogêneas e que nem sempre chegam ao ano/série com as competências básicas esperadas. Também, baseada nos estudos de linguistas da área do ensino lexical, farei algumas propostas de melhoramento das atividades didáticas desse componente.

Iniciei minha sequência didática, dentro dos modelos estruturais propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97):



**Figura 3:** modelo de sequência didática

Disponível em: (NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, P. 97)

Depois de uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deveriam realizar, começa a etapa em que eles elaboram o primeiro texto, oral ou escrito, correspondente ao gênero trabalhado. Esta etapa permite ao professor observar as capacidades discentes apresentadas e ajustar as atividades que serão dadas posteriormente às dificuldades reais da turma. Além disso, ela define o conceito de uma sequência para o aluno, deixando claro quais as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero em questão.

Segundo os autores, para que haja a compreensão mais adequada de como se dará esta sequência, é necessário que se estabeleça certos fatores:

Qual é o gênero que será abordado? Trata-se, por exemplo, da apresentação de uma receita de cozinha a ser realizada para a rádio escolar de uma coletânea de contos a redigir, de uma exposição a ser proposta para a turma, da elaboração de instruções de montagem etc. Para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado. – A quem se dirige a produção? Os destinatários possíveis são múltiplos: os pais; outras

turmas da escola; turmas de outras escolas; os alunos da turma; um grupo de alunos da turma; pessoas do bairro... – Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula. – Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos, etc. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98 e 99)

É também importante estabelecer os conteúdos, o estudante precisa compreender a importância e saber quais serão utilizados em sua produção. Essa fase inicial permite fornecer aos sujeitos as informações que lhes serão necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Para atividades mais pertinentes e significativas, as sequências devem se alinhar a um projeto de classe, adaptado, claro para a realidade enfrentada em cada situação.

No momento da produção inicial, ao realizar a atividade os alunos demonstram não só para o professor, mas também para si quais suas representações naquele momento. Uma situação inicial bem realizada e definida pelo professor, resulta em produção no mínimo parcialmente bem sucedidas, e não como era de se esperar, no insucesso do aluno. Essa atividade nos permite ter uma melhor visão dos conhecimentos prévios estudantis, suas potencialidades e fragilidades, tornando esse um momento motivador da sequência e do aluno.

Minha sequência didática foi aplicada em uma sala de 8º ano do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma turma relativamente pequena, por isso fácil de se trabalhar, ainda mais com a questão de textos, extremamente falantes entre si, porém receosos quanto à comunicação referente às aulas ou à disciplina de Língua Portuguesa. Alunos que trabalhavam manhã e tarde, e estudavam no período noturno, divididos em uma metade que enxergava na escola uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, e uma outra metade interessada apenas no diploma de conclusão da educação básica, já que havia se tornado requisito para os trabalhadores das usinas da cidade.

A situação inicial propunha a leitura e produção do gênero reportagem, o que instantaneamente assustou os alunos. Era uma turma com problemas visíveis de defasagem e alguns de alfabetização, porém em nenhum momento quiseram desistir da atividade, afinal para eles, o que importava era “tirar boa nota” na matéria, já que Língua Portuguesa é uma disciplina “que pesa” na decisão de uma reprovação. Os problemas começaram justamente nesse ponto, o “pré” conceito das aulas de língua materna influencia muito no comportamento estudantil em sala, ainda mais quando se trata de adultos. Eles trazem, já cravado em suas mentes, aquele julgamento, presente ainda em boa parte da sociedade, de que as aulas de Língua Portuguesa foram feitas para aprender o “português correto”. Por isso, muitas atividades, inclusive sequências didáticas que perdurem por mais que duas aulas semanais são mal vistas. Afinal, eu

não estou fazendo direito meu trabalho se não estiver ensinando regras gramaticais, pelo menos na cabeça deles.

Após uma roda de conversa sobre o que eles tinham em mente quando falávamos sobre reportagem, e quais acreditavam serem as grandes dificuldades que enfrentariam perante esse gênero, conceituamos o que era a reportagem e esclareci o que esperava deles, lemos e discutimos os aspectos de algumas reportagens, não muito longas, afim de tornar mais palpável aqueles conceitos e expliquei os pontos da produção que fariam posteriormente. Com o objetivo de tornar a produção mais interativa e utilizar a facilidade de comunicação que tinham entre si, propus que a reportagem deveria ser feita individualmente, porém sobre a vida de um colega de sala, no final as atividades seriam lidas para o resto da turma. Aparentemente, o assunto não ser de desconhecimento total e de fácil acesso, os tornou mais receptivos para as próximas etapas.

Adentrando na etapa dos módulos, dá-se o momento da resolução dos problemas identificados na etapa inicial. A sequência didática faz um caminho que nos leva do complexo ao simples e depois novamente ao complexo, ou seja, saímos de uma complexa situação inicial, afim de identificar os pontos frágeis que devem ser sanados, para isso, os decomparamos em módulos, onde trabalharemos as dificuldades existentes isoladamente, posteriormente, retornamos ao complexo, a produção final. Trabalhar dificuldades em variados níveis, bem como produzir textos, sejam eles orais ou escritos, é um processo complicado, pois há a necessidade de sincronizar múltiplos processos na mente. Em cada nível, existe um problema distinto a ser vencida e o aluno deve ser capaz de resolvê-los simultaneamente. Visando o melhoramento dos problemas relativos aos níveis de funcionamento, pode-se estabelecer quatro níveis principais na produção de textos, que serão apresentados no decorrer dos próximos parágrafos.

A representação da situação de comunicação, estabelece que o aluno deve fazer uma imagem o mais exata possível de quem é o destinatário de seu texto, a finalidade visada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero em questão.

A elaboração dos conteúdos, onde o discente deve conhecer as técnicas para buscar e elaborar seus conteúdos, técnicas essas que diferem dependendo do gênero.

Planejamento do texto, o estudante deve produzir seu texto seguindo um plano baseado na intencionalidade ou em seu público alvo, caracterizando seu texto um uma estrutura mais ou menos formal, dependendo do gênero.

Variar as atividades e exercícios, além das variadas atividades alternadas, geralmente, já realizadas em sala, o princípio fundamental para elaborar um módulo, que resolva de fato, um problema de produção, é diversificar os modos de trabalho. Propor atividades variadas, que

envolvam leitura e escrita, faz com que os estudantes aumentem sua possibilidade de acesso, por meio de diferentes caminhos. Aqui destacam-se três categorias de atividades: As atividades de observação e análise de texto são um ponto de referência fundamental à aprendizagem, podem ser realizadas com textos completos, ou apenas partes deles, pode haver comparações entre o mesmo gênero ou gêneros diferentes; as tarefas simplificadas de produção de texto são exercícios interessantes, pois impõem limites fazendo com que o estudante foque em determinados aspectos e descarte certos problemas de linguagem; a elaboração de uma linguagem comum para falar dos textos, isso é trabalhado durante a sequência, em especial, no momento de elaboração de um texto.

No decorrer dos módulos, os alunos se apropriam melhor do gênero trabalhado, suas características, linguagem etc. O acesso a textos semelhantes, inicia um processo reflexivo que resulta na melhoria dos próprios textos. O progresso realizado durante os módulos pode ser registrado por meio de listas ou semelhantes.

No caso da sequência aplicada por mim, houve uma série de modificações durante o percurso, e a parte mais trabalhosa foi a elaboração dos módulos. Como já relatado, os alunos em questão apresentavam uma defasagem significativa aprendizagem, o que fez com que a sequência fosse adaptada e demorasse um maior tempo para ser finalizada. Os problemas detectados na produção inicial, já eram esperados por mim: adequação à estrutura do gênero, desvios ortográficos, coesão e sintaxe, entretanto um outro problema havia ocorrido: a seleção lexical, mais especificamente, a variedade linguística dos locutores.

Essa dificuldade, foi levada a uma roda de conversa em um colóquio, realizado pela Unesp de Assis em 2019, sendo me sugerido, um trabalho mais amplo acerca dessa questão, já que a minha realidade de sala de aula tornaria o estudo mais rico e participação discente mais interativa.

Com uma nova visão das coisas, optei por dividir os módulos. O primeiro dedicado à estruturação da reportagem, onde líamos, analisávamos, interpretávamos e discutíamos textos do gênero reportagem e em algumas aulas, textos de outros gêneros, tentando fazer sempre uma ponte das semelhanças e diferenças que encontrávamos nessas produções. Realizamos algumas pequenas produções do gênero proposto, envolvendo atividades culturais realizadas pela escola, acontecimentos relevantes da cidade, entre outros assuntos de conhecimento geral, que demandassem um nível menor de pesquisas fora da escola, para que pudesse auxiliá-los na elaboração do conteúdo mais de perto, e pelo de fato de todos trabalharem e não realizarem atividades fora da escola. Nesse módulo a produção de pequenas reportagens trouxe a



necessidade de comparações entre o gênero estudado e a notícia, já que em determinado momento os dois gêneros passaram a se confundir nas produções.

O segundo módulo foi dedicado à coesão, mais especificamente, as relações textuais de reiteração. Devido ao enorme número de palavras repetidas sem necessidade, tivemos que nos aprofundar um pouquinho no tema, até que os alunos percebessem a fluência que um texto coeso, possuía. Não que eles já não soubessem, ou notassem que havia algo de estranho em suas produções, porém não sabiam dizer o que era nem como corrigir. Realizamos as análises dos mesmos textos utilizados no módulo um, e em alguns casos nas “mini” produções que eles próprios haviam feito em sala. Essa etapa foi bem interessante, pois as produções iniciais depois de lidas e xerocadas por mim, foram devolvidas, antes do início dos módulos, com o aviso de que seriam reescritas no final das atividades, e durante as atividades que envolviam coesão, podia ver os alunos voltando em seus textos, riscando partes, reescrevendo frases. Ali, pude perceber que os exercícios estavam dando certo, já que a reflexão sobre a língua estava tornando-os mais competentes linguisticamente.

O terceiro módulo debruçou-se na questão do léxico, questão essa que estrutura o presente trabalho. Nas seções anteriores, pudemos ver que o estudo lexical não tem grande espaço nas aulas de língua materna, apesar de também termos visto sua indiscutível importância. Na aplicação da sequência proposta, percebi que os alunos utilizavam termos fora “dos padrões” da norma culta, termos esses muitas vezes desconhecidos por mim. A maioria, era esclarecida, mesmo que de forma fraca, pelo contexto, porém outras palavras, permaneciam em total escuridão.

Sabemos que a língua como algo vivo, em constante transformação apresenta variadas maneiras de se representar, e estudá-la de maneira a estabilizá-la em uma única forma, ou abordar apenas uma variedade como correta parece um tanto incoerente, entretanto, sabemos que isso é bem comum. A variação diatópica, é aquela em que há diferenças na língua devido à região a qual pertence o locutor, e foi exatamente essa variação que predominou nas produções dos alunos.

A cidade na qual se situa a escola em que apliquei as atividades, tem um público diferente das demais da região. Por concentrar usinas sucroalcooleiras, recebe uma grande quantidade de migrantes nordestinos, a maioria deles advindos do estado de Alagoas, mais especificamente das cidades de Maceió, Capela e Cajueiro. Por meio de indicações de familiares e conhecidos, acabam indo para o interior de São Paulo em busca de uma vida melhor.

A quantidade de alagoanos em comparação com paulistas, nas salas de aula, chega a ser igual ou maior, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a maioria desses migrantes abandonaram a escola na infância para trabalhar e ajudar a família. Na sala da aplicação da sequência a situação não foi diferente. Havia dois alunos vindos do estado da Bahia e todos os outros de Alagoas. Entre eles não parecia haver muitas diferenças, já que conversavam utilizando termos regionais sem dificuldades de compreensão, mas para mim a realidade era outra.

Essa diversidade linguística ficou evidente nos textos iniciais, primeiramente, não compreendi o porquê do uso daqueles termos, já que os textos que utilizamos em sala estavam em norma culta, contudo, durante a aplicação dos módulos um e dois, os motivos foram ficando claros. Após tantas leituras sobre dialogismo da linguagem e da formação do estudante como sujeito e não como mero aluno, eu havia tentado retirar das produções o caráter de professor julgador, autoritário, apontador de erros. Eles tinham consciência de que eu leria as produções, mas sempre quis deixar claro que o público alvo eram os colegas de sala. Ao que tudo indica, eles assimilaram a ideia, porém de uma maneira diferente do que eu tinha planejado no princípio. Após certa reflexão, as produções me pareceram coerentes com a proposta, afinal, a escolha vocabular deles seria totalmente compreensível pelos interlocutores, com os quais eles possuíam uma relação totalmente informal.

Nesse terceiro módulo me veio a indagação de como eu poderia converter aqueles textos à linguagem formal sem desmerecer a linguagem usada por eles, até porque não existe só uma forma de se falar “brasileiro”. A multiplicidade da língua faz com que haja a necessidade do estudo dessas variações na escola, de maneira mais abrangente, de modo a trazer às aulas o conceito da língua como um conjunto de variações e acabar com o preconceito linguístico.

Iniciamos com uma conversa sobre as concepções de língua e suas variedades e fui mostrando a eles alguns pontos dos textos que haviam me chamado a atenção, principalmente os que não havia compreendido. Montávamos estratégias de como reconstruir aquelas partes utilizando outros vocábulos. Exploramos textos, trechos de textos e músicas com diversidade lexical, incluindo as ocasionadas pelas diferenças culturais, regionalismo, textos esses bem apreciados pelos alunos. Trabalhamos a questão dos aspectos lexicais em textos orais e escritos e na comparação desses dois, bem como, a maneira em que esses aspectos se apresentam em textos formais, como a reportagem deveria ser, e nos informais.

A sequência didática é finalizada com uma produção final, onde o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos durante os módulos e acaba sendo uma oportunidade de avaliação por parte do docente. No caso, da sala onde a sequência foi trabalhada, houve a alteração da

atividade durante o processo, fato que não considero como uma falha, mas sim como uma oportunidade de acerto, já que a reflexão sobre a minha prática me proporcionou rever meus objetivos para a turma e quais caminhos seriam os mais prováveis de sucesso.

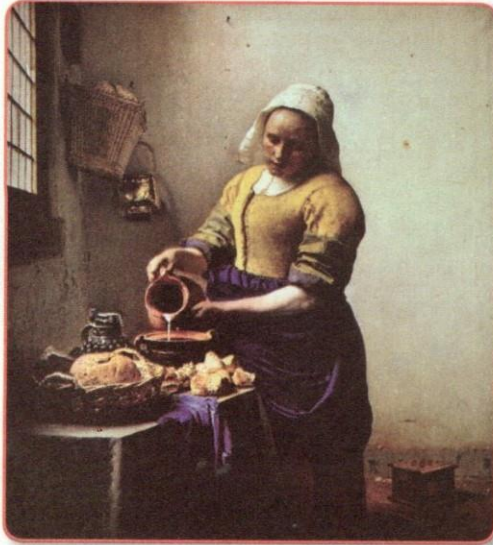
Como produção final, conseguimos a reescrita exitosa das reportagens no modelo formal da língua, esta atividade foi realizada em grupos, com leituras e releituras das produções, tanto por parte de quem as escrevia quanto pelos colegas, o que fez com que atividade fosse mais interativa e dinâmica. Os estudantes puderam corrigir as dificuldades de seus próprios textos e auxiliar com sugestões os colegas de sala. Um diferencial, é que houve uma segunda produção final, uma reescrita da produção inicial, mas mantendo o léxico regional escolhido por eles, foi uma atividade trabalhosa, principalmente para mim, porém satisfatória, já que era possível ver o quão valorizados se sentiam os alunos por não serem submetidos ao meu “paulistês”.

Além desse abrir de olhos sobre a linguagem, conseguimos alcançar novas perspectivas e olhares acerca da vida, como notei que todas as reportagens seguiam um mesmo desenvolvimento acerca da vida no nordeste, as dificuldades profissionais, a mudança de região em busca de uma vida melhor, as saudades dos estados de origem, optei em seguir uma temática parecida em alguns textos, claro que como já relatado, levei para a sala variados gêneros e temáticas, mas priorizei o tema “ trabalho”, primeiro por ser algo que já estavam familiarizados, segundo porque era o que movia a vida deles, por isso tinham interesse em falar sobre isso. Me lembrei que há alguns anos, enquanto também trabalhava com EJAs, havia um livro didático já retirado de circulação, mas que provavelmente estaria na biblioteca da escola, que me seria útil nesta temática.

Todos os textos, mesmo apresentando um tema igual, foram utilizados para a análise de variados aspectos, com ênfase nos objetivos dos módulos, porém sempre tiveram seus conteúdos e estruturas discutidos da forma mais produtiva que consegui adequar para as atividades. Seguem abaixo alguns exemplos retirados do livro Caminhar e Transformar:

Estudo, análise e interpretação de textos não verbais e trecho de música.

Johannes Vermeer. A leiteira. 1658-60. Óleo sobre tela. Rijksmuseum, Amsterdã, Holanda



A leiteira, de Johannes Vermeer, 1658-60. Óleo sobre tela, 45,4 cm × 41 cm. Rijksmuseum, Amsterdã (Holanda).

Era ele que erguia casas  
onde antes só havia chão.  
Como um pássaro sem asas  
ele subia com as casas  
que lhe brotavam da mão.

Vinicius de Moraes, fragmento de "O operário em construção". In: *Obra poética*. Org. Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro, José Aguilar.

a  
L  
a

Pedreiro  
trabalhando em  
construção.

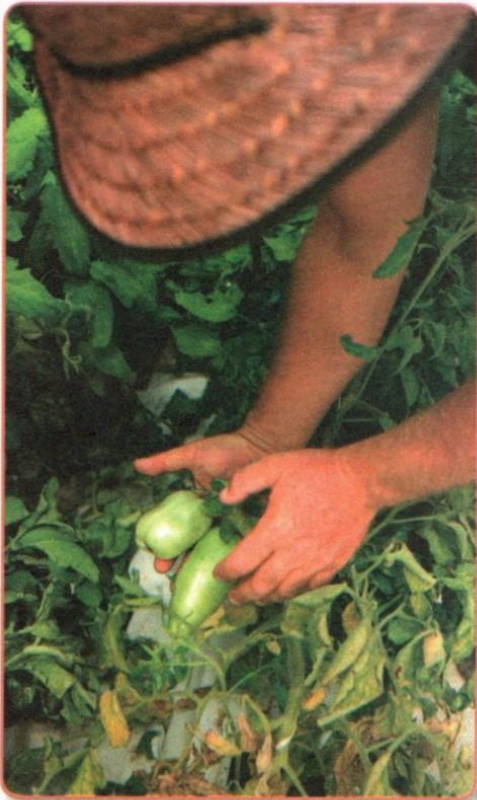


Fotografia: Dmitry Kalinovsky / Shutterstock / Olow Images

**Figura 4:** textos não verbais e poema.

Disponível em: (FERREIRA, 2013, P. 134)

Fotografia: Image Source/Getty Images



Cultivo hidropônico de alimentos.



Empresário checa o horário.

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
 Nos livros estão nomes de reis.  
 Arrastaram eles os blocos de pedra?  
 E a Babilônia várias vezes destruída –  
 Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas  
 Da Lima dourada moravam os construtores?  
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que  
 A Muralha da China ficou pronta?  
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.  
 Quem os ergueu? [...]

Bertolt Brecht. Perguntas de um trabalhador que lê. In: *Poemas* 1913-1956. Trad. Paulo César Souza. São Paulo: Brasiliense. 1986. p. 167.

**Figura 5:** Textos não verbais e poema.

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 148)




Alguns textos, faziam interdisciplinaridade com outras matérias e conteúdos trabalhados por outros professores, isso foi um ponto positivo, já que as discussões acerca do tema ultrapassaram o horário da aula de Língua Portuguesa e se estenderam para outras aulas, com docentes que traziam novas perspectivas ou ideias sobre o assunto.

**Falando de** *Geografia*

**AINDA EXISTE TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL?**

Por mais que isso possa nos deixar surpresos, no Brasil ainda existe trabalho escravo. Ao usarmos essa expressão, estamos nos referindo a muito mais do que a falta de cumprimento das leis trabalhistas. Falamos de homens, mulheres e crianças que não têm liberdade e ficam confinados em fazendas e porões durante meses ou anos. São três as principais razões para a escravidão no Brasil do século XXI: o isolamento geográfico, a ameaça à vida e a servidão por dívidas. Pesquisas apontam que, entre 1995 e 2006, foram libertados 20 753 escravos no Brasil, encontrados, em sua maioria, nos seguintes estados: Pará (7 627), Mato Grosso (4 622), Bahia (1 942), Maranhão (1 851) e Tocantins (1 597). O baixo grau de escolaridade e de qualificação profissional, o desemprego, a dificuldade de diferenciar promessas falsas da oferta de empregos reais são fatores que expõem ainda mais os trabalhadores à vulnerabilidade das promessas, quase sempre fictícias, feitas por intermediários responsáveis por atrair futuros escravos.



Cortador de cana, em Rincão (SP).

Fonte de pesquisa: Felipe Corrêa. O trabalho escravo no Brasil. *Confins*. Acesso em: 23 abr. 2013.

**Figura 6:** Texto interdisciplinar

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 144)

**Falando de** *História*

**TRANSFORMAÇÕES PROVOCADAS PELA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL**

Entre os séculos XVIII e XIX, surgiu a Revolução Industrial, que alterou para sempre a ideia de trabalho, substituindo o trabalho artesanal pelas máquinas. Até o final do século XVIII, a maior parte da população da Europa vivia no campo e consumia aquilo que produzia. A Inglaterra, com sua rica burguesia e fácil acesso ao mar e ao comércio ultramarino, foi a responsável por impulsionar esse processo e as fundações de fábricas. Com o passar do tempo, o impacto do desenvolvimento industrial sobre o meio ambiente levou ao questionamento da noção de progresso, ao mesmo tempo em que a desigualdade socioeconômica gerou insatisfações em relação ao Capitalismo.

A história da Revolução Industrial é dividida em três etapas:

1ª fase (de 1760 a 1860): Ainda restrita à Inglaterra, a revolução estava concentrada na indústria de tecidos, no tear mecânico e nas máquinas a vapor;

2ª fase (de 1860 a 1900): A revolução se espalha pela Europa (Alemanha, França, Itália), surgem as fontes de energia elétrica e de petróleo, além do uso intenso do aço.

3ª fase (séculos XX e XXI): A revolução tecnológica toma conta de todo o planeta e, nas últimas décadas, provoca intensas transformações com o advento da informática.



**Figura 7:** Texto interdisciplinar

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 158)

**Falando de** *Geografia*

**REINserÇÃO DE EX-PRESIDIÁRIOS NO MERCADO DE TRABALHO**

A questão da reintegração de ex-presidiários à vida social é um dos maiores desafios para as políticas públicas brasileiras, e o país ainda não o enfrentou de verdade. Trata-se de um problema que precisa ser encarado com urgência por todos. Problemas como desigualdade social e má distribuição de renda fazem crescer a taxa de criminalidade, o que resulta em números assustadores para nosso sistema prisional, cuja capacidade é de cerca de 299 mil presos, mas, às vezes, são confinados 470 mil. Já existem iniciativas que visam reinserir presos e ex-presos no mercado de trabalho. Há um convênio firmado entre o STF e o Comitê Organizador da Copa do Mundo de 2014 para contratação de presos, ex-presos e adolescentes em conflito com a lei para obras e serviços nas 12 capitais brasileiras que sediarão os jogos; o Senai aderiu ao programa federal “Começar de novo”; assim como outras empresas. É preciso difundir essas iniciativas Brasil a fora.

Fonte de pesquisa: Ricardo Young. A reinserção de presos e ex-presos no mercado de trabalho. *Instituto Ethos*. Disponível em: <[www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/3413/servicos\\_do\\_portal/noticias/itens/ricardo\\_young\\_comenta\\_%E2%80%9Ca\\_reinsercao\\_de\\_presos\\_e\\_ex-presos\\_no\\_mercado\\_de\\_trabalho%E2%80%9D\\_aspx](http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/3413/servicos_do_portal/noticias/itens/ricardo_young_comenta_%E2%80%9Ca_reinsercao_de_presos_e_ex-presos_no_mercado_de_trabalho%E2%80%9D_aspx)>. Acesso em: 3 maio 2013.

**Figura 8:** Texto interdisciplinar.

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 169)

**Falando de** *Ciências*

**O ESTRESSE E A VIDA PROFISSIONAL**

A necessidade de ter alta produtividade e flexibilidade no trabalho é cada dia maior. Hoje, o profissional deve estar sempre correspondendo a um grande número de expectativas de seus superiores e colegas, e a falta de habilidade ou as pressões podem gerar o que conhecemos como estresse. Ele afeta, sobretudo, aqueles que possuem uma vida repleta de atividades e convivem com muitos compromissos no dia a dia.

Pessoas que não estão satisfeitas com o trabalho ou que são muito perfeccionistas nas atividades que realizam são mais propensas a esse tipo de problema. Há alguns sinais que denunciam o estresse e que podem ser facilmente identificados: ansiedade o tempo todo; tensão muscular crônica, geralmente nos ombros, rosto, mandíbula e mãos; tremor decorrente de batimentos cardíacos elevados; tremor interno; palpitações; palmas das mãos úmidas; necessidade de se isolar; incapacidade de manter o foco; problemas de memórias; volatilidade emocional; ataques súbitos de raiva; teimosia, contrariedade; irritabilidade; ataques de pânico.

**Figura 9:** Texto interdisciplinar

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 188)

Não foram muitas as vezes em que levei charges, porém elas sempre rendiam muitas discussões interessantes, abordavam pontos de vistas e revelavam posicionamentos de colegas que desconhecíamos, sendo extremamente enriquecedoras para a sequência.





Hubert de Carvalho Aranha. In: Piracicaba – 30 anos de humor.

**Figura 10:** Charge

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 139)

Os dados acerca do tema trabalho, além de surpreenderem os discentes, foram importantes para a discussão sobre persuasão, e o quanto pesquisas e seus resultados eram boas fontes para textos.

## E DAÍ?

### Trabalhadores domésticos na atualidade

#### ÍNDICES MUNDIAIS

- 52,6 milhões é o total de trabalhadores domésticos.
- 83% são mulheres.
- 29,9% estão excluídos da legislação laboral nacional.
- 45% não têm direito a período de descanso semanal ou férias anuais remuneradas.
- Em 2008, a OIT estimava em 4,7 milhões o número de crianças trabalhadoras domésticas menores de 15 anos (não há dados para 2011).

#### NO BRASIL

- Temos 7,2 milhões de trabalhadores(as) domésticos(as). O Brasil é o país com o maior número de trabalhadores domésticos no mundo, em números absolutos, em comparação feita com 117 países.
- 93,3% são mulheres (ou seja, 6,7 milhões).
- 61,7% do total de trabalhadoras domésticas são mulheres negras.
- A ocupação de doméstica representa 19,4% do total de ocupação feminina, o que significa que uma a cada 5 mulheres maiores de 18 anos são domésticas.
- Apenas 32% das trabalhadoras domésticas têm carteira de trabalho assinada, somente 30,1% contribuem para a previdência social e sua remuneração é, em média, mais baixa que o salário mínimo.
- Em 2009, havia 383 mil meninos e meninas entre 10 e 17 anos no trabalho infantil doméstico. Desses, 340 mil eram meninas e 233 mil, meninas negras.

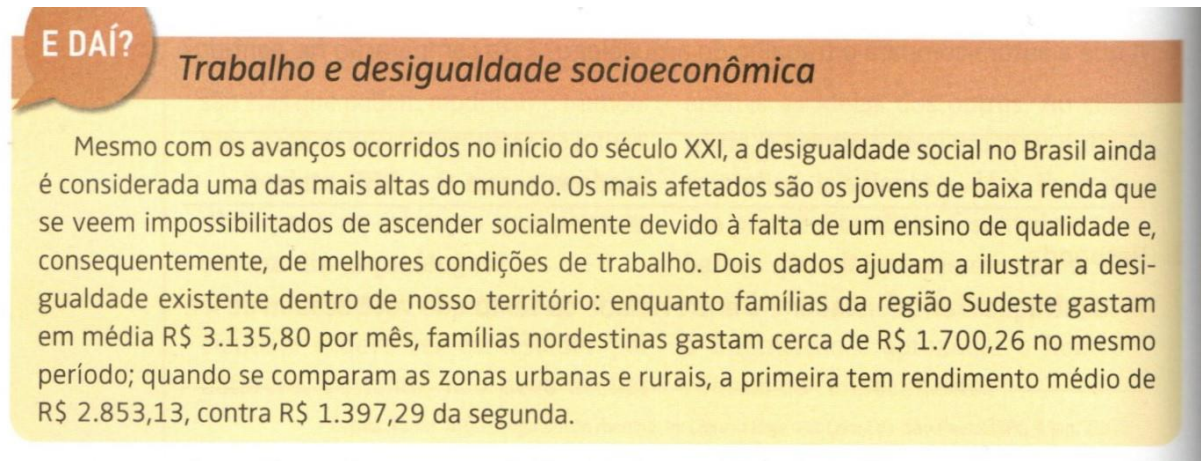
Fontes: OIT - Organização Internacional do Trabalho, 2011 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2009, IBGE.

Adriane Goldoni. A conquista das empregadas domésticas. Revista Nova Escola. Extraído de: <<http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/plano-de-aula-sociologia-empregadas-domesticas-737587.shtml>>. Acesso em: 23 abr. 2013.



**Figura 11:** Texto informativo

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 138)

**Figura 12:** Texto informativo.

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 168)

O texto abaixo, além dos aspectos estruturais e coesivos analisados, teve a função de levar a sala uma reflexão sobre capacitação, por parte dos próprios alunos, que relataram experiências, em suas vidas onde percebiam que um grau de competência um pouco maior dava às pessoas oportunidades. Percebiam isso, inclusive, dentro das usinas, onde trabalhadores com melhor produção oral e textual eram promovidos de cargo e tinham funções mais relacionadas a liderar, conversar com funcionários e produzir relatórios adequados. Também relataram a importância da escola no acesso aos computadores, já que a maioria deles não tem o aparelho e aprendem como usá-lo nas aulas em que os professores utilizam a sala de informática da instituição.

## Olhar para

## Mundo do trabalho

## A IMPORTÂNCIA DA INFORMÁTICA NA VIDA PROFISSIONAL

A forma de trabalhar e de gerar empregos tem mudado muito nos últimos anos. O acesso à internet e as demais ferramentas relacionadas à informática tornaram-se fundamentais para inúmeras profissões. Para aqueles que dependem do computador na vida profissional, verbos como **atualizar** e **reciclar** são imprescindíveis para conseguir destaque no mundo do trabalho. Atualmente, é possível manter-se ativo e atualizado em relação aos conhecimentos de informática sem que seja necessário pagar um centavo por isso. Cada vez mais surgem cursos técnicos, profissionalizantes, de graduação e até de pós-graduação voltados para a formação ou aprimoramento dos trabalhadores. Existem ferramentas e aplicativos disponibilizados gratuitamente e acessíveis por meio de um simples toque de botão. A área de computação também abre espaço para as mais variadas formações: *web designers*, programadores *web*, fotógrafos, produtores de vídeos e áudio, redatores, técnicos em informática, especialistas em segurança e produtores dos mais diversos tipos de conteúdos *on-line*.



Fotografia: Pressmaster/ Shutterstock/ Glow Images

Pessoas trabalham em seus computadores.

Fonte de pesquisa: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-exatas-informatica/informatica-686477.shtml>>. Acesso em: 2 maio 2013

**Figura 13:** texto reflexivo

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 135)

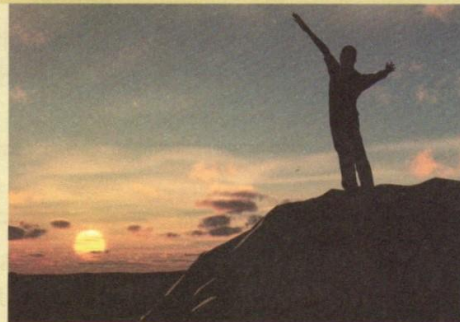
Este outro abordava a qualidade de vida aliada ao trabalho, equilíbrio difícil de se conseguir hoje em dia, na visão dos alunos.

## Olhar para

## Trabalho e qualidade de vida

## A IMPORTÂNCIA DO LAZER PARA O TRABALHADOR

A diminuição do tempo para o lazer é cada vez mais observada pela população brasileira. Com o ritmo de vida acelerado que as pessoas levam, com as exigências profissionais e domésticas, a prática de atividades de lazer revela-se fundamental para a manutenção da saúde mental e emocional dos indivíduos, combatendo o aparecimento do estresse e da depressão. O profissional, mesmo quando não está em seu local de trabalho, não consegue se desligar totalmente das atribuições e relações empregatícias. Cada vez mais cercado pela tecnologia, ele se vê inserido em um permanente "estado de produção". Ter formas de lazer e acesso a atividades culturais é um modo de socialização que permite ao ser humano se divertir, fazer novas amizades, praticar esportes ao ar livre e participar de ações educativas. Portanto, para ter qualidade de vida e alcançar autoconhecimento, as pessoas necessitam de momentos para descansar.



Fotografia: Gallushko Sergey/ Shutterstock/ Glow Images

Homem diante do pôr do sol em momento de lazer.

**Figura 14:** texto reflexivo

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 179)

E é claro que não poderiam faltar reportagens, ou ao menos trechos de uma. Os textos em questão além de deixarem mais palpável a atividade, juntamente com os outros do mesmo gêneros anteriormente e posteriormente apresentados, mostraram a relevância da seleção de informações em um dos textos, pois algumas alunas apesar de trabalharem como empregadas domésticas, desconheciam a lei apresentada na reportagem, lei essa aprovadas há anos. O outro texto tinha um assunto que interessou os alunos, por se sentirem representados nas linhas lidas. O terceiro trazia uma realidade que nenhum deles enfrentava, dando-lhes uma nova visão sobre o assunto.

Esses textos, estão espalhados dentre os quatro capítulos da unidade 3 do livro didático, esses são alguns dos textos inseridos no tema trabalho, que julguei serem interessante serem postos aqui. Todos os textos das unidades foram trabalhados em sala, ainda mais pela facilidade de termos um exemplar de livro para cada aluno. Opto por não colocá-los em sua totalidade, para que o trabalho não se torne muito extenso e cansativo.

Texto 1:



## 'VOU TRABALHAR DE CARRO TODOS OS DIAS'

**25 de março de 2013 | 12h50 Luiz Guilherme Gerbelli e José Maria Tomazela, de O Estado de S. Paulo**

Desde o início do ano, a empregada doméstica M. M. A., 33 anos, percorre de carro os quase quatro quilômetros entre a sua casa e o trabalho. Ela mora na Vila Madalena e trabalha de segunda a sexta-feira em Perdizes, zona oeste de São Paulo. "Tirei a minha habilitação no ano passado e, agora, vou trabalhar de carro todos os dias", afirma. O veículo foi comprado em janeiro e pago à vista.

Trabalhar como empregada doméstica foi a maneira que M. encontrou para se sustentar e dar uma boa condição para os filhos depois que se separou do marido. "Na época, eu não tinha estudo, precisava pagar o aluguel e sustentar os meus filhos. Não tinha muita opção e o que apareceu foi o trabalho de diarista."

Hoje, registrada, está casada novamente, comemora a conquista do carro e faz supletivo para concluir o Ensino Médio. Os filhos – um menino de

14 anos e uma menina de 13 anos – são a aposta para que a futura geração continue melhorando a condição de vida familiar, já turbinada pela mudança no perfil do trabalhador doméstico. "Eles estudam. Já fizeram curso de informática e pretendo fazer a matrícula deles no inglês", afirma M., que já tem o FGTS pago pelos patrões.

### Interior

Em Sorocaba, há quem esteja disposto a pagar até R\$ 2 mil para as empregadas que aceitam pernoitar no emprego. [...]

Para a doméstica M. E. X. N., de 51 anos, a nova legislação vai acrescentar apenas o fundo de garantia aos seus direitos trabalhistas. Ela cumpre jornada de oito horas por dia, tem registro na carteira, direito a férias e 13º salário, e ainda folga aos sábados e domingos. Com salário de R\$ 1,2 mil por mês, M. E. vai de carro para o trabalho, num condomínio de Sorocaba, e dá-se ao luxo de eventualmente usar a garagem da patroa. "Eu me sinto a dona da casa."

Luiz Guilherme Gerbelli e José Maria Tomazela. Vou trabalhar de carro todos os dias. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 25 mar. 2013. Extraído de: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/economia-geral,vou-trabalhar-de-carro-todos-os-dias,148364,0.htm>>. Acesso em: 3 maio 2013.



O trabalho de empregada doméstica atualmente é uma das principais opções de renda em algumas regiões do Brasil.

Fotografia: Wavebreakmedia Ltd./The Agency Collection/Getty Images

**Figura 15:** reportagem

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 136)



Texto 2:

## OS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL

A todo momento, pessoas deixam sua cidade de origem rumo a outras para ficar permanentemente ou só morar por um tempo (determinado ou não). São os migrantes que aqui, no Brasil, representam 40% da população, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007, feita pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE). Embora os fluxos migratórios tenham sido mais intensos nas décadas de 1960 e 70, a circulação ainda é grande: recentemente, 10 milhões de brasileiros (5,4% da população) se mudaram para outro lugar.

[...]

## Retorno e perfis solitários caracterizam o migrante atual

Revisitando o histórico dos fluxos migratórios, é possível compreender que eles se esgotam com o tempo. [...]

Conforme explica Fausto de Brito, demógrafo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o movimento de pessoas faz parte da dinâmica das sociedades. É normal, portanto, surgirem novos fluxos.

Atualmente, o movimento que mais chama a atenção é o de volta aos locais de origem. Muita gente, por exemplo, está deixando o Sudeste e voltando para o Nordeste: o crescimento do volume de migrantes nesse fluxo foi de 19% entre os períodos de 1995-2000 e 1999-2004. "É um retorno expressivo, nunca visto antes", diz José Marcos da Cunha. As hipóteses apresentadas para justificar

esse movimento estão relacionadas à redução e terceirização do emprego na indústria no Sudeste, aos novos focos de crescimento econômico no Nordeste e aos programas de transferência de renda do governo federal.

[...]

Outra mudança é a do perfil de quem sai. Brito explica que antes a família toda migrava. Agora, quem deixa sua terra tende a ir sozinho. "Problemas de moradia, oferta de emprego e violência contribuem para isso", comenta. E as intenções também mudaram: o emigrante de agora almeja ficar fora o tempo suficiente para ganhar um bom dinheiro.

[...]

## Como ocorrem as interações culturais

Quem muda de cidade leva um pouco de si na bagagem: o jeito de falar e de se vestir, gostos culinários e musicais... E, se retorna, não é mais o mesmo: traz de volta um pouco do lugar onde viveu. "Assim, ocorre uma reconstrução cultural com os elementos de origem e os novos",

explica Sueli Furlan. [...]

O choque entre culturas muito diferentes pode implicar o isolamento dos migrantes, que se fecham em guetos, para se manter firmes em sua identidade ou se proteger de preconceitos.

[...]



## Migração não é sinônimo de problema social

O senso comum diz que o movimento de pessoas em busca de novas oportunidades sempre causa desemprego e violência. Estudo realizado por José Marcos da Cunha e Cláudio Dedecca, que compara a relação entre migração e trabalho, mostra que não é bem assim. Nos anos 1960 e 70, os imigrantes garantiram a força de trabalho para a expansão da região metropolitana de São Paulo. Quando as taxas de desemprego começaram

a subir em razão de crises econômicas, muita gente julgou que eram eles que tomavam as vagas dos paulistanos. Porém, a partir dos anos 1990, começou a redução do fluxo migratório e era o crescimento natural da população que aumentava a oferta de trabalhadores. Ideias como essas distorcem a imagem dos migrantes, gente que faz parte da construção da economia e da cultura do nosso país.

Amanda Polato. Os fluxos migratórios no Brasil. Publicado na revista *Nova Escola*, edição 224, agosto de 2009, páginas 58 a 61. Crédito: AMANDA.



Fotografia: Alexandre Schneider/SambaPhoto

Rodoviária do Tietê, em São Paulo, lugar de chegada e saída de milhares de migrantes de todo país.

**Figuras 16 e 17:** Reportagem

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 150,151)



Texto 3:

## MODELO DE TRABALHO: A VIDA NA GAIOLA

14.2.2012 09:42

O trabalhador do século XIX foi, tipicamente, um agricultor, labutando ao ar livre e sofrendo a ação das intempéries. O trabalhador de parte considerável do século XX foi, tipicamente, um operário, labutando em uma fábrica e sofrendo com o calor, o ruído e o ritmo da linha de montagem. O trabalhador do século XXI é, tipicamente, um ser dos escritórios, labutando de sol a sol com um computador à sua frente e dezenas de colegas ao seu redor.

Do fim do século XX para as primeiras décadas do presente século, a arquitetura dos escritórios mudou sensivelmente: o crescimento das empresas e o aumento do preço do metro quadrado nas grandes cidades levaram as organizações a adensarem seus espaços de trabalho. Com isso, as salas deram lugar às baias; as baias deram lugar às células com divisórias e, agora, as células estão dando lugar às mesas comunitárias.

Os modernos escritórios foram projetados para facilitar a comunicação, estimular o trabalho coletivo, fomentar a produtividade e a eficiência.

No entanto, não são poucos aqueles que amaldiçoam a vida nas modernas gaiolas corporativas, com o ruído permanente de conversas indesejáveis, as interrupções frequentes de colegas inoportunos, o grasnar de celulares, o martelar ritmado de teclados, o coaxar estridente de cafeteiras e o uivar mecânico de copiadoras.

Thomas Jr. Wood. A vida na gaiola. *Carta Capital*, 12 fev. 2012. Extraído de: <[www.cartacapital.com.br/sociedade/a-vida-na-gaiola/](http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-vida-na-gaiola/)>. Acesso em: 3 maio 2013.

[...] Algum trabalho em grupo pode ser estimulante e até divertido. Trocar experiências e aprender com a vivência de colegas enriquece a visão que temos da realidade, pode mudar nossa percepção sobre os problemas e até levar a soluções que não imaginaríamos sozinhos. Na prática, trabalhar em grupo significa, porém, participar de reuniões sem rumo nem fim e ser obrigado a interagir com colegas que não têm a mínima ideia do assunto tratado ou que agem exclusivamente em interesse próprio.

[...] Em geral, as pessoas são mais criativas quando têm privacidade e ficam livres de interrupções. De fato, o isolamento ajuda a mente a se concentrar, induz a momentos de transcendência e facilita a criatividade. Significativamente, muitos profissionais inovadores são seres introvertidos e individualistas. Eles se sentem mais confortáveis trabalhando sozinhos, donos de sua própria agenda e do ritmo de ação.

Que fazer? Voltar ao modelo individualista e à arquitetura de salas separadas é inviável. Susan Cain sugere uma solução de equilíbrio, com ambientes de trabalho que permitam a interação entre os profissionais, porém, lhes facilite momentos de isolamento e reflexão. [...]

Escritório com divisórias.

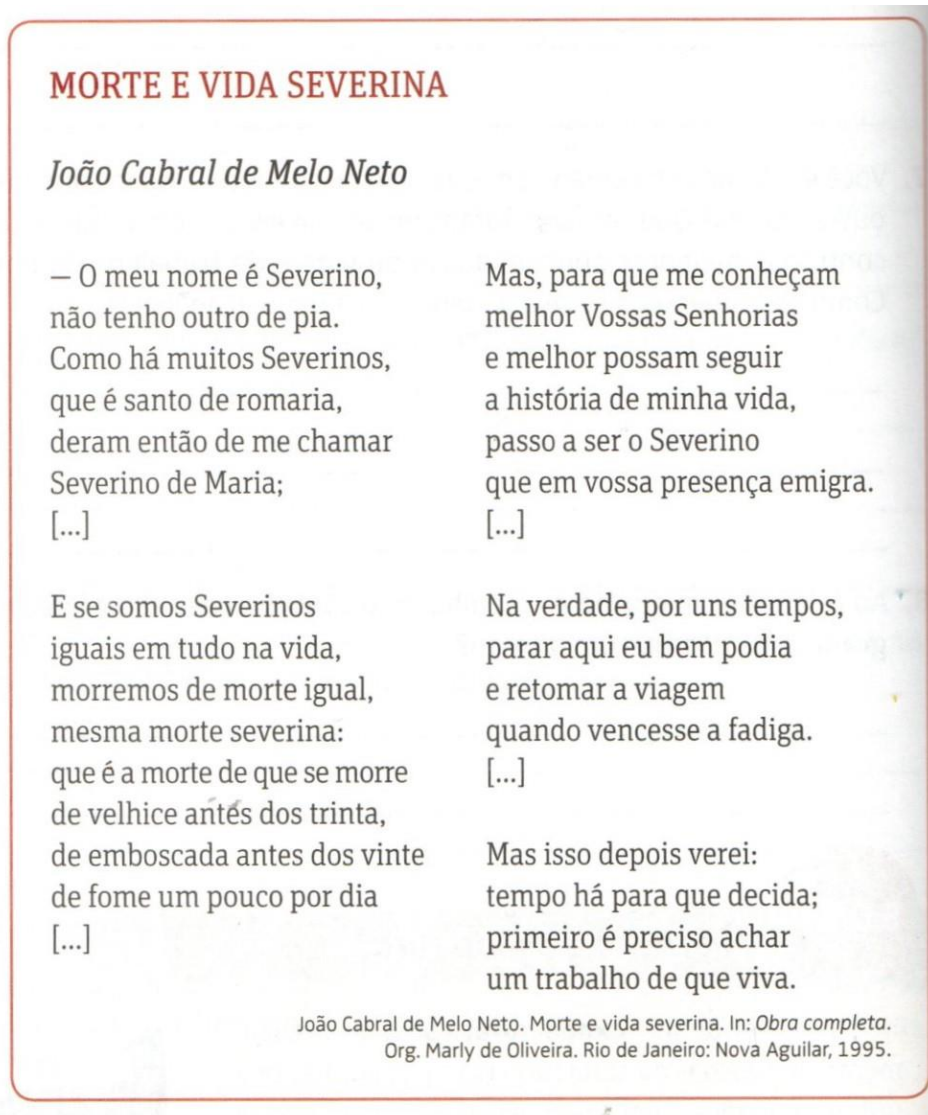


Fotografia: Dan Bigelow / The Image Bank / Getty Images

**Figura 18:** reportagem

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 182)

Obtiveram a atenção dos alunos, também, alguns trechos de Morte e vida Severina, onde o autor retrata também a questão da migração nordestina.



**Figura 19:** poema

Disponível em: (FERREIRA, 2013, p. 154)

Além do imprevisto de ter duas produções finais, acabamos por produzir uma lista de palavras regionais do Estado de origem dos alunos. Os termos selecionados para esta lista, apareceram nas produções iniciais e/ou finais, bem como nas discussões sobre os textos levados para sala de aula. Denominamos esta lista como “Dicionário Alagoano”, apesar de saber que algumas palavras são também de outras regiões do nordeste e que a região na qual se concentra



esses termos, são as cidades das quais vieram os alunos, podendo, portanto, serem desconhecidas em outras partes de Alagoas.

O nome foi escolhido pelos estudantes, e no início me deu um pouco de receio, pois me pareceu um termo um pouco excludente, como se a língua “alagoana” não fizesse parte da Língua Portuguesa. Posteriormente, notei que a opção pelo nome não era uma tentativa de se diferenciar, e sim de se incluir dentro do conjunto de variações, representando a cultura existente ali, era uma forma de legitimar tanto os termos como os valores culturais.

<b>Dicionário Alagoano produzido pelos alunos do 8º/9º termo A EJA da escola Vicente Barbosa</b>	
<b>Palavras regionais citadas nas produções orais e escritas</b>	<b>Significado dado pelos alunos.</b>
Abestado	Pessoa que não realiza coisas condizentes com a realidade, besta, imbecil.
Abilolado	Pessoa doida
Abusado	Pessoa atrevida
Acertar na veia mestra	Diz-se quando uma mulher engravida
Acochar	Apertar, forçar alguém a fazer algo
Agoado/Aguado	Tipo de pão, diz-se de pessoa sem atrativos
Amancebado	Pessoa que vive com outra, união estável
Amasiar	Ter vínculo amoroso com outra pessoa estando casado(a)
Amolegado	Fora de ordem, remexido
Amostrado	Pessoa que gosta de chamar a atenção
Amundiçado	Pessoa que não tem educação
Aperreado	Estar ansioso por algo
Apoquentar	Tirar a paciência de alguém
Arengar	Brigar
Arranca-rabo	Briga que beira agressão física
Arremedar	Imitar alguém
Arretado	Diz-se de algo positivo
Arrochar	Incomodar, tirar sarro de alguém
Arrudeio/arrodeio	desvio

Assuntar	Refletir
Atroado	Pessoa atrapalhada
Avexado	Pessoa com pressa ou ansiosa
Avião	Jogo conhecido como amarelinha
Azeitona	Fruta conhecida como brinco de viúva, e em outras regiões como João Bolão
Azogado	Louco, fora de si
Azogue	Imã
Azoado	Doido
Babão	Sujeito que quer agradar de mais
Baixa da água	Lugar extremamente distante
Balaio de gato	Confusão ou fofoca
Barata de igreja	Pessoa que frequenta muita a igreja
Barreiro	Açude
Barriga de cachorro magro	Pessoa que come tudo de uma vez ou pessoa magra demais.
Bestice	Besteira
Bexiguento	Pessoa de má índole
Biboca	Rua estreita e perigosa
Bico doce	Pessoa beijoqueira
Bilolô	Doido
Bilôra	Desmaio
Boba da peste	Expressão usada em momento de raiva
Boca de caieira	Pessoa destemida
Boca de siri	Sujeito calado, pode referir-se também a pessoas que não se manifestam quando deveriam
Boró	Dinheiro ou fumo
Broco	Sujeito pouco inteligente
Bruguelo	Criança
Buchuda	Grávida
Bulir	Provocar alguém
Cabeção	Tipo de vestido

Cabra	Homem
Cabreiro	Sujeito nervoso, manhoso ou desconfiado
Cabrito	Menino atrevido
Caculo	Um montante de algo sólido
Cadáver ambulante	Pessoa extremamente magra
Caixa do peito	Tórax
Caixa prego	Lugar muito distante
Calango	Espécie de lagarto ou pessoa muito magra
Canguinha	Pessoa que não gosta de gastar ou grupo de pessoas
Carteira	Tipo de pão
Cassaco	Tipo de gambá
Catabil/ catabio	Buraco
Catenga	Lagartixa
Chamego	Carinho
Chapuletada	Dar um tapa em alguém
Cheirando a leite	Pessoas jovens
Cheiro	Beijo, carinho
Chinela	Chinelo ou sandália
Chuchada/ Chunchada	Agressão com objeto
Cocó	Coque feito em cabelo
Cocorote	Cascudo na cabeça
Chumbregada/ Chumbregada	Sair para beber ou sair para um encontro amoroso
Confeito	Doces
Corpo reimoso	Diz-se da pessoa que se encontra doente
Creca	Sujeira
Crioulo	Tipo de pão
Cuia	Vasilha, pote
Cururu	Espécie de sapo
Custar os cabelos da cabeça	Algo caro

Da bexiga	Adverbio de intensidade, usado para expressar quando algo ou alguém é muito determinada coisa
Dar um cega Dedé	Fingir que não viu algo
Dar um xexo	Marcar um encontro e não ir
Dar uma bifa/ Dar uma piaba	Agredir
Deixar ao imboléu	Deixar algo guardado sem utilidade
Deixar de arenga	Parar de brigar ou provocar
Dente queiro/ dente de queiro	Dente do siso
Descatembar	Destruir
Desonerar	Diarreia
Discabriado	Desconfiado de algo ou alguém
Disgramado	Pessoa de má índole
Do tempo do ronca	Algo velho
Eita pega/ eita poxa	Interjeições que indicam surpresa
Emborcar	Virar de cabeça para baixo
Emburacar	Ir atrás de algo
Empanada	Lona de circo
Emprenhar	Engravidar
Enguiar	Sentir enjoos
Esbagaçado	Destruído
Esgueirado	Estra com muita fome
Espinhela caída	Dor extrema nas costas
Espevitado	Criança que não para quieta
Estambo/estrombo	Estômago
Estar com moléstia	Estar cansado ou irritado
Estar de boi	Estar menstruada
Estar virado no cão	Estar furioso
Estrepado	Encrencado
Farrapar	Marcar um encontro e não ir
Fila	Colar em provas
Filé	Alguém bonito

Flau	Sorvete feito em saquinhos, conhecido em outras regiões do país como: gelinho, geladinho, sacolé.
Fordunço	Bagunça
Fuá	Bagunçado, pode referir-se a cabelo ou local
Fubento	Sujo ou com a pele acinzentada
Fuleiragem	Brincadeira com coisa séria
Fuzuê	Bagunça
Galego	Pessoa branca e loira
Garapa	Bebidas doces, inclusive água com açúcar
Goga/ dar um goga	Brincar ou dar um fora
Gogó	Leite de mamadeira
Gongorá	Pessoa interesseira
Gorado	Estragado, geralmente refere-se a ovos
Guenzo	Quando se está lento ou pode referir-se a um cachorro
Isibilitada	Pessoa cansada ou que gosta de atenção
Jaburu	Pessoa feia
Japonesa	Chinelo havaiana
Lapada	Agressão por tapas ou ingerir bebidas alcoólicas
Lapiseira	Apontador de lápis
Lesado/leso	Doido
Lubambo	Enganar alguém
Malhar	Comer e sair sem pagar
Mangangá	Espécie de besouro
Mangar	Tirar sarro de alguém
Mão de sebo	Pessoa desastrada
Marombeiro	Pessoa folgada que finge trabalhar
Miolo de pote	Besteira
Moco	Surdo
Mocó	Espécie roedora
Mondrongo	Doente

Mourão	Vaquejada
Mucuim	Espécie de inseto
Mundiça	Pessoa suja ou que come rápido e em excesso
Munganga	Bagunça
Não se avexar	Não se preocupar
Paçoca	Alimento feito à base de carne
Papocar/pipocar	Estourar
Passaporte	Tipo de sanduiche
Pau d'água	Pessoa que ingere muita bebida alcoólica
Pegar balão	Fazer o retorno
Pescar	Colar nas provas
Picuinha	Irritar alguém de propósito
Piriar	Fugir
Pomba lesa	Mulher doida
Prata	moeda
Precisão	Necessidade de algo
Prenha	Grávida
Quebradura	Que causa dor, geralmente relaciona-se a hérnia
Radiola	Rádio que toca discos, vitrola
Raia	Pipa
Reguingar	Reclamar muito
Resenha	Algo engraçado
Riminar/reminar	Aguentar
Rolo	Negociar, trocar algo
Sacudir	Jogar algo
Sair de banda	Disfarçar
Sapecado	Coisa mal feita
Se abrir	Não parar de rir
Secar	Emagrecer rápido
Seco	Magro ou vazio
Secura	Obsessão por algo ou alguém
Seda	Tipo de pão

Selo	Beijo
Suru	Animal que teve seu rabo cortado
Sururu	Crustáceo, espécie de ostra de água doce
Teju	Espécie de lagarto, Teiú
Toco	Pessoa baixa
Trepeça	Pessoa irritante
Tribufu	Pessoa feia ou irritante
Troncho	Torto
Umbu	Fruta alagoana
Variado	Louco
Ximbra	Bolas de gude
Zinir	Jogar longe
Zuada	Local bagunçado

As definições das palavras foram dadas pelos alunos, fato que nos ajudou muito na reescrita final e quanto a consciência da substituição lexical em suas produções. Alguns termos possuem mais de uma definição, porque mesmo sendo de cidades alagoanas próximas, alguns alunos conheciam as mesmas palavras, porém com significados diferentes.

Essa questão lexical, apesar de bem mais forte nos adultos, também pode ser vista nas crianças. Como professora de ensino fundamental I, na mesma cidade, noto a necessidade dessa valorização cultural. Percebo que após um bom tempo morando no interior de São Paulo, as crianças tendem a serem influenciadas pela cultura local. Quando as salas têm um número maior de alagoanos, essa influência é bem mais rara, pois a sensação de não pertencimento é menor. Quando ocorre de haver um grande número de paulistas, observa-se que em uma tentativa de enquadramento ou por sofrerem preconceito linguístico, acabam mudando forçadamente seus costumes. Esse segundo cenário é mais difícil de acontecer, porém já foi presenciado mais de uma vez. A cidade em questão, também comporta alguns presídios que recebem uma alta quantidade de pessoa provenientes de municípios próximos a capital, geralmente, a transferência de presos ocasiona a mudança de suas famílias para o local, juntamente com as famílias, claro que também vem seus valores culturais e linguísticos.

A avaliação dos alunos foi realizada baseada na evolução que tiveram durante a sequência, processo que acreditei ser o mais justo, já que meu objetivo ali não era o de atribuir menções e , também, pela duração longa das atividades.

Analisando todo o percurso feito, faço uma avaliação positiva das atividades, pois apesar das mudanças ocorridas, creio que atingiram as finalidades propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly:

[...] preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e falar;  
 Desenvolver o aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto regulação;  
 Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 109 e 110)

Nortear-se por estas finalidades e conseguir adequar a sequência à realidade da sua sala de aula, aumenta a probabilidade de uma prática significativa e exitosa.

#### **4.2 Sugestões para a abordagem do léxico**

Já tendo visto todos os pontos teóricos acerca do estudo lexical, faz-se necessário elencar alguns procedimentos que poderiam auxiliar o tratamento desse assunto em sala, bem como, melhorar a produtividade das aulas. Essas estratégias de estudo, baseiam-se nas ideias de vários estudiosos, especialmente Irandé Antunes, que tem vários livros dedicados à área lexical e Celso Ferrarezi Jr., que no livro intitulado *Semântica para a Educação básica*, traz interessantes sugestões de trabalho, inclusive, relacionadas ao léxico.

Tendo em vista a linguagem como ação discursiva, seria interessante explorar o conhecimento lexical no desenvolvimento das competências do sujeito. Isso propiciaria a possibilidade de produções de discurso mais claros, fluentes e com variação vocabular adequada à situação de comunicação. Além disso, auxiliaria no melhor entendimento de produções orais e escritas, inclusive as de aspectos mais complexos. Essa exploração deve ser contextualizada e abranger o estudo de elementos já vistos aqui, como: homônimos, atentando-se aos contextos; sinônimos, antônimos, parônimos e hiperônimos.

Em uma visão do vocabulário como um elemento que estrutura o texto, seria de grande valia abranger o papel das unidades lexicais quanto à coesão e coerência, incluindo os pontos abordados neste estudo, quanto aos recursos coesivos, suas funcionalidades e possibilidades.

De acordo com Antunes (2012) na perspectiva do estudo do léxico como resposta às demandas sociais da competência verbal, seria positivo explorar:



Os novos tipos e novos níveis de letramento, inclusivamente aqueles da produção virtual e midiática, pelo que seria possível assegurar a diversificação do processo de inserção do aluno no mundo da escrita;

As demandas específicas do mundo do trabalho, o que inclui o estudo de vocabulários próprios de uma determinada área, de certos gêneros de discurso ou de certas situações mais formais de interação, inclusive aquelas que envolvem a modalidade oral de uso da língua (ANTUNES, 2012, p. 155)

Do ponto de vista da constante modificação lexical, levando -se em conta sua mutabilidade e instabilidade, é viável a abordagem da variação lexical, ligada também à multiplicidade cultural, bem como, as especificidades lexicais encontradas em textos orais e escritos, inclusive de produções com seleção vocabular diferente. Outro ponto válido é a exploração das especificidades do léxico de acordo com a formalidade ou não dos textos. Assim como o regionalismo, que além de combater o preconceito linguístico abre possibilidades de leituras de mundo. Esses foram aspectos de estudos relevantes para a aprendizagem dos meus alunos durante a aplicação da sequência didática.

Essa perspectiva da dinamicidade lexical é abrangente e pode incluir muitas outras coisas como descreve a autora:

[...] a derivação, com toda a gama de recursos morfológicos (prefixos e sufixos) à disposição no sistema da língua para criar ou aporuguesar ovas palavras; uma especulação por essa área poderia revelar como tem sido grande a “inovação lexical do português,”

A composição, uma possibilidade igualmente produtiva, na fecunda atividade do falante de expandir o léxico da língua;

Os neologismos, na incessante atividade dos falantes de providenciarem, conforme cada solicitação, as palavras que faltam, ou as palavras que parecem dizer melhor o que queremos dizer; tudo isso na perspectiva de destacar o poder de intervenção do homem sobre a linguagem e a vinculação da linguagem com a satisfação de necessidades humanas;

Os empréstimos, na heterogeneidade de seus comportamentos: uns conservam as formas originais, outros sofrem ajustes fonológicos e morfológicos necessários; de qualquer forma essa é uma questão que tem suscitado amplas discussões e sérias divergências, devido às implicações ideológicas e linguísticas nela contidas; em suma, um levantamento dos estrangeirismos, distribuídos por suas respectivas áreas de experiência, poderia ampliar o debate sobre “questões de política linguística”, além de despertar nos alunos o gosto por “ olhar, observar, ter em conta a língua acontecendo, hoje, aqui, ali. (ANTUNES, 2012, p. 156 e 157)

Além dos estudos citados acima pela autora, podemos incluir ainda nessa perspectiva o estudo da atribuição de novos sentidos a palavras que já existem, esse exercício, possibilita aos alunos vivenciar a língua e perceber por si o movimento constante de instabilidade presente nela, tendo em vista a cautela de relacionar essa dinamicidade às vivências culturais e demandas sociais referentes ao mundo profissional e social.

Já sob a visão da seleção vocabular, com objetivo de causar efeitos discursivos variados, é proveitoso que o professor aborde em sala questões como a polissemia; as construções metafóricas e metonímicas, valendo -se de seus usos cotidianos; palavras ou estruturas que levem a tipos de implícitos, utilizando materiais que propiciem o aluno na construção de sentidos, ativando seus conhecimentos de mundo; as expressões da fraseologia, que por refletirem as manifestações culturais dos locutores, apresentar fixidez e terem interpretação não literal, são de grande importância para o desenvolvimento do estudo lexical.

Com um grau de importância também elevado, temos a colocação, que refere-se ao fato de algumas palavras nos parecerem mais harmoniosas se utilizadas com uma outra palavra predeterminada. Antunes (2012), exemplifica em seu livro, usando a frase “a galinha põe ou bota ovos”, dificilmente falaríamos “a galinha coloca ovos”, pois apesar de na maioria dos contextos as três formas verbais terem quase o mesmo significado, nos parece estranho formar a frase com esse termo.

A possibilidade de se trabalhar com o uso de recursos lexicais que dependendo da forma que forem utilizados, podem criar situações de ambiguidade, dúvida, entre outras, também é de grande utilidade, já que pode ajudar na compreensão da intencionalidade das produções e no maior cuidado na seleção lexical, nesse aspecto, explorar os homônimos é interessantíssimo.

Podemos citar ainda o estudo de expressões de cortesia verbal; o impacto causado pela inovação de palavras ou suas regularidade de composição; os efeitos causados pelo uso de advérbios de afirmação, negação ou dúvida nas produções, em especial no sentido em que expressam comentário sobre o que foi dito; as especificidades referentes aos atos de fala e os recursos de especificação e generalização.

Como se nota, a maioria destes temas até aparece na escola e nos livros didático, porém sob uma perspectiva menos ampla. Os materiais trazem essas questões com nomenclaturas e definições engessadas, exemplos sem contexto e muitas vezes sem associação real com a língua, como se cada um desses aspectos fosse um pedaço isolado da linguagem. Antunes (2012), complementa:

[...] não seria difícil preencher um programa de estudo com itens relacionados ao léxico da língua. Seria, com certeza, uma abertura para se tomar consciência da língua em sua totalidade de constituição e – léxico e gramática - numa percepção bem mais consistente, bem mais fiel à natureza mesma do fenômeno linguístico. Seria, com certeza, uma opção acertada de a escola responder aos propósitos de desenvolver nos alunos competências múltiplas para as também múltiplas exigências do mundo das interações verbais. Seria – mais uma vez insistindo – uma escolha que poderia resultar no afastamento da gramática como monopólio, como eixo único dos programas de ensino de língua; ou como meio de trazer para a análise da língua um

foco que não seja apenas aquele da norma-padrão, da norma culta ou coisa que o valha. (ANTUNES, 2012, p. 160)

A escolha dos textos deve ser alvo de atenção. Há alguns pontos que devem ser priorizados: a diversidade dos propósitos de comunicação, o que quer dizer que também deve haver diversidade dos gêneros; a variedade dos suportes, por mais que nem todas as instituições tenham acesso que envolvam tecnologia, esse é um recurso importante para uma melhor aprendizagem; diferentes linguagens, o que nos leva a textos multimodais; representatividade da língua em seu uso, como já vimos, frases descontextualizadas não são úteis no ensino. Um outro foco também deve ser a temática e a extensão dos textos, os variados graus de formalidade, a complexidade lexical e gramatical e a adequação tanto a faixa etária quanto a o interesse dos estudantes.

De um modo geral, todo o processo de planejamento deve ser bem pensado, claro que pode haver imprevistos, porém, a partir da reflexão sobre eles pode-se chegar aos mesmos objetivos, só que por caminhos diferentes. Como já dito, durante a idealização desse procedimento, os recursos materiais devem estar bem preparados e organizados, a fim de atingir um desenvolvimento satisfatório da aula. É preciso organizar e preparar, exposição de conteúdos, se atentar às características próprias no uso de materiais didáticos, pensar nas dificuldades habituais que encontramos e na própria preparação docente. Não devemos esquecer que o ensino tem uma função social de viabilizar a aquisição de conhecimentos através de instrumentos teóricos, que propiciarão a análise das práticas de modo reflexivo.

Tal planejamento cuidadosamente pensado, proporciona ao aluno uma aprendizagem mais significativa, uma vez que as etapas foram pensadas e adequadas à realidade específica vivenciada por ele. Para que isso ocorra de maneira satisfatória, é necessário que certas coisas mudem, por isso, trarei novamente à discussão um assunto que me causa inquietação, a formação docente.

### **4.3 Formação docente**

O trabalho docente não se resume à tarefa de transmitir conteúdos, professores que acreditam nessa concepção, se utilizam, geralmente, quase com exclusividade do livro didático, expondo os conteúdos e objetivando ser o mais claro possível. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre dessa maneira, sabemos que a atividade de ensino do professor tem que dialogar com a atividade de aprendizagem do aluno, assim, muitas variáveis devem ser levadas em consideração, levando a tomadas de decisão e a um alto grau de autonomia. Sem

uma qualificação adequada e desenvolvimento profissional permanente, isso se torna praticamente impossível. Segundo Weisz (2018):

A formação do professor necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito em uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios, coisa que sabemos raríssima. (WEISZ, 2018, p. 120)

Ainda de acordo com a autora, os modelos de estágio, atualmente, em nada ajudam na formação, o mais eficiente seria realizar os estágios em salas com docentes didatas, no sentido de estejam preparados para contribuir com a formação de um colega, e não colocá-los somente para assistir as aulas de qualquer professor. Esta é uma prática que deveria ser revista, afinal qual o outro profissional que aprende significativamente suas funções apenas observando? Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 195), iniciativas como o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>6</sup> contribuem para fortalecer e revitalizar as licenciaturas provocando novas práticas e novas culturas no contexto dos cursos e das escolas da educação básica”

Um outro ponto que merece atenção é a qualidade da formação inicial. Segundo uma pesquisa lançada em um livro publicado pela Unesco e pela Fundação Carlos Chagas, as matrículas em cursos de licenciaturas em universidades particulares, na modalidade EaD (Educação a distância), cresceram 1.500 % em uma década.

O material, elaborado por quatro pesquisadoras, mostra que esse aumento foi causado pelas políticas públicas, na tentativa de universalização educacional, causando também o crescimento na demanda de professores e afetando a qualidade dos cursos oferecidos. A busca por licenciaturas que durem pouco tempo, não tenham muitas exigências para a conclusão, e possam ser realizados sem tanta locomoção são um atrativo para os cursistas, entretanto uma combinação que pode ser perigosa para o desenvolvimento eficaz dos processos de ensino aprendizagem no país. Para Gatti *et. Al* (2019):

No presente momento cabe refletir sobre este aspecto e aliar-se a perspectiva da qualidade à da quantidade, dado que não é mais momento de conviver com políticas docentes que privilegiam apenas a quantidade de formados para atender à crescente demanda por escola. É possível, mas também urgente, no contexto atual, qualificar melhor as formações docentes, seja a inicial nas graduações ou as continuadas para os professores em exercício. (GATTI et al., 2019, p. 304)

---

<sup>6</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)- O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> - acesso em 2 de maio de 2020.

A intenção não é a de acabar com programas e cursos de formação à distância, até porque a questão de universalizar o ensino é de suma importância, ainda mais em um país tão grande quanto o nosso, essa expansão de procura por formação EaD, nos mostra a urgência no fato de que algo tem que ser feito para garantir a qualidade de ensino desses cursos.

A formação continuada é outra ferramenta imprescindível para uma boa atuação docente, esta é uma área com um grande déficit, por variados motivos. Primeiramente nos atentemos à falta de ofertas existente nesse setor, depois à escassez de cursos que ofereçam um bom programa que alie teoria e prática, posteriormente ao pouco incentivo dado ao docente para que se atualize e cresça como profissional. Apesar de ocorrerem, ainda são poucos os professores privilegiados. Programas de Mestrado profissional, são excelentes oportunidades docentes, já que ali têm a oportunidade de especialização diferenciada e atualizada de sua área, infelizmente as vagas são poucas e nem sempre os professores têm o apoio das unidades escolares ou secretarias de educação para realizarem esse tipo de formação. Gatti et. Al (2019) comenta:

[...] um olhar mais detido sobre o atual cenário não permite otimismo, pois, apesar de existirem boas iniciativas, elas não atingem a todos. E, mesmo considerando que houve, nas últimas décadas, um conjunto de medidas, ações e programas, que demandaram significativo investimento do poder público e esforços dos atores envolvidos nesses processos, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, pois os recursos investidos não são coerentes com a melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes. E, assim, o sentimento de insatisfação é crescente e tem se agravado com a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional. (GATTI et al, 2019. P. 178)

Essa ideia corrobora com o que diz Weisz (2018), quando disserta sobre o fato de que se a sociedade almeja um ensino de qualidade deverá assumir que isso só será alcançado com um profissional melhor remunerado e qualificado:

Hoje temos um impasse. Para fazer o que se espera dele, o professor precisa ganhar muito mais e ter condições de trabalho adequadas. Assim salário e valorização andam de mãos dadas. É preciso que a sociedade tome consciência de que ele é um profissional indispensável, com um nível de qualificação superior ao que se imaginava. Se a sociedade quer uma escola de qualidade – e hoje ela quer -, vai ter que assumir que isso requer um perfil de professor diferente daquele que vinha sendo proposto, o que implica um salário bastante diferenciado, desarmar esse impasse é fundamental e urgente. A luta pela valorização do professor não é apenas da sua categoria, mas principalmente da sociedade que dele não pode prescindir. (WEISZ, 2018, p. 134)

Em suma, as sequências didáticas são de notável eficácia no processo de ensino-aprendizagem, porém para que sejam realizadas de forma adequada e exitosa, é importante a associação com outros fatores, como: ter um programa de estudo como conteúdo relevante para o desenvolvimento das competências do sujeito; adequar esse conteúdo com as situações vivenciadas no cotidiano social; procurar materiais diversificados para atingir o entendimento dos estudantes por vários caminhos e formação docente qualificada. Esses aspectos podem definir o sucesso da aplicação de uma sequência.

#### **4.4 Ponderações sobre a prática docente**

Para fechamento, seria interessante realizarmos algumas reflexões acerca do tema abordado nesse estudo:

1. Existe a necessidade da mudança de percepção do que é a Língua, como ensiná-la e com quais objetivos, ensiná-la. Para isso, é preciso que haja a reflexão sobre as nossas práticas em sala e um aprofundamento, tanto em nossas próprias mentes, acerca das metas para com os alunos, quanto em recursos palpáveis que possam nos auxiliar no melhoramento do processo de ensino nas aulas. Em relação a esse último, me refiro tanto a materiais físicos, como pesquisa, livros entre outros, quanto à busca por orientação pedagógica, por parte de gestores, coordenadores de área etc.
2. Os gestores escolares, na maioria das vezes não oferecem suporte pedagógico a seus professores, por falta de conhecimento nas áreas específicas, inclusive na Língua Portuguesa. A não compreensão da dimensão, complexidade e importância linguística, faz com que os professores sejam condicionados a trabalharem de determinado jeito alguns conteúdos específicos, têm projetos e incentivos de atividades dinâmicas e contextualizadas frustrados e acabam por afetar o desenvolvimento saudável da aprendizagem. Acontecimentos como esses citados, não são raros. Quantas vezes já não se ouviu falar que determinada escola é boa porque os alunos saem de lá realizando análises sintáticas perfeitas, ou que algum professor era ruim porque não trabalhava insistentemente gramática, ou até discursos dos próprios gestores, classificando a unidade escolar como conteudista e proibindo atividades que fugissem do padrão? A gramática é sim necessária, mas não de forma isolada. Onde entra a consciência

linguística? Onde fica a formação do aluno enquanto sujeito? Onde está a Língua em seus usos reais? Aonde nos leva esse tipo de ensino?

3. Um outro ponto em que gostaria de tocar é o das avaliações. Sejam elas internas ou externas, têm um valor imensurável para o processo de ensino aprendizagem, devido a isso, é importante que saiba como formulá-las e como utilizar os dados obtidos nelas. A questão da formulação, é um assunto extenso e que merece uma atenção maior do que posso dar aqui, neste momento, há diversos estudos que tratam o tema, e já há indícios de mudanças positivas quanto a isso nas salas de aula. O meu foco, se dará ao aspecto da utilização dos dados, de forma sucinta. Apesar, dos estudos e esforços para que a avaliação pare de ser vista como um instrumento de mensuração de notas, ela ainda o é. Poucos são os professores que se preocupam em analisar quais foram as dificuldades de seus alunos nas avaliações internas, muito menos traçar um plano de ação para sanar essas fragilidades. Essa análise ocorre, com maior frequência, nas avaliações externas, provavelmente pela facilidade de já se ter todos os dados computados. Porém, aí, ocorre um outro problema: o porquê da análise destes dados. Claro, que se objetiva, transformar as fragilidades em potencialidades, migrar os alunos do nível abaixo do básico, para o básico, quiçá para o adequado e elevar os índices da escola.

A problemática que observo nesse processo, é o quanto ele influencia de uma maneira restritiva os conteúdos e dinâmicas das aulas. A partir do momento que se têm os dados referentes às provas externas, monta-se todo um plano para solucionar os empecilhos encontrados, e esse plano na maioria das vezes, atinge as aulas de todas as disciplinas, em especial, as de língua materna. Isso porque, geralmente, escolhe-se algumas habilidades que não foram bem assimiladas pelos discentes e as trabalha insistentemente até que sejam dominadas. De certo ponto de vista, até parece uma boa tática, contudo, muitas coisas essenciais são deixadas de lado para que a escola possa melhorar seus índices, ou ocupar uma boa classificação no ranking de aprovação em universidades. De maneira alguma, digo que ser bem conceituada é ruim para alguma instituição, entretanto, deixar de ver o aluno como um sujeito em formação e enfatizar apenas o ensino de um determinado conteúdo de forma tradicional é de fato preocupante. Até mesmo o ensino através do texto é prejudicado, pois não há o estudo visando todas as dimensões que vimos ser tão importantes, aqui. Em

geral, o que se vê é o texto sendo usado como base para a resposta de uma ou duas questões, portanto, ele é visto apenas naquele âmbito, perdendo seus outros aspectos e significados, em outras palavras, as aulas resultam em leituras de variados textos visando a resolução de questões determinadas, sem qualquer tipo de aprofundamento.

Essa prática precisa se tornar algo significativo para a escola, professor e aluno, para isso a mudança na visão sobre as utilidades da avaliação é inevitável. Os resultados devem sim ser analisado e trabalhados em sala, mas de maneiras variadas, utilizando recursos e recursos, sem excluir outros tipos de trabalhos e conteúdos que são indispensáveis para o aluno.

4. Chamo atenção a um tema tratado aqui, a valorização das diferentes manifestações culturais. Parece algo tão obvio de se ter na escola, mas infelizmente, a realidade é outra, são poucas as instituições que dão abertura a essa valorização. É simples de se realizar atividades que contemplem a multiculturalidade, essa prática traz inúmeros ganhos para a escola e conseqüentemente para o ensino aprendizagem. Acredito que a questão da variedade linguística associada a músicas pode ser algo riquíssimo e significativo para se levar às salas de aula.
5. A inclusão da família na escola é outro fator relevante que pode determinar as chances de sucesso do processo de ensino aprendizagem. Essa parceria foi tema de vários estudos e mostrou-se extremamente eficaz. Escola e família devem ter objetivos em comum, dando mais segurança ao estudante e possibilitando o maior progresso em sua trajetória escolar. Com a realidade que temos hoje, parece improvável que essa relação ocorra, mas buscar estratégias que tragam esses familiares para dentro do ambiente escolar, conheçam as propostas pedagógicas e metas da instituição é a maneira mais fácil de dar início a essa “sociedade”. Uma vez sentindo-se parte daquele todo, ficará menos complicado ter o respaldo e apreço da família, simplificando e reforçando o processo de formação do sujeito.
6. A formação inicial e contínua do professor de Língua Portuguesa, deve sempre retomar a reflexão acerca da língua, como um conjunto de manifestações culturais, viva e instável, passível de ensinamentos imprescindíveis além da gramática, isso porque, nossas práticas, muitas vezes, são reprimidas por pais e gestores, fazendo com que entremos em um estágio de acomodação nas práticas.



Ter apoio por parte de outros formadores é fundamental, mas para isso, o acesso a essas questões deve ser irrestrito e frequente. Como diz Antunes (2007, p. 161):

Língua e gramática podem ser uma solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática; muito além até mesmo da língua, para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos todos que teceram e tecem os versos de cada um.

Além dos pontos abordados por mim, acho viável introduzir alguns aspectos que também cabem reflexão, trazidos por Antunes (2012). A autora defende que há uma carência de expectativa de sucesso, ou seja, a possibilidade de se ter sucesso parece nula, por outro lado existe uma falta de intolerância ao fracasso, em outras palavras, na falta do sucesso, o fracasso apenas precisa ser tolerado. Não se presencia o inconformismo, por crianças saídas dos anos iniciais do Ensino fundamental, não serem totalmente alfabetizadas, pois, no geral, esses estudantes são advindos de comunidades pobres ou áreas rurais. É como se para a sociedade, o pobre estivesse geneticamente fadado ao fracasso, enquanto o que lhes falta é justamente a expectativa de sucesso, a esperança por melhoria, a ambição e oportunidades. Antunes complementa dizendo que:

Parece faltar, sobretudo, na vontade política daqueles que tem o dever de fazer a escola sair do fracasso e chegar ao sucesso de garantir a seu público o domínio da fala, da leitura e da escrita, competências altamente relevantes e adequadas às múltiplas demandas de sua vida social e profissional. (ANTUNES, 2012, p. 166)

Outro aspecto para o qual Antunes (2012) chama a atenção é a situação de improdutividade da escola, a autora argumenta que para sair dessa posição há a necessidade de fazer com que seu trabalho atinja uma “dimensão nuclear da condição humana”, que seria a condição de se permitir afetar pelas coisas, sendo capaz de almejá-las, associando-as em finalidades e projetos globais. Para isso é preciso deixar de lado a impessoalidade, o apreço à homogeneidade, do receio à criatividade, pelos imprevistos, pelo diferente, pela quebra de padrões. Não sendo reconhecido, assim, apenas o conhecimento racional, mas se legitimando a afetividade, à aceitação das diversidades e de novas perspectivas.

Um último apontamento da linguista, critica a fixação da escola pelo apontamento do erro. “Identificar o erro, corrigir o erro, evitar o erro, parece ser nossa motivação maior. O vetor de nossa movimentação em sala de aula” (ANTUNES, 2012, p. 167). Então vale a pena rever essa questão, para ter uma clareza de quais são nossas reais competências a partir do momento que aceitamos orientar e promover o desenvolvimento linguístico nos sujeitos

As reflexões que propus aqui, se baseiam nas leituras realizadas, mas principalmente nas experiências que tive na docência. Todos os pontos abordados, foram selecionados porque os vivenciei e tive minhas aulas e postura em sala de aula influenciadas por eles, assim como vários professores tiveram e ainda tem. Tenho consciência que não são mudanças rápidas de se acontecer, porém precisam ser discutidas para que tenham a oportunidade de acontecer.

Reitero também que não tive em momento algum a intenção de desmerecer a gramática, apenas de propor que seu estudo seja feito de forma conjunta com a abordagem lexical de maneira que ambos sejam mais significativos e se apliquem as situações reais de uso.

## 5. CONCLUSÃO

Entendendo-se que as competências tão aclamadas de se conquistar no ensino de forma proficiente, falar, ler, compreender e escrever, só podem ser plenamente contempladas com o estudo, exploração e envolvimento do aluno-sujeito na área do léxico, chega-se à conclusão que as práticas relativas a este tema devem ser revistas, bem como, sua inclusão no currículo e preparação docente.

O léxico abrange uma gama de fatores que podem ser trabalhados na escola, uma vez que é resultado das interferências culturais na atualização das palavras, por essa razão, contribui para o desenvolvimento de variadas competências nos alunos, assim como, ajudando-os a representar-se perante o mundo e a utilizar a linguagem de maneira adequada aos eventos comunicativos

Sendo a língua algo vivo e em constante modificação, resultante de um conjunto de manifestações culturais devemos tratá-la de forma útil a seus falantes, o que é diferente de engessá-la através das aulas gramaticais, momento em que se faz apenas a análise das mesmas, sem considerar sua aplicabilidade cultural e situações comunicativas. A observação de mundo é essencial para o trabalho docente, saber como trabalhar a língua em seu funcionamento, se dá através de tais observações.

Fazer com que o sujeito se veja na língua e se sinta representado pelas várias variantes existentes, faz com que o ensino seja mais prazeroso. Desta maneira há maiores possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais completo e eficaz, não só para o aluno como usuário da língua, mas também como cidadão plenamente atuante.

Percebeu-se que uma revisão na abordagem do léxico nos livros didático e nos documentos norteadores, deve ser realizada, bem como, a reflexão acerca das práticas pedagógicas envolvendo este tema, inclusive no que diz respeito à língua e suas expressões multiculturais.

Em suma, pudemos perceber que o estudo lexical se faz necessário para a formação do sujeito e deve ter o mesmo espaço nas salas de aula que a gramática. Ambos sendo aliados podem proporcionar melhores e mais significativas situações de aprendizagem

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, F, e CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Território das Palavras: estudos do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARBOSA, Maria Aparecida. **Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia: identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. II Simpósio Latino-Americano de Terminologia**. I Encontro Brasileiro de Terminologia Tecno-científica. *Anais...* Curitiba: IBICT, 1992.

BENTES, A.C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A.C. (Orgs.) **Introdução à Linguística** (vol.1). São Paulo: Cortez, 2004. p.259-301

BIDERMAN, M. T. C. **Léxico e vocabulário fundamental**. *Alia* (São Paulo), v.40, p.27-46, 1996

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Arquivo digital.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: Mec/Sef, 1998.

CARVALHO, O.L.S. Dicionários Escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, O.L.S. e BAGNO, M. **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CHAROLLES, M. **Coherence as a principle of interpretability of discourse**. *Text* 3 (1), p. 71-98, 1983.

CHAROLLES, M. **Introduction aux problèmes de la coherence des textes**. *Lingue Française*, vol. 38, p. 7-41, mai. 1978. In: GALVES, C; ORLANDO, E. P.; OTONI, P. **O texto: leitura e escritura**. Campinas: Pontes, 1988.

COSTA, M. B. et al. **Lexicologia e Lexicografia**. In: Artigos.etc.br. UNAVIDA -UVA, [2015?]. Acesso em 17 de abril de 2020. Disponível em : <https://artigos.etc.br/lexicologia-e-lexicografia.html>

CURADO, Odilon Helou Fleury. **Linguagem e dialogismo**. In UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.26-33, v.11.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI, C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FERREIRA, P. **Caminhar e transformar: Língua Portuguesa- Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: FTD, 2013.

GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GERHARDT, A.F.L.M. **O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa**. Alfa, São Paulo, 59 (2): 231-253, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1504-1>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

GOMES, P. O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. 2007.

HIGUERAS, M. **Aprender y enseñar léxico**. In: didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1996. P.111

ILARI, R. **Introdução à semântica: brincando com a gramática**. São Paulo: Contexto, 2001.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2002.

ILARI, R. LIMA, C. **Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico**. In. Carvalho, Ornela Lúcia de Sabóia; Bagno, Marcos (orgs). Dicionários escolares: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I.V. e TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRIEGER, M.G. **Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática.** In: Cadernos de Tradução, ISSN 2175-7968, Florianópolis, Brasil. P.236

MANTOVANI, Giselle. **Estudos do léxico no Brasil:** marcas de uma trajetória *Revista GTLex.* Uberlândia, vol. 1, n.1, p. 6-10, 2015.

MARCUSCHI, L. **O léxico: lista, rede ou cognição social?** In: Ligia Negri, Maria José Foltran, Roberta Pires de Oliveira (Orgs.). Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004, p. 263-284.

MORATO, E. **Das relações entre linguagem, cognição e interação** - algumas implicações para o campo da saúde. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 16, n. 3, p. 575-590, dez. 2016.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

NALOM, A.N.O.; SOARES, A.J.C.; CÁRNIO, M.S. **A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora.** *CoDAS* 2015;27(4):333-8

NEVES, I. C. B. et al. (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Ed. Universitária,/UFRGS, 2003.

NEVES, M. H.de M. Palavras lexicais e palavras gramaticais. In: \_\_\_\_\_. **A gramática: história, teoria e análise.** São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA,T.A.; SILVA, E.G.O.; SILVA, C.O.; ARAÚJO, L.A.M. **Tecendo linguagens:** Língua Portuguesa- 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

OLIVEIRA,T.A.; SILVA, E.G.O.; SILVA, C.O.; ARAÚJO, L.A.M. **Tecendo linguagens:** Língua Portuguesa- 7º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

OLIVEIRA,T.A.; SILVA, E.G.O.; SILVA, C.O.; ARAÚJO, L.A.M. **Tecendo linguagens:** Língua Portuguesa- 8º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

OLIVEIRA,T.A.; SILVA, E.G.O.; SILVA, C.O.; ARAÚJO, L.A.M. **Tecendo linguagens:** Língua Portuguesa- 9º ano. São Paulo: IBEP, 2015.

SÃO PAULO. **Curriculo Paulista.** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental Anos Finais- versão 1. 2017

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. Ensino fundamental- anos finais- 9º ano. Vol. 2. São Paulo, 2014 – 2017.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. Ensino fundamental- anos finais- 6º ano. Vol. 1. São Paulo, 2014 – 2017.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. Ensino fundamental- anos finais- 6º ano. Vol. 2. São Paulo, 2014 – 2017.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. Ensino fundamental- anos finais- 7º ano. Vol. 1. São Paulo, 2014 – 2017.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. Ensino fundamental- anos finais- 7º ano. Vol. 2. São Paulo, 2014 – 2017.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. Ensino fundamental- anos finais- 8º ano. Vol. 1. São Paulo, 2014 – 2017.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. Ensino fundamental- anos finais- 8º ano. Vol. 2. São Paulo, 2014 – 2017.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. Ensino fundamental- anos finais- 9º ano. Vol. 1. São Paulo, 2014 – 2017.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Língua, cultura, léxico. In: **Linguagem sociedade e discurso**. São Paulo: Blucher, 2015. Formato pdf.

SUPER INTERESSANTE. São Paulo: Abril, Edição 409, ano 33, nº 12, novembro de 2019.

TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Harvard: Harvard University Press, 1999.

VAN, D. e KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. NewYork: Academic Press, 1983, p 103-117.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2018.

XATARA, C. M. **O ensino do léxico: as expressões idiomáticas**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, (37):49-59, Jan./Jun. 2001. p.49-59