



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

JULIANE PEREIRA MARQUES DE FREITAS

O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

São José do Rio Preto
2015

JULIANE PEREIRA MARQUES DE FREITAS

O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada; Linha de Pesquisa: Lexicologia e Lexicografia).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva

São José do Rio Preto
2015

Freitas, Juliane Pereira Marques de.

O ensino do léxico de língua portuguesa na educação de jovens e adultos (EJA) / Juliane Pereira Marques de Freitas. -- São José do Rio Preto, 2015
234 f.: il.

Orientador: Maria Cristina Parreira da Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Lexicologia. 3. Língua portuguesa – Português escrito. 4. Educação de adultos – Livros didáticos. I. Silva, Maria Cristina Parreira da. II Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III Título

CDU – 469.0-13

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva (UNESP) – Orientadora

Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Cláudia Zavaglia (UNESP)

Suplentes

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares (UFMG)

Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti (UNESP)

*À minha mãe e ao meu esposo, por sempre me apoiarem
e acreditarem em meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que sou e por estar sempre ao meu lado;

À minha amada mãe, Cláudia Pereira Melo de Freitas, pelo exemplo de mulher guerreira, pelo amor incondicional, pelo apoio constante em todos os momentos de minha vida;

Ao meu querido pai, Edenir Marques de Freitas, que me assiste de um lugar superior, pelo apoio, pelo amor e por todos os momentos de alegria que me proporcionou;

Aos meus irmãos, Lucas Melo de Freitas, Mateus Melo Marques de Freitas e Emily Vitória de Freitas, por existirem em minha vida, pelas alegrias e risadas, pela eterna amizade;

À minha família, tios, tias, avôs, avós, primos e primas, cunhadas Jéssica e Lorrany, principalmente à tia-mãe Ivete, ao padrinho-pai João Humberto e ao primo-irmão Rodolfo Humberto, pelo apoio e pelo amor;

Ao meu marido e eterno namorado, Igor Emanuel Santos de Melo, pela compreensão em todos os momentos, pelo amor e pela ajuda com a elaboração de tabelas e quadros;

À minha segunda família: meus sogros D. Marta e Sr. Melo, meus cunhados Ila Katiana e Jeferson, pelo apoio, pela amizade, por todo o carinho;

Às minhas amigas de faculdade, Daiane Marques e Élide Ferreira, pela amizade, pelo apoio e por estarem comigo (mesmo ausentes fisicamente) nos momentos mais importantes da minha vida;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Parreira da Silva, por acreditar desde o início em meu trabalho, por me aceitar como aluna especial antes de ingressar no mestrado, pela dedicação, pela compreensão, pelos conselhos e pelo auxílio em todos os momentos;

Ao Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, por acreditar desde o início da minha graduação em meu trabalho, por ter me convidado a fazer parte de seu projeto de pesquisa na UFMG, por todos os ensinamentos, pelo carinho e pela dedicação;

Ao Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes (UECE), pela leitura e pelas sugestões fornecidas no Debate do SELIN;

À Prof^a. Dr^a. Ana Mariza Benedetti e à Prof^a. Dr^a. Cláudia Zavaglia pela atenção que dedicaram às leituras deste trabalho e pelas preciosas contribuições para suas transformações;

À direção das escolas, às professoras e aos alunos da EJA que participaram desta pesquisa, pelo apoio, e por permitirem que esse trabalho fosse realizado;

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação e da Biblioteca da Unesp/Ibilce, de São José do Rio Preto e a todos os amigos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a conclusão desta dissertação.

RESUMO

A competência lexical é um aspecto que vem sendo estudado em vários âmbitos da educação, porém não se observa atenção especial em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando que o desenvolvimento da competência lexical contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante na EJA, o ensino do léxico nessa modalidade é de suma importância, pois possibilita sua (re)inserção efetiva no mundo da escrita e amplia sua participação social no exercício da cidadania. Dessa maneira, quanto mais estimulado e explorado for o ensino do léxico em sala de aula, mais esse educando terá a capacidade de lidar com eficiência nas mais variadas situações de usos da língua, seja no eixo oral ou no escrito. Esta dissertação objetiva investigar as estratégias recorrentes nos livros didáticos (LD) *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho* e as utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa em salas de ensino fundamental II da EJA, com a finalidade de enriquecer o acervo lexical do educando. Para tanto, utiliza-se como instrumentos de pesquisa, análises de exercícios dos materiais didáticos supracitados, questionários com discentes e docentes, entrevistas com professores e observações de aulas registradas de forma não estruturada. A pesquisa em campo foi realizada em duas escolas – uma escola municipal de Icém (SP) e outra estadual de Fronteira (MG) – a fim de comparar a metodologia utilizada pelas professoras em relação ao ensino do léxico nesses ambientes escolares de estados diferentes, com políticas públicas diferentes, porém com localização próxima. A partir da análise, foi possível verificar que tanto os autores dos LD analisados quanto as professoras participantes privilegiam o trabalho com lexias simples em detrimento das complexas, desconsiderando sua importância no ensino. Além disso, o dicionário é pouco explorado pelas professoras e nos LD, apesar de as docentes afirmarem saber da importância do dicionário para o aprendizado do estudante e os LD apresentarem algumas atividades relacionadas ao uso do dicionário. Fica evidente, a partir desta pesquisa, que os LD analisados contemplam atividades interessantes relacionadas ao ensino do léxico; no entanto, é necessário que o professor reformule-as e aplique-as de forma mais abrangente e frequente nas salas de aula para que o estudo do léxico se torne eficaz.

Palavras-chave: Ensino do léxico; Competência lexical; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ABSTRACT

Lexical competence is an aspect that has been studied in various fields of education, but is not observed special attention for the Youth and Adult Education (EJA). Whereas the development of lexical competence contributes to the development of communicative competence of the student in adult education, teaching lexicon in this modality is very importance, because it enables an effective integration into the world of writing and they also extend their social participation in the exercise of citizenship. So the more encouraged and exploited for the teaching of vocabulary in classroom, the more this student will have the ability and domain when dealing with the most varied situations for using the language, whether in written or spoken language. This dissertation aims to investigate the applicants strategies in textbooks (LD) *Tempo de Aprender* and *EJA – Mundo do Trabalho* and the strategies used by portuguese teachers in classrooms of EJA, in order to enrich the lexical vocabulary of the student. Therefore, we used as research tools, analysis from exercices of two teaching materials (*Tempo de Aprender* and *EJA – Mundo do Trabalho*), questionnaires with students and teachers, interviews with teachers and unstructured registration of classes observations and field observation. The field research was conducted in two schools - in a municipal school Icém (SP) and in a state school of Fronteira (MG) - in order to compare the methodology used by teachers in relation to the lexicon teaching these schools environments from different states, with different pubic policies, but with location next. From the analysis, we observed that that both authors and teachers favored working with simple words at the expense of complex words, regardless their lexical richness and its importance in teaching. In addition, the dictionary is unexplored by the teachers and LD, although the teachers claiming to know the importance of dictionary for student learning and although the LD present some activities related to the use of the dictionary. It is evident that analyzed LD include interesting activities related to lexicon teaching; however, it is necessary that the teacher rephrase them and apply them in a more comprehensive and frequent basis in the classroom for the study of the lexicon becomes effective.

Keywords: Lexicon teaching; Lexical competence; Youth and Adults (EJA).

LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Coleções analisadas no PNLD EJA 2011	39
Tabela 2: Comparação entre as coleções analisadas no PNLD EJA 2011 e 2014	41
Tabela 3: Estrutura da obra coleção <i>Tempo de Aprender</i>	44
Tabela 4 – Estrutura da obra <i>EJA – Mundo do Trabalho</i>	50
Tabela 5: Exemplo de como os enunciados das atividades relacionados ao ensino do léxico foram analisados	88
Tabela 6: Exemplo de elaboração da tabela	88
Tabela 7: Lista dos exercícios retirados da coleção <i>Tempo de Aprender</i>	103
Tabela 8: Lista dos exercícios retirados da obra <i>EJA – Mundo do Trabalho</i>	115
Tabela 9: Atividades utilizadas pelas professoras	138
Tabela 10: Tipos de atividades executadas pelas professoras	142
Quadro 1: Funções do livro didático segundo Choppin (2004)	32
Quadro 2: Esquema de Léxico Externo, interno e virtual, segundo Basílio. 2004	61
Quadro 3: A importância de aprender novas UL para os alunos	145
Quadro 4: Apreciação ao uso de dicionários?	153
Figura 1: Coleção Tempo de Aprender	41
Figura 2: EJA – Mundo do trabalho	47
Figura 3: Léxico e vocabulário do aluno, conforme PARREIRA, M. C., 2002	62
Figura 4: Distância entre Icém-SP e Fronteira-MG	93
Figura 5 (Coleção Tempo de Aprender, 7º ano, p. 66)	104
Figura 6 (Coleção Tempo de Aprender, 7º ano, p. 70)	105
Figura 7 (Coleção Tempo de Aprender, 9º ano, p. 9)	106
Figura 8 (Coleção Tempo de Aprender, 9º ano, p.10)	107
Figura 9 (Coleção Tempo de Aprender, 6º ano, p. 61)	108
Figura 10 (Coleção Tempo de Aprender, 6º ano, p. 88)	110
Figura 11 (Coleção Tempo de Aprender, 7º ano, p. 88)	111
Figura 12 (Coleção Tempo de Aprender, 7º ano, p. 89)	112

Figura 13 (Coleção Tempo de Aprender, 7º ano, p. 90)	113
Figura 14 (Coleção Tempo de Aprender, 6º ano, p. 21)	114
Figura 15 (Coleção Tempo de Aprender, 9º ano, p. 14)	114
Figura 16 (EJA – Mundo do Trabalho, 6º ano, p. 152)	116
Figura 17 (EJA – Mundo do Trabalho, 8 ANO , p. 192)	116
Figura 18 (EJA – Mundo do Trabalho, 8º ano, p.189)	119
Figura 19 (EJA – Mundo do Trabalho, 8º ano, p. 190)	120
Figura 20 (EJA – Mundo do Trabalho, 8º ano, p. 216)	122
Figura 21 (EJA – Mundo do Trabalho, 6º ano, p. 166)	123
Figura 22 (EJA – Mundo do Trabalho, 8º ano, p. 143)	124
Figura 23 (EJA – Mundo do Trabalho, 9º ano, p. 168)	125
Figura 24 (EJA – Mundo do Trabalho, 6º ano, p. 163)	129

Gráfico 1: Grau de instrução dos membros familiares	97
Gráfico 2: Estratégias utilizadas pelo professor para ensinar UL novas	143
Gráfico 3: O uso de dicionários em sala de aula – respostas dos alunos	150
Gráfico 4: Alunos que possuem ou não dicionário	152
Gráfico 5: Finalidade de consulta do dicionário	156
Gráfico 6: Tipo de UL mais procurado no dicionário	157

LISTA DE ABREVIATURAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
LP	Língua Portuguesa
E1	Uma escola municipal de Icém
E2	Uma escola estadual de Fronteira
UL	Unidade lexical / Unidades lexicais
LD	Livro didático / Livros didáticos
EI	Expressão idiomática / Expressões idiomáticas
P1	Professora da E1
P2	Professora da EJA II de Fronteira
P3	Professora da EJA IV de Fronteira
AE1	Alunos de uma escola municipal de Icém
AE2	Alunos de uma escola estadual de Fronteira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E OS MATERIAIS DIDÁTICOS ...	20
1.1 Panorama geral acerca da EJA	20
1.2 Breve panorama do Livro Didático no Brasil	31
1.3 Livros didáticos voltados para a EJA: Coleção <i>Tempo de Aprender</i> e <i>EJA – Mundo do Trabalho</i>	35
2. LÉXICO E ENSINO	52
2.1 Da competência lexical para a competência comunicativa.....	52
2.2 Léxico e Vocabulário	58
2.3 A unidade base: a unidade lexical no ensino do léxico	66
2.4 O ensino da Língua Portuguesa na EJA	73
2.4.1 O ensino do léxico na EJA	77
2.4.2 O uso do dicionário como instrumento pedagógico	81
3. METODOLOGIA: DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA À COLETA DE DADOS	86
3.1 Natureza da pesquisa	86
3.1.1 Análise documental	87
3.1.2 A abordagem qualitativa: o estudo de caso	89
3.2 O contexto de pesquisa e dos participantes	91
3.2.1 As professoras participantes	93
3.2.2 Os educandos participantes	95
3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista e caderno de campo	98
3.4 Procedimentos de análise	100
4. ANÁLISE DOS DADOS: DO MATERIAL DIDÁTICO À SALA DE AULA	102
4.1 A proposta de trabalho com as UL nos LD em análise	102
4.1.1 Análise das atividades da coleção <i>Tempo de Aprender</i>	103
4.1.2 Análise do material <i>EJA – Mundo do Trabalho</i>	114

4.1.3 O ensino do léxico nas obras <i>Tempo de Aprender</i> e <i>EJA – Mundo do Trabalho</i>	126
4.2 O trabalho com as UL em sala de aula	131
4.2.1 A importância do ensino do léxico na EJA segundo a visão das professoras	135
4.2.2 Estratégias para o ensino do léxico	138
4.2.3 O lugar do uso do dicionário no trabalho com as UL	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS	173
APÊNDICES	191

INTRODUÇÃO

As palavras, ou como utilizaremos neste trabalho, as unidades lexicais (UL), são imprescindíveis para que o homem se expresse sobre o mundo, demonstre visões sobre situações comuns ou complexas, formule saberes científicos ou expresse seus sentimentos. Com isso, quanto maior for o repertório lexical de um falante, maior será a possibilidade de ele se expressar de maneira mais adequada para a situação comunicativa.

Considerando um jovem ou um adulto que parou de estudar na infância e que volta a frequentar as aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível pressupor que ele possua um repertório lexical pouco extenso, pelo menos em relação ao conhecimento adquirido por meio de instituições, e que esse aluno busque ampliar seu conhecimento lexical a fim de transitar com proficiência nas mais diversas situações de comunicação. Nesse contexto, o ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa (LP) para a EJA se torna fundamental, uma vez que propicia ao aluno a apreensão do significado de determinada UL por meio dos contextos¹ e do conhecimento de suas diversas possibilidades de sentido. Podemos afirmar que, a partir do desenvolvimento da competência lexical por parte do educando da EJA, este será capaz de compreender textos de estrutura e gêneros variados.

Este trabalho propõe como objetivo geral investigar o ensino do léxico nos materiais didáticos *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho* e nas aulas de Língua Portuguesa em turmas dos 7º (denominadas nas escolas de EJA II) e 9º anos (denominadas de EJA IV) da EJA em duas escolas situadas em dois estados diferentes: em uma escola municipal de Icém-SP (E1) e em uma escola estadual de Fronteira-MG (E2). Neste trabalho, adotamos as

¹ Entendemos por “contexto”, o lugar em que se insere determinada UL; assim, dizemos que uma UL contextualizada é aquela localizada dentro de uma frase ou de um texto.

denominações EJA II e EJA IV para nos referirmos às salas observadas na pesquisa de campo.

A escolha por essas duas escolas de estados diferentes se deu pelo fato de a pesquisadora atuar como professora do ensino fundamental II nas duas escolas (E1 e E2) e perceber algumas diferenças em relação à EJA como número de alunos por sala, material utilizado, oferta e não-oferta do Ensino Médio para EJA. Essas primeiras percepções nos motivaram a averiguar com mais cuidado o ensino do léxico nessas duas escolas.

É importante esclarecer que a coleção *Tempo de Aprender*, apesar de ter sido aprovada pelo PNLD EJA 2011 e de ter sido distribuída para escolas do território nacional que ofereciam turmas de EJA, não foi utilizada como material didático por nenhuma das professoras participantes desta pesquisa. As educadoras da E2 (P2 e P3) não adotam nenhum livro didático (LD), por acreditarem, segundo suas respostas ao questionário aplicado, que não há ainda no mercado um LD direcionado realmente para o público da EJA. A docente da E1 (P1) adota a coleção *EJA – Mundo do Trabalho*, uma vez que a E1 fez uma parceria, há três anos, com a Fundap (Fundação do Desenvolvimento Administrativo)² e recebe gratuitamente esse material didático todo ano.

Pretendemos mais especificamente, nesta dissertação, analisar como as UL são trabalhadas pela proposta dos materiais didáticos e pelos professores da EJA a fim de desenvolver a competência lexical do educando. Vale ressaltar que intentamos analisar se são ensinadas as diversas unidades lexicais que compõem o léxico, ou seja, além das UL simples, as UL complexas (expressões idiomáticas, por exemplo).

Em outras palavras, temos como objetivos específicos: 1) analisar como as UL são trabalhadas nos LD *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho* e nas aulas de Língua Portuguesa na EJA, enquanto contribuição para o desenvolvimento da competência lexical do

² Instituição contratada pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação para as atividades de formação e gestão do Via Rápida Emprego.

educando; 2) analisar a concepção de léxico adotada pelo autor do LD e pelo educador da EJA; 3) analisar o lugar do uso do dicionário na construção dessa competência. Os resultados dessas análises nos forneceram um diagnóstico de como são trabalhadas as UL na EJA a fim de ampliar o acervo lexical desse educando. A partir desse panorama, foi possível tecermos reflexões tanto sobre os livros quanto sobre o uso deles pelas professoras, bem como propor melhorias em relação ao ensino do léxico na EJA.

Com essa perspectiva e a fim de atingir os objetivos acima listados, as seguintes perguntas de pesquisa foram levantadas: 1) como o(s) autor(es) do LD propõe(m) o trabalho com as UL?; 2) quais estratégias são utilizadas pelo professor para enriquecer o acervo lexical do educando?; 3) como o dicionário é trabalhado em sala de aula para desenvolver a competência lexical do educando?.

O presente estudo foi motivado a partir de dois trabalhos que realizamos durante a graduação: i) as aulas que ministrávamos nas turmas de consolidação no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento (Proef 1)³, desenvolvido na Faculdade de Educação da UFMG; ii) e as pesquisas que desenvolvemos no âmbito do projeto orientado pelo Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, em andamento na Faculdade de Letras da UFMG, intitulado *Desenvolvimento do observatório de neologismos na publicidade impressa: produtividade e competência lexical em português*.

Quanto à primeira experiência, o contato direto com os alfabetizados da EJA possibilitou-nos reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos que possuem especificidades históricas e sociais. É importante salientar as diferenças que cercam o adulto e a criança no ambiente escolar, isto é, o adulto tem um conhecimento de mundo

³ O referido “Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos” faz parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse programa é formado por três segmentos de ensino, sendo o 1º segmento (1º ao 5º ano), o 2º segmento (PROEF 2, 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (PEMJA). O PROEF 1 atende cerca de 112 educandos das comunidades interna e externa da Universidade, que tiveram os seus direitos escolares negados ou viveram experiências de fracasso e abandono escolar.

diferente daquele da criança, portanto, tem já internalizada uma cultura oral que deve ser valorizada pelo sistema da EJA, nos métodos e pelos educadores. Nesse caso, ensinar o léxico formal tem uma função muito importante e ocorre de maneira diferente do que no ensino para a criança.

Em 2011, por meio de discussões em relação à EJA entre professores e coordenadores, tomamos conhecimento dos livros didáticos voltados para o público da EJA, adotados nas escolas municipais de Belo Horizonte e região. Nesse mesmo ano, tivemos a oportunidade de assistir a uma defesa de dissertação intitulada “O programa nacional do livro didático para alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas: os professores e suas escolhas” cujo assunto era a adoção do livro didático (LD) para EJA nas instituições, o que nos levou a perceber a importância que um LD assume na vida escolar de um educando adulto,⁴ pois representa para ele a oportunidade de levar esse material para casa e reler os textos, fazer exercícios, refletir sobre a aula.

Quanto à segunda experiência motivadora, no projeto coordenado pelo Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, no âmbito da Lexicologia e da Lexicografia, estudamos mais detidamente os processos de formação de palavras no português contemporâneo do Brasil. Ao estudar os neologismos, percebemos que neles verifica-se todo tipo de manipulação que o falante faz sobre o léxico, por meio, por exemplo, do uso de prefixos, de sufixos, de atribuição de um sentido diferente a uma UL já existente na língua, portanto, adquirir o conhecimento desses aspectos auxilia o aluno na sua autonomia enquanto falante.

Essa experiência na área de Lexicologia e Lexicografia possibilitou-nos o olhar reflexivo em relação ao ensino do léxico na sala de aula. Ao longo de toda a graduação, participamos de congressos e defesas de teses e dissertações que tratavam das questões relacionadas à lexicologia e à área da EJA. Dentre os pôsteres que apresentamos em

⁴ Nesta dissertação, utilizamos o termo “adulto” para se referir às pessoas com idade a partir de 19 anos.

congressos, o trabalho intitulado “O estudo do léxico na Educação de Jovens e Adultos: análise do livro didático de 6º ano da coleção *Tempo de Aprender*”, exposto no II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), foi uma tentativa de iniciar uma análise dos exercícios relacionados ao ensino do léxico a fim de ampliar o conhecimento lexical do educando. Nesse trabalho, foi possível constatar a preocupação, por parte dos autores, em articular exercícios relacionados ao léxico com as experiências desses educandos. Na análise preliminar, verificou-se o trabalho com a variedade linguística, com a atribuição de significados a algumas UL simples do texto em discussão, e com as expressões idiomáticas.

Considerando a pouca ou nenhuma formação no ensino do léxico que os professores do ensino regular têm (cf. ANTUNES, 2012; PARREIRA, 2011) e, mais evidente ainda, o despreparo que os educadores da EJA têm (cf. BRASIL, 2002a; UNESCO, 2008) em relação ao ensino do léxico na sala de aula, faz-se necessário que se explore qual é o tratamento dado ao ensino do léxico de Língua Portuguesa nas salas de aula da EJA, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o item lexical. Com a realização das análises em relação ao trabalho com UL, acreditamos que esta pesquisa possa fornecer subsídios para professores da EJA, bem como para outros pesquisadores interessados em investigar o ensino do léxico nessa modalidade, contribuindo assim para pelo menos três áreas: as Ciências do Léxico, a Linguística Aplicada e a Educação.

Tendo em vista todos os argumentos apresentados, julgamos ser necessário o trabalho com o léxico na Educação de Jovens e Adultos a fim de desenvolver a competência lexical desses educandos. Desse modo, realizar uma pesquisa dessa natureza, cujo resultado final será a análise baseada em duas abordagens – quantitativa e qualitativa – de forma descritiva e interpretativista, de como são exploradas as UL nos LD *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho* e nas aulas de Língua Portuguesa nas salas de aula da EJA é, a nosso ver, de grande relevância e plenamente justificável.

Em síntese, este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, tecemos algumas considerações relevantes sobre a história da EJA no Brasil e apresentamos um panorama geral sobre o livro didático a fim de conhecer o sujeito e o objeto de análise desta pesquisa. Além disso, tratamos da proposta pedagógica e da estrutura das obras analisadas: coleção *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho*.

No segundo capítulo, apresentamos conceitos fundamentais da Lexicologia, da Lexicografia, com enfoque ao ensino do léxico nas aulas de LP na EJA. São abordadas, então, competência lexical e competência comunicativa, concepções de léxico, vocabulário, unidade lexical, dicionário e ensino do léxico.

No terceiro capítulo, descrevemos o contexto da pesquisa, dos alunos e das professoras participantes. Abordamos também os procedimentos e instrumentos de coleta de dados para a realização desta pesquisa. São apresentadas as principais considerações acerca da análise documental, da pesquisa em campo, dos questionários, das entrevistas e das observações de aulas. Em relação à pesquisa em campo, a coleta de dados foi realizada em duas escolas públicas, mas de estados diferentes, a saber: uma escola municipal de Icém (E1), localizada no interior de São Paulo, e uma escola estadual de Fronteira (E2), situada no interior de Minas Gerais. Optamos por essas escolas para compararmos como o ensino do léxico é realizado em diferentes localidades e verificarmos se há diferenças relacionadas à distribuição de materiais e à oferta de capacitações para professores da EJA, uma vez que se trata de estados diferentes. Salientamos que para a realização desta pesquisa, submetemos a solicitação de realização ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP para avaliação e informamos que foi aprovado na data de 22 de maio de 2014 (número do parecer: 656.893).

No quarto capítulo, analisamos alguns exercícios relacionados ao ensino do léxico dos LD *Tempo de Aprender* e *EJA - Mundo do Trabalho*. Nessa parte, analisamos também os

questionários aplicados aos educandos da EJA II e da EJA IV da E1 e da E2 e às professoras dessas turmas (totalizando três), as entrevistas realizadas com as docentes e as observações realizadas nas quatro salas de aula a fim de responder às perguntas de pesquisa desta dissertação.

A seguir, apresentamos as Considerações Finais em que são feitas as discussões dos dados e são relatados os alcances de alguns instrumentos de pesquisa e sugestões para futuros estudos.

Para finalizar, seguem-se as Referências Bibliográficas, os Anexos e os Apêndices, nos quais podemos visualizar os exercícios retirados dos LD em análise, os questionários aplicados aos alunos e às docentes, a entrevista semiestruturada realizada com as professoras participantes e uma unidade do 7º ano do LD *Tempo de Aprender* e uma do EJA – *Mundo do Trabalho*.

I. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Tendo em vista que este trabalho busca investigar o ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa (LP) em turmas do segundo segmento⁵ da Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutimos, neste capítulo, dados acerca do histórico dessa modalidade de ensino em nosso país. Não é nosso objetivo abordar essa temática de modo abrangente e exaustivo, mas assinalar momentos e experiências que consideramos importantes para auxiliar a compreender o contexto em que esta pesquisa está inserida. Além disso, faz-se necessário expor um breve panorama acerca do livro didático (LD), com ênfase nos documentos nacionais e LD voltados para a EJA, direcionados para escolas públicas que ofereçam essa modalidade.

1.1 Panorama geral acerca da EJA

Quando pensamos sobre EJA, debruçamo-nos sobre questões sociais, históricas e políticas que devem ser perscrutadas para uma discussão coerente sobre essa peculiar modalidade de ensino. Podemos entender, por um lado, os alunos dessa modalidade de ensino como frutos de uma realidade social injusta, que exclui muitos cidadãos da educação formal; por outro lado, como frutos da falta de comprometimento político para mudar essa realidade.

Em geral, a história da EJA é pautada em acontecimentos cronológicos de iniciativas pontuais na tentativa de solucionar os problemas decorrentes do analfabetismo e da falta de mão de obra qualificada necessária ao modo de produção em cada época da história de nosso país. Além disso, essa modalidade é caracterizada por uma educação supletiva, compensatória e emergencial (cf. FRIEDRICH et al., 2010, p. 392).

⁵ O segundo segmento corresponde às turmas de 6º aos 9º anos da EJA.

O processo de alfabetização de jovens e adultos existe desde a colonização do Brasil. Nessa fase, a Companhia Missionária de Jesus tinha como função primordial catequizar e a alfabetizar na língua portuguesa os índios da colônia. Com a saída dos jesuítas, o Império ficaria responsável pela organização da educação e é nesse período que surge a primeira Constituição Brasileira (1824) a qual firma o acesso gratuito ao ensino primário para todos os cidadãos. No entanto, essa lei ficou só no papel, uma vez que o Estado não disponibilizava de recursos para tal, o que contribuiu para a manutenção de uma educação de caráter elitista (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir do Ato Constitucional de 1834, as províncias ficam responsáveis pela instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos. Vale salientar que, nessa época, a EJA não é vista como um direito, mas sim como um ato de solidariedade, de caridade das pessoas letradas às pessoas que viviam “nas trevas da ignorância” (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O primeiro censo foi realizado durante o Império do Brasil, em 1872, o qual constatou que mais de 80% das pessoas maiores de cinco anos de idade não sabiam ler e nem escrever, qualificando o analfabetismo como “vergonha nacional”. Essa mesma proporção de analfabetos foi registrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República (cf. UNESCO, 2008).

A ideia da pessoa analfabeta como dependente, ou seja, o indivíduo sem voz, sem lugar na sociedade, toma conta do período republicano brasileiro. Em 1881, a Lei Saraiva restringe o voto apenas às pessoas alfabetizadas, instalando, assim, a exclusão e a discriminação da pessoa analfabeta. Rui Barbosa, em 1882, confirma essa lei quando afirma que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 262). Percebemos, nessa frase de Rui

Barbosa, o preconceito que vigorava na época, uma vez que havia uma desvalorização da criança em considerá-la incapaz e do adulto em reduzi-lo a essa situação de incapacidade.

Nesse período, o analfabeto continuava “a ser considerado improdutivo, degenerado, viciado, servil e incapaz, necessitando da ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava.” (GALVÃO e SOARES, 2004, p. 39).

Trinta anos após o estabelecimento da República no Brasil, o censo de 1920 apontou que 72% da população acima de cinco anos ainda permanecia analfabeta. Até esse período, não havia uma preocupação em relação à EJA. A partir da década de 20, foi possível iniciar a implementação de políticas públicas para essa modalidade de ensino, uma vez que o Brasil, comparado com outros países da América, mantinha precários índices de escolarização, sendo que a industrialização e a urbanização promoveriam uma reflexão sobre a importância da educação para o aceleração do país (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1934, o Plano Nacional de Educação (PNE) é criado e prevê a extensão do ensino primário integral obrigatório e gratuito às pessoas adultas. Esse plano foi o primeiro a dar um tratamento específico à EJA e é a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que volta a fazer parte da lista de prioridades necessárias do país. Nesse período, o Estado brasileiro aumenta suas atribuições em relação a essa modalidade, uma vez que é pressionado por camadas populares que se urbanizavam e desejavam melhores condições de vida. A EJA passa a ser vista, então, como condição necessária para que o Brasil se realizasse como uma nação desenvolvida (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No campo das políticas públicas voltadas para a EJA, somente em 1947, houve a implementação das primeiras iniciativas nacionais significativas, com a estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e com o início das Campanhas de Alfabetização que visavam atender a população (cf. UNESCO, 2008).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), o trabalho desenvolvido nas Campanhas das décadas de 1940 e 1950 resultou na redução do analfabetismo da população acima de cinco anos de idade para 46,7%, no ano de 1960. No entanto, comparado à média de outros países, esse número ainda podia ser considerado elevado. Apesar da redução do número de pessoas consideradas analfabetas no Brasil, inúmeras críticas foram feitas às Campanhas de Alfabetização no final da década de 1950, devido ao caráter superficial do aprendizado, à pouca duração dos cursos de alfabetização, à inadequação dos programas, aos materiais pedagógicos infantilizados – que não eram concebidos para esse público – e a diversidade regional (cf. UNESCO, 2008).

Várias dessas críticas foram feitas por um grupo do estado de Pernambuco, liderado por Paulo Freire, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Para Paulo Freire, os analfabetos eram considerados portadores e produtores da cultura, opondo-se à maneira como o analfabeto era visto na época da república (cf. UNESCO, 2008). Nesse Congresso, então, educadores que se mostravam preocupados em redefinir as características específicas para a EJA, se reuniram para repensar as práticas pedagógicas e a visão que se tinha dos sujeitos dessa modalidade, uma vez que ainda eram reproduzidas as mesmas ações e características da educação infantil para esse público adulto. Esse Congresso foi um marco para essa modalidade de ensino, uma vez que promoveu grande reflexão sobre o campo da EJA, buscando maior eficiência metodológica e inovações para essa área.

Os anos que seguiram, após o II Congresso Nacional de Educação de Adultos até o golpe militar, são marcados por mudanças significativas na EJA, uma vez que passaram a ser reconhecidas as características próprias dessa modalidade, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. Diferentes grupos lutaram em prol da educação de adultos e, em meio à efervescência política em que se vivia, o período foi

marcado por práticas de alfabetização desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular. Alguns desses movimentos foram:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgão culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE). (UNESCO, 2008, p.26)

Com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos e presos, além de terem seus materiais apreendidos e alguns foram exilados, como aconteceu com Paulo Freire. Dissidentes desses movimentos continuaram existindo clandestinamente, de forma dispersa. Em 1967, os militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) a fim de tentar minimizar as inúmeras críticas que vinham recebendo, pela extinção dos programas da EJA (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com esse movimento, o governo prometia erradicar o analfabetismo, considerado uma “vergonha nacional”, em um período de dez anos. No entanto, alvo de inúmeras críticas e denúncias, em 1985, é decretado o fim do MOBRAL⁶ e com isso surgem outros programas de alfabetização em seu lugar como a Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação e tinha como função supervisionar e acompanhar, junto às secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução dos programas. Essa política durou até 1990 – Ano Internacional da Alfabetização –, quando o governo Collor a extinguiu, sem criar nenhuma outra instância (cf. GALVÃO; SOARES, 2004).

⁶ O nome do Movimento era tão marcado que os alunos que o frequentavam ou que tinham qualquer deficiência de aprendizagem eram apelidados de MOBRAL.

Nasce, a partir desse fato histórico, um processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, uma vez que os municípios passam a assumir a função da EJA (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

De acordo com Haddad (2007), esse processo de municipalização vem sendo crescente e nem sempre está acompanhado de recursos necessários para o seu suporte, especialmente para a EJA. O autor continua sua crítica afirmando que

Como não há uma fonte específica para o seu financiamento, há descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta em função da dinâmica entre compromisso político do poder público, recursos financeiros e pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de errar, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos e um padrão nacional de oferta. (HADDAD, 2007, p. 12)

O direito à educação de jovens e adultos atinge sua plenitude na Constituição de 1988, “quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas” (HADDAD, 2007, p. 08).

Soares (2002) afirma que “a legislação anterior – o Parecer 699/72 – resguardava esse direito apenas aos pertencentes à faixa etária dos 7 aos 14 anos, correspondendo ao antigo ‘ensino de 1º grau’” (SOARES, 2002, p. 11). Dessa forma, os jovens e adultos com escolaridade incompleta deveriam pagar pelos seus estudos por meio dos cursos supletivos ou tentar se inscrever nos poucos programas públicos existentes. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), o ensino supletivo almejava “recuperar o atraso, recuperar o presente, formando mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. O termo “supletivo” surgiu e esse tipo de ensino se expandiu após a criação da Lei 5.692 de 1971.

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela Constituição de 1988, visto que deram prioridade à universalização do acesso das

crianças e adolescentes ao ensino fundamental, deixando em segundo plano na agenda das políticas educativas a educação de jovens e adultos (cf. UNESCO, 2008).

Em 1996, há a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que reafirma o direito à escolaridade, além de oficializar a EJA como modalidade da formação básica (cf. FÁVERO, 2011). A nova LDB 9.394/96 trata a EJA em seção específica intitulada “Da Educação de Jovens e Adultos”. Interessante ressaltar que houve uma mudança conceitual ao substituir a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, avaliada de forma positiva por pesquisadores da área. Para Soares (2002),

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12).

O artigo 37 dessa seção declara que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Também afirma que a EJA se destina ao universo dos trabalhadores, sendo necessárias ações integradas e complementares entre si a fim de garantir o acesso e a permanência desse grupo na escola (cf. LDB 9.394/96). Outra mudança importante instituída nessa nova Lei foi o rebaixamento das idades mínimas dos candidatos para se submeterem ao exame supletivo: 15 anos para o ensino fundamental, e 18 anos para o ensino médio. Rummert e Ventura (2007) afirmam que

A redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, constituiu uma mudança significativa que corroborou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que se privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos. (RUMMERT E VENTURA, 2007, p. 32)

No entanto, o artigo 38 reitera uma visão compensatória de reposição de escolaridade, ao declarar que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que habilitam o

educando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Com isso, não superou concepções intrínsecas à Lei 5.692/71, que compreendiam a educação de jovens e adultos voltada para recuperar o tempo perdido e desconsiderando o pertencimento de classe desses alunos e sua condição de alunos trabalhadores.

Até hoje, podemos dizer que esses “exames supletivos” acontecem por meio da proposta do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação da Competência de Jovens e Adultos), criado em 2002. Segundo Fávero (2011, p. 46), esses exames representam, ao mesmo tempo, “um retrocesso nas políticas governamentais e um total desconhecimento de todas as experiências inovadoras que são feitas na EJA, sobretudo influenciadas pelo paradigma da educação popular.”

No ano de 1997, a realização da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), em Hamburgo, possibilitou um conhecimento, uma aproximação e uma articulação entre as diversas iniciativas relacionadas à EJA. Em relação à Declaração de Hamburgo, aprovada na V CONFINTEA, Di Pierro (2005) pontua que esse documento

atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos. (DI PIERRO, 2005, p. 17-18)

Após seis anos, em 2003, a UNESCO realizou uma reunião com o objetivo de fazer um balanço avaliando, então, o desenvolvimento da EJA após a V Confintea. Esse balanço mostrou dados nada otimistas, uma vez que houve uma redução do financiamento público para a educação de adultos em quase todos os países, em decorrência principalmente da prioridade concedida à educação primária das crianças e dos adolescentes (cf. DI PIERRO, 2005).

No Brasil, a EJA foi excluída dos recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e

permaneceu sem recursos até 2001, quando foi criado o programa *Recomeço* com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. Assim, o FUNDEF, datado de 1996, contribuiu para secundarizar a EJA ao desestimular a ampliação ou a criação de turmas, uma vez que o FUNDEF não incluía “os alunos que cursavam o Ensino Fundamental no então denominado ensino supletivo no cômputo de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo.” (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 32) Essa restrição acarretou a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos educandos jovens e adultos.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, elaborado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, constitui-se um importante documento normativo para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade. Esse parecer propõe as seguintes funções para a EJA: reparadora – significando o ingresso de jovens e adultos que tiveram seus estudos interrompidos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado; equalizadora – proporcionando oportunidades de acesso e permanência na escola; e qualificadora – prevendo a atualização e a aprendizagem contínua ao longo da vida (cf. SOARES, 2002).

Fávero (2011, p. 33) afirma que, apesar de esse Parecer não ter incorporado as discussões sobre formação profissional e de ainda ter reforçado as ideias dos cursos e exames supletivos, além de ter dado ênfase à educação com uma função reparadora, esse documento colocou a discussão da EJA em um excelente patamar teórico.

Outro documento importante para a EJA é o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2001 pela Lei n. 10.172, o qual aponta o diagnóstico, as diretrizes, e os objetivos e metas para a EJA. Esse documento aborda que um de seus objetivos continua sendo a erradicação do analfabetismo no Brasil, além de pontuar a necessidade de produção

de materiais didáticos específicos para essa modalidade, e especialização dos profissionais a fim de oferecer técnicas pedagógicas apropriadas a essa clientela numerosa e heterogênea.

Na seção, intitulada “Objetivos e Metas”, afirma-se que o Ministério da Educação deve fornecer material didático-pedagógico adequado para essa clientela. No entanto, o que se percebe é que essa meta ainda não foi cumprida em sua totalidade, uma vez que o número de publicações de materiais didáticos para essa modalidade ainda é muito reduzido (cf. PNE, 2001).

Outra meta desse Plano é incluir a educação de jovens e adultos nas formas de financiamento da Educação Básica. Essa meta foi consolidada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), proposto pelo MEC em 2007, uma vez que houve a incorporação da EJA no sistema de financiamento previsto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁷. Contudo, o PDE não prevê novas medidas, além das ações já existentes para a EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Concurso Literatura Para Todos (cf. UNESCO, 2008).

Nos últimos anos, a prioridade do governo foi universalizar o acesso à escola na infância e na adolescência, deixando escassos recursos financeiros para a educação de jovens e adultos, o que impossibilita um ensino de qualidade nessa modalidade. Mesmo quando a EJA foi incluída no sistema de financiamento público no FUNDEB, em 2007, isso ocorreu em condições desvantajosas, uma vez que os gastos com a modalidade não podem exceder a 15% do Fundo. Essa taxa não permite cobrir as despesas totais com a manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade, o que inibe a expansão de matrículas (cf. UNESCO, 2008).

É inegável que a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas que anteriormente. No entanto, segundo Rummert e Ventura (2007), o cenário

⁷ O FUNDEB substitui o FUNDEF, ampliando prioritariamente a abrangência da distribuição de recurso para toda a educação básica.

ainda é de ações centradas em políticas focais e fragmentadas. Dessa forma, apesar das várias iniciativas ao longo das décadas, do reconhecimento, pela Constituição Federal de 1988, do direito de jovens e adultos ao ensino e da reafirmação desse direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a realidade da EJA em nosso país ainda é marcada pela desigualdade de acesso ao ensino de qualidade e pelo alto índice de jovens e adultos que possuem pouca escolarização. As experiências realizadas nos mostram que campanhas de curto prazo, professores despreparados, materiais infantilizados e que desconhecem a realidade do adulto não produzem resultados efetivos (cf. UNESCO, 2008).

Esse cenário, por um lado, mostra-nos o permanente desafio de garantir um ensino de qualidade à EJA em que os investimentos do governo são precários. Por outro lado, é válido ressaltar que a EJA garantiu, constitucionalmente o direito de acesso gratuito ao ensino, sob responsabilidade do governo com uma Proposta Curricular⁸ destinada ao público da EJA, com a seleção de obras literárias por meio do Concurso Literatura Para Todos e do Programa Nacional Biblioteca na Escola, e com um Programa Nacional do Livro Didático específico para essa modalidade de ensino (PNLD EJA) que será visto no tópico 1.3.

A EJA torna-se mais que um direito, sendo tanto consequência de uma cidadania ativa como condição para a plena participação na sociedade (cf. UNESCO, 1999). Dessa forma, é necessário que haja financiamento por parte do poder público para a implementação de uma educação de qualidade para essa modalidade. No entanto, o que se observa é a restrição de gastos públicos e distribuição desigual de recursos e de financiamento.

A educação de jovens e adultos permite que pessoas adquiram conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam melhorar a qualidade de suas vidas presentes e futuras. Além disso, auxilia essas pessoas a descobrirem os recursos de que precisam,

⁸ O MEC dissemina, desde 1996, a Proposta Curricular para o 1º Segmento do ensino fundamental de Jovens e Adultos e, a partir de 2002, a Proposta Curricular para o 2º Segmento do ensino fundamental, ambas disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>.

identificarem novas possibilidades de adquiri-los e, mais importante, usar os recursos à sua disposição para realizarem suas aspirações. Em suma, o acesso a e a participação em uma educação de adultos relevante e adequada são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, econômico e social (cf. UNESCO, 1999).

Como já mencionado, os desafios são muitos para garantir uma educação de qualidade aos educandos dessa modalidade. Para isso, é importante conhecermos quem são esses estudantes, onde vivem, o que sabem, quais expectativas possuem. Por meio dos questionários aplicados aos educandos das duas escolas (E1 e E2), percebemos que a maioria dos discentes são formados por adultos que vêm de outras cidades em busca de um emprego melhor e por adolescentes que frequentavam o ensino regular, mas que, por estarem com defasagem sériedade, são remanejados para a EJA. As características desses estudantes serão discutidas com mais atenção no capítulo 3.

Além disso, outro desafio é o de “elaborar e distribuir materiais didáticos” que sejam adequados e correspondam aos interesses dos jovens e adultos (cf. UNESCO, 2008, p. 77). É nesse contexto que uma investigação sobre o ensino do léxico em materiais didáticos disponibilizados para a EJA se torna relevante.

Na próxima seção, serão apresentadas reflexões e um panorama sobre o livro didático na EJA.

1.2 Breve panorama do Livro Didático no Brasil

No cenário atual, o livro didático (LD) está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. Conforme Costa Val e Marcuschi (2008, p. 8), o LD integra a cultura escolar brasileira, além de ocupar um espaço

de destaque na definição das políticas públicas em educação. Por esse motivo, de acordo com as autoras,

(...) o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. (COSTA VAL e MARCUSCHI, 2008, p. 8)

Um levantamento realizado por Batista e Rojo (2008, p. 13) sobre a produção acadêmica disponível acerca de livros didáticos para a educação básica confirma a significativa inserção desses manuais na cultura escolar brasileira. Nesse estudo, Batista e Rojo (2008) identificaram 1752 trabalhos sobre o LD, no período entre 1990 e 2003, sendo que a maior parte deles (37, 2%) concentra-se na área de Ciências da Linguagem, seguida da área de Educação (29, 3%).

Para definir uma obra para fins didáticos, apoiamo-nos no conceito de Alain Choppin (1992), citado por Batista e Rojo (2008), que considera os LD como

(...) obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (BATISTA e ROJO, 2008, p. 15)

Segundo Choppin (2004), os LD exercem quatro funções essenciais, podendo variar de acordo com a época, as disciplinas, o ambiente sociocultural, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização, como podemos observar no quadro:

Funções do Livro Didático:	Como o LD é visto em cada função:
Referencial	O LD é apenas a fiel tradução do programa de ensino.
Instrumental	O LD põe em prática os métodos de aprendizagem.
Ideológica e cultural	O LD tende a aculturar e, em certos casos, a doutrinar as jovens gerações de maneira explícita ou implícita.
Documental	O LD pode fornecer um conjunto de documentos.

Quadro 1: Funções do livro didático segundo Choppin (2004)

A primeira função é intitulada “referencial” em que o livro se constitui como suporte privilegiado dos conteúdos programados; como depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que são consideradas necessárias por um grupo social para ser transmitido às novas gerações.

Na função instrumental, o LD põe em prática métodos de aprendizagem, propondo exercícios que visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, a favorecer a aquisição e/ou a consolidação de competências e habilidades exigidas para cada nível de ensino.

A terceira função – ideológica e cultural – é a função mais antiga. A partir do século XIX, o LD se afirma como um dos vetores essenciais da língua, da cultura. “Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político.” (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Na função documental, o LD pode ser constituído de um conjunto de documentos textuais, cuja observação ou confrontação podem desenvolver a criticidade do aluno.

Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Choppin (2004) ressalta que o LD não deve ser o único instrumento a ser utilizado na sala de aula. Para o autor, é importante “a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos.” (CHOPPIN, 2004, p. 553) Por acreditarmos nisso e concordarmos com a afirmação de Choppin (2004), é que resolvemos, em nosso trabalho, não só analisar os LD utilizados na EJA, mas também as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do léxico executadas pelos professores em sala de aula.

Para Batista (2003), há uma cristalização de uma concepção desse tipo de obra de apoio ao ensino como estruturador do trabalho pedagógico em sala de aula que se deu devido a diversos fatores como a intensa ampliação do sistema de ensino, entre os anos de 1960 e 1970, e com processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos. Dessa forma, o referido autor afirma que, de acordo com esse modelo, cabe ao LD a principal função de estruturar as práticas docentes e para isso, deve se organizar em torno de dois aspectos principais:

- da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos;
- da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino. (BATISTA, 2003, p. 46-47)

Podemos perceber que essa função estruturadora, postulada por Batista (2003), relaciona-se às funções referencial e instrumental, apontadas por Choppin (2004). Em relação a essa cristalização do conceito de material didático como estruturador de práticas pedagógicas, Batista (2003) salienta que essa concepção e os materiais educacionais resultantes dela são pouco adequados para responder às exigências apresentadas por um contexto contemporâneo marcado pela diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar. Batista (2003) conclui com isso que “é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.” (BATISTA, 2003, p. 49)

Compartilhamos das ideias de Batista (2003) no que tange à organização diversificada e flexível que o LD deve assumir, principalmente, no que diz respeito a um público tão heterogêneo como aquele da EJA. Assim, a obra didática deve ser um material de apoio ao ensino e ao aprendizado, e não um material que condiciona a ação docente, determinando um modo de abordagem de conteúdos, uma metodologia de ensino.

Em relação à função estruturadora do LD, Batista (2003) corrobora o que já havia sido notado por Lajolo (1996):

sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4)

Apesar de o livro didático assumir essa função estruturadora, sua importância como instrumento auxiliar nas aulas de LP é inegável. Como destacam Batista, Rojo e Zúñiga (2008, p. 47), o LD “é um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.” Nesse sentido, o LD, certamente, acompanhará o aluno durante toda a sua trajetória escolar, seja como material de apoio ou como estruturador da prática pedagógica. É necessário, então, que o LD seja um material de qualidade, constituído de textos apropriados para seu público-alvo, bem como atividades diversificadas que permitam ao educando desenvolver sua competência lexical.

1.3 Livros didáticos voltados para a EJA: Coleção *Tempo de Aprender e EJA –Mundo do Trabalho*

Desde meados da década de 1960, estudos e investigações denunciavam a falta de qualidade de LD presentes na escola brasileira. Somente na década de 80 e início dos anos 90, houve uma crise dos LD devido a essa má qualidade, em termos de veiculação de preconceito, em termos metodológicos e de incorreção conceitual, o que levou o LD a um descrédito geral (cf. BUNZEN, ROJO, 2008, p. 80-81). Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) passou a incluir, a partir de 1996, a análise e a avaliação pedagógica dessas obras no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Até essa data, o envolvimento do MEC com o livro

didático se limitava à aquisição e à distribuição gratuita de LD escolhidos por professores às escolas por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) (cf. BATISTA, 2003).

Esse Programa, por sua vez, ganhou importância como elemento de mediação do processo de escolha dos professores ao trazer critérios de classificação das obras e apresentando resenhas críticas sobre estas (cf. BRASIL, 2010). Com esse avanço, Cafieiro (2010) afirma que houve uma melhoria na qualidade dos livros didáticos:

Hoje esses livros são muito melhores que os de antigamente, ainda que não sejam os ideais. Os textos que neles aparecem resgatam, pelo menos em parte, a formatação original, e apresentam uma considerável diversidade de gêneros textuais e autores. Além disso, cada vez mais, as propostas de atividades apresentadas contribuem para a reflexão sobre os usos da língua. (CAFIERO, 2010, p. 95)

Sabemos que mesmo com a avaliação do PNLD, algumas coleções distribuídas às escolas ainda apresentam inadequações, como, por exemplo, textos que servem apenas de pretexto para o ensino de regras gramaticais, ao passo que vários outros aspectos deveriam ser explorados como o ensino do léxico com a finalidade de desenvolver a competência comunicativa do educando. O professor precisa saber selecionar a obra que utilizará de acordo com as necessidades dos alunos e que deve explorar atividades adequando-as ao contexto escolar e da comunidade da qual os estudantes fazem parte.

Percebemos uma lacuna no que se refere aos estudos sobre LD na EJA. Na obra “Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)”, Haddad (2002) investiga e discute os temas de pesquisa da educação de jovens e adultos no Brasil. Haddad (2002) aponta que tais estudos concentram-se prioritariamente em pesquisas voltadas para alfabetização, formação de professor, currículos, e não se detém nos estudos de livros didáticos, o que confirma a lacuna existente sobre esse tema.

Fávero (2007) realizou uma pesquisa sobre os LD produzidos por movimentos que se destacaram na década de 1990, a saber: a) a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que desenvolveu os programas Integrar e Integração; b) o Movimento dos Trabalhadores Sem-

Terra (MST); e c) o Sistema de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Nesse estudo, percebemos que o uso de materiais didáticos dava-se de forma fragmentada e local, ou seja, não havia políticas públicas que oferecessem, de forma unificada, materiais didáticos para essa modalidade.

A descontinuidade das políticas públicas implementadas para a EJA, ao longo dos anos, não consolidou um campo específico de reflexão e produção de materiais adequados às especificidades do educando dessa modalidade de ensino. Apesar de o governo federal desenvolver, para a Educação Básica, um programa de universalização de acesso ao LD, o PNLD, desde ao menos a década de 1980, a EJA permanecia excluída desse programa, contando apenas com programas pontuais de apoio à produção didática.

Diante desse cenário, vale salientar que a criação de LD de qualidade para o público jovem e adulto, principalmente para o segundo segmento, ainda é precária, quando comparada à Educação Básica, o que impulsiona, muitas vezes, educadores a buscar atividades em outros materiais destinadas a crianças e adolescentes, desconsiderando as particularidades do público da EJA. Diante dessas alternativas, o professor necessita realizar um grande esforço na adaptação e na transposição dessas atividades para aplicá-las ao estudante jovem e adulto.

Para sanar um pouco essa dificuldade, o PNLD passou a contemplar a Educação de Jovens e Adultos em 2007 com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que objetivava atender aos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado – PBA. Em 2009 e 2010, esse Programa passou a incorporar também os educandos de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino.

Em 2010, o PNLA foi incorporado a um programa mais amplo intitulado Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), tendo como objetivo distribuir obras didáticas para todas as escolas públicas e entidades parceiras do

programa *Brasil Alfabetizado* com turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental de jovens e adultos. Essa iniciativa revela sua importância pelo fato de representar a primeira ocasião em que materiais didáticos destinados à EJA foram objetos de análise de um processo de avaliação sistemática. Por meio de um programa para aquisição e distribuição de LD de qualidade para o público jovem e adulto de todos os segmentos, há uma consolidação da política de material didático para a EJA (cf. BRASIL, 2010).

Com essa iniciativa, o MEC busca fomentar produções de LD específico para essa modalidade com propostas adequadas sob a perspectiva didático-pedagógica condizente com as diretrizes formuladas para a EJA. O intuito do Programa não é engessar a prática pedagógica do professor, mas lhe fornecer um material de apoio e referência que possa ser utilizado em momentos específicos e para fins determinados, auxiliando o educador da EJA na busca por caminhos para sua prática pedagógica (cf. BRASIL, 2010).

Nesse sentido, os livros destinados às salas de aula da EJA devem desempenhar um papel duplo:

a) um papel pedagógico, assegurando uma concepção e proposta pedagógica adequada às características dos sujeitos da EJA, e também garantindo a veiculação de conceitos e informações corretos, mantendo coerência da sua opção metodológica e fornecendo ao educador subsídios para o aprimoramento de sua prática docente, b) Um papel social, contribuindo para a formação da cidadania ao garantir o direito universal à alfabetização, à educação básica e à aprendizagem ao longo da vida, incentivando a autonomia do educador e do estudante, valorizando a liberdade de expressão e pensamento e promovendo o respeito mútuo entre os sujeitos. (BRASIL, 2010, p. 20)

No processo avaliativo do PNLD EJA 2011, foram analisadas 65 coleções, sendo 25 de Alfabetização, 16 do Primeiro Segmento (anos iniciais do ensino fundamental), 10 do Segundo Segmento (anos finais do ensino fundamental), e 14 regionais. Desse total de obras analisadas, apenas 21 foram aprovadas e 44 foram excluídas:

PNLD EJA 2011					
Modalidades	Alfabetização	Primeiro Segmento	Segundo Segmento	Regionais	TOTAL
Coleções analisadas	25	16	10	14	65*
* Sendo 21 coleções aprovadas e 44 coleções excluídas.					

Tabela 1: Coleções analisadas no PNLD EJA 2011

Esse resultado evidencia a necessidade de LD mais qualificados e voltados para as especificidades da EJA, além de “uma postura criteriosa por parte de dirigentes, equipe pedagógica e, especialmente, do professor, no processo de escolha do livro, com a finalidade de permitir a identificação das obras que melhor atendam às necessidades educacionais do ensino público.” (BRASIL, 2010, p. 25)

Em relação ao Segundo Segmento da EJA, que compreende do 6º ao 9º ano, apenas duas obras foram aprovadas no PNLD EJA 2011: *Viver, Aprender* e *Tempo de Aprender*, sendo esta última a coleção escolhida para ser distribuída às escolas municipais, estaduais que oferecem aulas para a EJA e, dessa forma, fonte para análise nesse estudo.

É importante apresentar o processo de escolha das coleções didáticas da EJA, uma vez que se configura de maneira diferente de como ocorre no PNLD, em que os LD são escolhidos por escola. No PNLD EJA, esse processo é organizado em rede pelos seguintes sujeitos: as Entidades do Programa *Brasil Alfabetizado*; as Redes Públicas de Ensino (Municipais, Estaduais e do Distrito Federal); e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Cabe a esses órgãos mobilizar e assegurar a participação de todos os educadores envolvidos com a EJA. Ao final do processo caberá a um responsável designado pela entidade o registro das coleções escolhidas, as quais devem representar a decisão da maioria dos educadores, obtida por meio de um debate democrático (cf. BRASIL, 2010).

Consideramos o PNLD EJA um marco importante e uma vitória para a educação de jovens e adultos, uma vez que se percebe uma maior preocupação por parte do poder público

em oferecer um ensino de qualidade a esse público que se encontrou à margem da sociedade por tanto tempo devido à falta de escolarização.

No entanto, acreditamos que o processo de escolha do LD deva ser modificado, visto que cada escola possui características próprias, o que levaria cada unidade escolar a adotar o LD que estivesse de acordo com seu público e com sua realidade. Vale destacar que, em nossas observações em sala de aula, notamos que as professoras participantes não utilizam o LD *Tempo de Aprender* adotado em rede, apesar de terem os LD disponíveis para os alunos. Em entrevista, as docentes afirmaram que não sabiam como havia ocorrido a escolha da coleção. Podemos deduzir que essa não utilização de um LD voltado para a EJA se deva, talvez, pelo fato de o educador não ter feito parte do processo de escolha do material didático.

Em 2014, duas novidades foram acrescentadas ao processo de seleção do PNLD EJA: a inclusão de LD voltados para o Ensino Médio e a inserção de materiais virtuais como objeto de análise. No que se refere ao processo de escolha do LD, nenhuma modificação foi realizada.

É importante mencionar que, no processo de seleção do PNLD EJA 2014, foram inscritas 37 coleções, quase a metade do PNLD EJA anterior. Por outro lado, o número de coleções excluídas foi menor, visto que o PNLD EJA 2011 excluiu 67,6% (44) das coleções inscritas e o PNLD EJA 2014 excluiu 51,3% (19) (cf. BRASIL, 2014). Em relação aos materiais didáticos voltados para o segundo segmento, dentre as 7 coleções inscritas, a avaliação excluiu apenas uma. Esses dados mostram que a produção de LD que atendam aos critérios do Programa está crescendo, oferecendo aos educadores um leque maior de possibilidades para a escolha do LD. Podemos visualizar melhor esses dados na tabela a seguir:

PNLD EJA	2011	2014
Coleções Inscritas	65	37
Coleções Excluídas	44	19
Coleções Aprovadas	21	18

Tabela 2: Comparação entre as coleções analisadas no PNLD EJA 2011 e 2014

A seguir, descrevemos a proposta pedagógica e a estrutura das duas coleções analisadas neste trabalho, sendo estas destinadas a alunos do segundo segmento da EJA: *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho*. A escolha de analisar essas duas obras se deve ao fato de a primeira coleção ter sido escolhida por educadores em rede para ser distribuída às escolas que possuem turmas de segundo segmento da EJA, e a segunda por ser utilizada nas turmas de EJA de uma escola municipal de Icém (E1).

A coleção *Tempo de Aprender*⁹ de Língua Portuguesa foi elaborada pelos autores Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti, publicada pela editora IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas) no ano de 2009 e disponibiliza, juntamente com o material impresso, DVD contendo objetos educacionais digitais. No Apêndice 1 desta dissertação, encontra-se a primeira unidade do 7º ano dessa coleção. A seguir, visualizamos o material:



Figura 1: Coleção *Tempo de Aprender*

⁹ A coleção *Tempo de Aprender* encontra-se disponível no site <http://www.ejaibep.com.br/#colecoes-tempo1>.

Os autores expõem que a abordagem da coleção sempre parte de uma análise da realidade para culminar na construção e organização do conhecimento de maneira dinâmica e interdisciplinar. Embora cada componente curricular se apresente separadamente na coleção, a condução interdisciplinar das discussões é evidente em todos os volumes e em cada área do conhecimento, uma vez que os eixos temáticos são os mesmos.

Segundo o Manual do Educador, um dos objetivos centrais dessa obra é a contribuição para o desenvolvimento do processo de letramento no qual os educandos estão inseridos. Em relação ao conceito letramento, este se relaciona ao domínio de habilidades de leitura e de escrita necessárias para que um sujeito participe efetivamente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (cf. SOARES, 2004).

No Manual do Educador, encontramos ainda algumas considerações acerca do letramento na EJA:

Queremos auxiliar o educador na formação das competências necessárias para que os educandos possam expressar-se clara e criticamente, utilizando uma diversidade de linguagens e estilos, promovendo intercâmbios, ações democráticas e cada vez mais enriquecedoras que conduzam os alunos a ampliar e aprofundar as suas leituras do mundo, da palavra, de tudo o que o cerca. (MANUAL DO EDUCADOR, p. 6)

É possível perceber um diálogo desse fragmento com o discurso de Paulo Freire em que aborda a leitura do mundo e a leitura da palavra. Para Freire (1982), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e aprender a ler e a escrever é também compreender o mundo no seu contexto, vinculando linguagem e realidade

Dessa forma, segundo os autores do LD *Tempo de Aprender*, a fundamentação teórico-metodológica da coleção baseia-se na concepção libertadora de Paulo Freire, em que o estudo parte de leitura da realidade, dos temas sociais de interesse dos alunos para que estes utilizem as diferentes áreas do conhecimento como

meios para descrever e interpretar o mundo, como meios para expressar a nossa compreensão do mundo, como meios para agirmos sobre o mundo, recriando-o, organizando-o de acordo com as nossas necessidades, nossos

sonhos coletivos, e não apenas nos adaptando a ele. (Manual do Educador, p. 7)

Percebemos que o Manual do Educador prioriza o trabalho com a leitura e com a produção textual para alcançar esses objetivos. No entanto, não se menciona, de maneira clara, o ensino do léxico como um instrumento para se atingir a compreensão de um texto. O Manual do Educador apenas aponta a importância do levantamento de hipóteses sobre o texto e dos elementos gráficos (palavras, sinais, notações) que devem ser consideradas para que o leitor descubra significações sobre o texto.

O Manual deixa claro que o LD não deve ser usado como o único instrumento para o desenvolvimento da prática pedagógica, assim, os textos e as atividades propostas nesse material são apenas motivadores e orientadores no processo de ensino-aprendizagem do educando jovem e adulto.

Em relação à área de conhecimento Língua Portuguesa, os autores abordam que o objetivo maior do trabalho com língua é o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos. Além disso, o trabalho dos autores está fundamentado em dois pilares conceituais: a) no letramento, uma vez que os educandos devem ser capazes de interagir e agir de maneira competente nas diversas esferas sociais e respectivas situações comunicativas, e b) na teoria dos gêneros do discurso, sendo a língua materializada por meio dos discursos e estes construídos por meio de gêneros textuais.

Acreditamos que essas duas concepções sejam fundamentais para o ensino da língua materna a fim de formar leitores e produtores de texto que atuem de maneira crítica na sociedade em que vivem. No entanto, há uma lacuna no que diz respeito ao ensino do léxico. Para que um estudante leia e escreva de maneira competente a fim de atingir os objetivos de determinada situação comunicativa, é necessário que saiba quais itens lexicais pode utilizar em determinado gênero textual.

Assim, não foi encontrada nenhuma seção no Manual do Educador que fosse destinada ao ensino do léxico na sala de aula. Além disso, não há uma orientação para o professor no que diz respeito ao trabalho com as UL, com a finalidade de desenvolver a competência lexical do educando. Vale destacar que os autores do LD não formalizaram a importância dada ao ensino do léxico, apesar de apresentarem atividades relacionadas ao léxico nessa coleção.

A estrutura da coleção, por sua vez, está organizada em quatro volumes, cada um destinado a uma série dos quatro anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º) e é formada por sete disciplinas, sendo estas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, e Artes. Cada área do conhecimento é composta por oito unidades, distribuídas ao longo dos quatro anos do Ensino Fundamental II. Cada unidade de cada disciplina apresenta, em sua grande maioria, dois capítulos, todos estruturados a partir de eixos temáticos. Assim, na área de Língua Portuguesa, pode-se observar a abordagem de cada unidade, como mostra a tabela a seguir:

ANO	EIXO TEMÁTICO	CAPÍTULOS
Sexto ano (EJA I)	Unidade I – Identidade Unidade II – Cidadania e Leitura	Capítulo 1 – Um olhar para dentro de mim Capítulo 2 – O ser e o parecer Capítulo 3 – As várias leituras Capítulo 4 – As mil e uma histórias
Sétimo ano (EJA II)	Unidade I – Meio Ambiente Unidade II – Saúde e Qualidade de Vida	Capítulo 1 – O encantamento e a natureza Capítulo 2 – Preservar é preciso, transformar é possível Capítulo 3 – A vida nossa de cada dia Capítulo 4 – Viver com qualidade não tem idade
Oitavo ano (EJA III)	Unidade I – Cidadania e Cultura Unidade II – Cultura de Paz	Capítulo 1 – Remexendo o baú da cultura Capítulo 2 – Lentes culturais e cidadãs Capítulo 3 – Quem sabe faz a hora... Capítulo 4 – Palavras com poder de paz
Nono ano (EJA IV)	Unidade I – Trabalho e Consumo Unidade II – Saúde e Qualidade de Vida	Capítulo 1 – Seu trabalho faz a diferença Capítulo 2 – O que temos e o que queremos Capítulo 3 – Desafios da globalização Capítulo 4 – Dores e sabores da América Latina

Tabela 3: Estrutura da obra *Tempo de Aprender*

Cada capítulo é dividido em seções que são intituladas: *Pra começo de conversa*, *Desvendando o tema*, *Aprofundando o tema*, *Ampliando o tema*, *Sua vez*, *Você sabia?*, *Momento lúdico*, *E eu com isso*, *Revelando o que aprendeu*, *Um olhar para a língua*, *Olhe a escrita*, *Tramando textos e ideias*, *Trocando ideias*, e *Vamos compartilhar?*. As seções *Desvendando o tema*, *Aprofundando o tema*, *Ampliando o tema* apresentam momentos de leitura, visando analisar o tema, problematizá-lo, confrontá-lo com dados da realidade. Nessas seções podem conter mais de um texto e ainda as subseções intituladas “Antes de ler”, que faz atividades de leitura prévia e levantamento de hipóteses e “Por dentro do texto”, que consiste nas atividades de análise dos textos selecionados.

Na primeira seção de todo capítulo, *Pra começo de conversa*, são apresentadas as primeiras questões sobre o tema em estudo para serem discutidas oralmente com o objetivo de fazer um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos e de prepará-los para o trabalho que será desenvolvido. Nessa seção, os temas abordados em cada capítulo são apresentados por meio de imagens e textos com a finalidade de estimular os alunos a relacioná-los com o tema que está sendo desenvolvido. Segundo o Manual, esse tipo de estratégia tem como finalidade “estimular os alunos a expressarem ideias em relação ao texto, partindo de seus conhecimentos prévios, diferenciando os diferentes gêneros discursivos e suportes textuais, levantando hipóteses a partir disso, da leitura de palavras ou trechos destacados no texto.” (MANUAL DO EDUCADOR, p. 11) Percebemos que os autores do LD *Tempo de Aprender* concordam com Kleiman (1992) quando a estudiosa afirma que:

o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 1992, p. 27)

A seção *Sua vez* apresenta a aplicação do conhecimento construído, registro dos resultados de análises realizadas, que podem ocorrer por meio da construção de textos,

perguntas e respostas, entre outros meios. Na seção *Você sabia?* são apresentadas curiosidades acerca do tema em estudo, com o objetivo de contribuir para a ampliação dos conhecimentos do educando.

Momento lúdico destina-se aos jogos e dinâmicas que possam promover a aprendizagem, desenvolver outras inteligências. A seção *E eu com isso?* expõe propostas de execução de projetos relacionados ao tema de cada capítulo. *Revelando o que aprendeu* é a parte que se dedica ao processo de avaliação contínua, implicando a reflexão do aluno sobre as dificuldades encontradas na realização das tarefas, na compreensão de um texto.

Na seção *Um olhar para a língua*, há propostas de análise linguística, de estudos gramaticais. *Olhe a escrita* destina-se ao trabalho com ortografia e também com outros aspectos notacionais da língua. A seção *Tramando textos e ideias* compreende atividades de produção escrita ou oral.

Trocando ideias é o espaço destinado à discussão, à troca de ideias e de experiências. No final de cada unidade, há a seção *Vamos compartilhar?* que traz sugestões de projetos com a finalidade de divulgar os trabalhos realizados durante a unidade e propiciar uma oportunidade de trocas, de socialização de conhecimentos.

O livro didático ***EJA – Mundo do Trabalho***¹⁰ foi elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e publicado no ano de 2011. Além dos Cadernos do Estudante e do Professor, o material didático é constituído por vídeos para serem utilizados pelos professores durante as aulas. Apresentamos, no Apêndice 2 desta dissertação, a primeira unidade do 7º ano deste material.

A seguir, podemos visualizá-lo:

¹⁰ A coleção *EJA – Mundo do Trabalho* encontra-se disponível no site: <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/Conteudo.aspx?MaterialID=6&tipo=Aluno>.



Figura 2: EJA – Mundo do trabalho

Esse material é fruto do Programa homônimo que, por sua vez, teve origem no desenvolvimento do Programa de Qualificação Profissional, denominado hoje como *Via Rápido Emprego*. Em 2007, a Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho decidiu aplicar um novo programa para a população desempregada, com o intuito de oferecer cursos de qualificação profissional de nível básico que primassem pela formação integral dos trabalhadores. Foram elaborados sete Cadernos de conhecimentos gerais, os quais abordavam questões sobre história do trabalho, saúde e segurança no trabalho e cidadania, além da retomada de conhecimentos básicos nos campos da Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia.

Pesquisas feitas anualmente mostraram que metade dos trabalhadores estavam reinseridos no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Com isso, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT) também implantou esse programa com a denominação de *Via Rápido Emprego*.

Essas experiências trouxeram indagações sobre a necessidade de se construir uma política pública para atender aos jovens e adultos que haviam abandonado seus estudos. Assim, os membros da SDECT decidiram, com apoio da Fundap, desenvolver uma nova concepção para a EJA. O Programa *EJA – Mundo do Trabalho* foi implantado em cerca de 40

municípios do Estado de São Paulo e, a partir do primeiro semestre de 2013, o Programa é adotado também pela Secretária da Educação do Estado (SEE).

Esse programa se baseia na concepção metodológica de um ensino emancipador, a fim de contribuir na formação de sujeitos ativos que leiam o mundo e que o transformem. Para isso, é importante que as informações trabalhadas em sala de aula estejam conectadas ao cotidiano do educando, pois, dessa forma, os educandos se percebem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (cf. CADERNO DO PROFESSOR, p. 13).

O Caderno do Professor também aborda como eixo integrador do Programa o “mundo do trabalho”, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre educação e a vivência dos estudantes. Além disso, é foco também desse material a perspectiva interdisciplinar que valoriza o diálogo entre as várias disciplinas, mas também respeita a especificidade de cada uma. Vale ressaltar que

o conhecimento de mundo não se fragmenta em disciplinas ou áreas de conhecimento. A experiência de um adulto, mesmo a de um jovem adulto, não é disciplinar, pois o conhecimento é construído na vida cotidiana, que por si só é ‘indisciplinar’, sem recortes de uma ou outra ‘disciplina’, apesar de a percepção sobre a realidade que o cerca envolver diferentes áreas do conhecimento – ou seja, sua realidade não se encaixa em uma disciplina específica, mas é possível percebê-la em várias delas ao mesmo tempo, de maneira entrecruzada. (CADERNO DO PROFESSOR, p. 13)

Em relação ao trabalho com Língua Portuguesa, o Caderno enfatiza como objetivo central desenvolver a linguagem nas modalidades oral e escrita, possibilitando a ampliação e o desenvolvimento linguístico dos educandos. Propõe-se também que os estudantes vivenciem e reflitam sobre os usos da língua portuguesa nos diversos contextos dos quais participam em sociedade. Nesse sentido, percebemos que há uma preocupação, por parte dos elaboradores do material, em contextualizar as atividades à realidade de jovens e adultos, a fim de se configurarem como propostas significativas à vida desses educandos.

Para isso, os autores do material expõem um trabalho pautado em diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e os exploram com atividades de compreensão e produção

de textos e análise linguística, promovendo assim “a análise reflexiva das funções socioculturais reais dos gêneros apresentados”. (CADERNO DO PROFESSOR, p. 152)

No tocante ao ensino do léxico, não encontramos no Caderno do Professor nenhuma parte destinada à ampliação lexical do estudante. No entanto, no final da unidade “Orientações Gerais”, inserida no Caderno do Professor, há uma seção intitulada “Outros recursos didáticos” que introduz o dicionário como material complementar do educando. Nessa parte, valoriza-se a importância do uso dessa obra no decorrer das atividades de modo rotineiro, e não esporádico. É orientado ao educador que se retome com os discentes alguns procedimentos de uso do dicionário a fim de que eles o utilizem da melhor maneira possível.

O material de Língua Portuguesa é composto por 4 cadernos que correspondem as séries finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). É importante dizer que cada um desses cadernos também inclui as disciplinas de Artes e Inglês.

Cada caderno de Língua Portuguesa é estruturado em 5 unidades. No início de cada unidade são explorados os objetivos a fim de preparar o educando para o que será trabalhado na unidade.

Após a introdução da unidade, há uma seção intitulada *Para iniciar* em que é realizado o levantamento de conhecimentos prévios dos educandos objetivando problematizar o conhecimento trazido pelos alunos, ampliando-o com base nos conteúdos propostos na unidade.

O material também conta com outras seções que são destinadas à ampliação e à complementação de uma informação, como sugestões de filmes e leituras, sendo elas: *Você sabia*, *Fica a dica!* e *Glossário*.

A seção *Momento cidadania* configura-se como um espaço dedicado a dar destaque a algum aspecto importante do conteúdo estudado.

No encerramento de um conteúdo, os estudantes encontram as seções *Você estudou* e *Pense sobre* que visam respectivamente à sistematização do conteúdo trabalhado na unidade e à reflexão acerca do que foi estudado. Podemos observar no quadro a seguir as unidades que compõem cada ano ou termo como também é intitulado pelo programa. Assim, o 6º ano é também denominado de 1º Termo.

ANO/TERMO	EIXO TEMÁTICO
6º/1º	Unidade 1 – Usos da linguagem Unidade 2 – Gêneros cotidianos Unidade 3 – Jornal: a leitura nossa de cada dia Unidade 4 – Jornal: virando as páginas Unidade 5 – Jornal: para além da notícia
7º/2º	Unidade 1 – Minha vida, nossas vidas Unidade 2 – Recordações em todo canto Unidade 3 – Escrever e reescrever: encontro entre autor e leitor Unidade 4 – O maravilhamento das histórias Unidade 5 – Estudar também se aprende
8º/3º	Unidade 1 – Sentidos dentro e fora dos textos Unidade 2 – Fio de histórias Unidade 3 – Cartas: seus autores e seus leitores Unidade 4 – Pesquisando o mundo em dicionários e enciclopédias Unidade 5 – O que fazem os poetas com as palavras?
9º/4º	Unidade 1 – Texto teatral: a palavra encena Unidade 2 – As opiniões do mundo Unidade 3 – Poetas e cantadores: na trilha do cordel Unidade 4 – O mundo da ciência, a ciência do mundo Unidade 5 – Textos sobre textos: o essencial e o acessório na escrita de resumos

Tabela 4: Estrutura da obra *Programa EJA – Mundo do Trabalho*

Podemos deduzir, pelos títulos dados a cada unidade, que o livro do 8º ano parece dar mais destaque ao ensino do léxico, uma vez que destina duas unidades para esse assunto: “Sentidos dentro e fora dos textos” (unidade 1) e “Pesquisando o mundo em dicionários e enciclopédias” (unidade 4).

Na unidade 1 do livro do 8º ano, podemos esperar que se trabalhe com os estudantes a importância do contexto para se entender determinado item lexical, bem como a exploração de atividades que envolvam certas UL em diferentes contextos para mostrar ao educando que o sentido não está na palavra e sim na relação que essa estabelece com outras.

Na unidade 4, é esperado que se trabalhe com os diferentes tipos de dicionário, como os dicionários de língua, os específicos. Além disso, é possível inferir que haverá atividades destinadas ao uso do dicionário. Dedicaremos-nos a essas hipóteses no capítulo 4.

Tendo discutido, neste capítulo, momentos importantes da história da EJA e do LD, bem como a proposta e a estrutura apresentada em dois materiais didáticos destinados a essa modalidade, é importante abordarmos conceitos sobre o sistema lexical a fim de tratarmos como o ensino do léxico pode se desenvolver nas salas de aula da EJA. Para tanto, o próximo capítulo se destina a apresentar subsídios teóricos relacionados ao léxico e ao ensino do léxico, bem como discutir o uso do dicionário como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da competência lexical desse educando jovem e adulto.

II. LÉXICO E ENSINO

Neste capítulo, serão apresentados conceitos e características do léxico, bem como sua unidade base – a unidade lexical (UL) – com o intuito de fornecer subsídios teóricos para fomentar a discussão sobre o ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa (LP) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, considerando que o ensino do léxico tem como objetivo desenvolver a competência lexical do educando, faz-se necessário discutir o termo *competência lexical* e situá-lo dentro do arcabouço teórico da competência comunicativa.

2.1 Da competência lexical para a competência comunicativa

Antes de discutirmos sobre o conceito de competência lexical, discorreremos sobre a competência comunicativa, por entendermos que a competência lexical é uma das habilidades que leva à competência comunicativa, compreendida como um conjunto de conhecimentos e capacidades gerais que permite ao falante saber quando falar e o que falar.

O termo *competência* tem-se constituído num dos mais confusos e controvertidos conceitos, tanto na Linguística Teórica quanto na Linguística Aplicada. Um dos motivos dessa confusão deve-se ao fato de diversos autores tentarem adaptar o conceito de *competência* a seus diferentes propósitos, afastando-se da proposta clássica de Chomsky (1965), segundo a qual *competência* significa conhecimento das estruturas e regras da língua, e desempenho o uso real da língua em situações concretas, não mostrando preocupação com a função social da língua (cf. SILVA, 2000).

O antropólogo e linguista Hymes (1971) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência, ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrando claramente sua preocupação com o uso da língua (cf. SAVIGNON, 1983).

Hymes (1971) propôs quatro parâmetros que sustentam o desempenho comunicativo. O primeiro aspecto refere-se às regras formais da estrutura, ao que é possível de ocorrer em uma língua. O segundo, à praticabilidade para o uso da língua, considerando fatores psicológicos tais como limitações de memória e dispositivo de percepção. O terceiro aspecto focaliza a adequação ao contexto em que os interlocutores estão inseridos. O quarto relaciona-se ao que é aceitável na língua, isto é, àquilo que, de fato, fazemos ou não (cf. SAVIGNON, 1983).

A partir de Hymes, e aparentemente inspirados por ele, diversos pesquisadores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar competência comunicativa. Canale e Swain (1980) oferecem um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de competência com o objetivo de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagógicas que poderiam servir de base na prática de sala de aula (cf. SAVIGNON, 1983; SWAIN, 1984; SILVA, 2000):

1) *competência linguística*: compreende o domínio do código linguístico, incluindo o domínio do léxico, da sintaxe, da semântica e da fonologia;

2) *competência sociolinguística*: implica a observância ou o conhecimento das regras socioculturais que norteiam o uso da língua;

3) *competência discursiva*: implica o domínio dos recursos de sentido, isto é, como combinar uma série de orações e frases para alcançar um todo significativo, sendo este compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;

4) *competência estratégica*: encarrega-se de compensar as falhas das outras subcompetências e garantir o fluxo de comunicação. Para isso, utilizamos estratégias como a paráfrase, a repetição, a hesitação, entre outras.

Para Canale e Swain, os alunos só adquiririam competência comunicativa se ficassem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro subcompetências.

Assim como Canale e Swain (1980), Bachman (1991) também oferece mais do que uma definição para o que seja competência comunicativa: um arcabouço teórico. Para o autor, saber uma língua implicaria ter “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”. (BACHMAN, 1991, p. 683, *apud* SILVA, 2000, p. 40). Assim sendo, *competência* passou a se denominar *conhecimento*, pelo fato de o termo *competência*, segundo o autor, trazer consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica (cf. SILVA, 2000).

Um conceito mais atual de competência comunicativa também foi dado por Almeida Filho (1997). Para o autor, a competência comunicativa inclui o desempenho do indivíduo que por sua vez, depende do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis. Dessa forma, Almeida Filho (1997) define competência comunicativa como:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação do discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 56)

No contexto deste trabalho, considera-se a competência comunicativa englobando a competência e o desempenho. Na prática, não há como separar um do outro, uma vez que a primeira se constitui como um sistema abstrato e só é percebido pelo segundo, ou seja, por meio do desempenho.

A competência pode ser definida, assim, como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo, e o desempenho como o uso real desse conhecimento que compreende regras gramaticais, contextuais ou pragmáticas na criação de um discurso apropriado, coeso e coerente (cf. SILVA, 2000).

A competência lexical está imbricada no arcabouço teórico da competência comunicativa exposto anteriormente. Podemos dizer que a competência lexical se insere, dentro do quadro teórico de Canale e Swain (1980), na *competência linguística*.

Contudo, um melhor esclarecimento sobre o conceito de *competência lexical* faz-se necessário, uma vez que consideramos como objetivo do ensino do léxico o desenvolvimento da competência lexical por parte dos alunos. Para isso, apoiamo-nos em diferentes autores, como Neto (2009), Bezerra (1998), Tréville e Duquette (1996), Ferraz (2008b).

Segundo Neto (2009, p. 159), a competência lexical “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais”. Essa definição reduz os aspectos lexicais apenas à ideia de vocabulário, apesar de realçar a importância da relação dos elementos gramaticais com os lexicais, como fundamento para o uso da língua.

Bezerra (1998, p. 3) remete aos estudos das autoras Tréville e Duquette (1996) para destacar a importância do desenvolvimento da competência lexical como contributo para o desenvolvimento da competência comunicativa, explicando que no léxico se entrelaça uma série de informações fonético-fonológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas, e que por isso, deve-se considerá-lo como uma competência que deve ser desenvolvida pelo falante.

Nesse sentido, Tréville e Duquette (1996, p. 98) expõem que a competência lexical compreende cinco componentes:

1. Componente linguístico (no nível da palavra e da frase) – constituído pelo conhecimento das formas oral e escrita das unidades lexicais, de sua estrutura, de seus diversos sentidos, de suas relações morfossintáticas e de seus contextos privilegiados;

2. Componente discursivo – constituído pelo conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras do discurso em termos de co-ocorrência, coesão e coerência);
3. Componente referencial – implica o conhecimento relativo “às experiências pessoais, aos objetos do mundo e suas relações” (Moirand, 1982, p.20) e que permite antecipar, no discurso, as seqüências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais familiares;
4. Componente sociocultural – constituído pelo conhecimento do valor estilístico das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação;
5. Componente estratégico – implica a capacidade de manusear as palavras em suas redes associativas com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação e capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de pistas contextuais (compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (produção). (Tradução nossa)¹¹

Ferraz (2008b), de forma mais resumida, considera por competência lexical “a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfossintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua.” (FERRAZ, 2008b, p. 146). Podemos dizer que, nessa definição, estão englobados alguns dos componentes elucidados na definição de Tréville e Duquette (1996), além de o autor abordar que a compreensão das palavras deve-se à combinação delas com os demais elementos da língua, o que nos leva a pensar no uso efetivo da UL.

¹¹ “COMPOSANTE LINGUISTIQUE (au niveau du mot et de la phrase) : constituée de la connaissance des formes orale et écrite des unités lexicales, de leur structure, de leur sens (sens virtuel hors contexte et sens syntagmatiques divers), de leurs comportements morphosyntaxiques et de leurs contextes privilégiés. COMPOSANTE DISCURSIVE : constituée de la connaissance de la combinatoire des mots avec les séries lexicales présentant des rapports logico-sémantiques avec eux (règles du discours en termes de co-occurrence, cohésion et cohérence). COMPOSANTE REFERENTIELLE : implique la connaissance « des domaines d’expérience et des objets du monde et de leurs relations » (Moirand, 1982, p.20) et permet d’anticiper, au niveau du discours, les suites lexicales correspondant à des stéréotypes de comportements sociaux familiers aux apprenants. COMPOSANTE SOCIOCULTURELLE : constituée de la connaissance de la valeur stylistique des mots (du registre auquel ils appartiennent), de leur charge culturelle et de leurs conditions d’emploi en fonction des paramètres de la situation de communication. COMPOSANTE STRATEGIQUE : implique l’aptitude à manipuler les mots à l’intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problème de communication et l’aptitude à compenser la méconnaissance de mots par des procédés d’inférence à partir d’indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production). » (TRÉVILLE et DUQUETTE, 1996, p. 98)

Em relação ao conhecimento ideal de um item lexical, Ferraz (2008b) remete a Richards (1976), que propõe pressupostos referentes à competência lexical do falante de língua estrangeira, mostrando o que significa conhecer uma palavra para ele: “conhecer uma palavra envolve o conhecimento de suas propriedades, do grau de probabilidade de encontrar essa palavra em sua forma falada ou escrita, e de sua forma subjacente.” (RICHARDS, 1976, *apud* FERRAZ, 2008b, p. 148). A partir desses pressupostos, Ferraz (2008b) propõe o que seria o conhecimento ideal de uma UL:

- a) conhecer sua forma (fonológica, morfológica e gráfica);
- b) conhecer seu comportamento sintático e seu significado (referencial, associativo, pragmático);
- c) conhecer suas relações com outras palavras (paradigmáticas e sintagmáticas);
- d) ter maior velocidade de acesso à unidade lexical memorizada, como indicativo da fluência lexical. (FERRAZ, 2008b, p. 150)

Notamos que os conhecimentos a serem desenvolvidos acerca dos itens lexicais são vários e complexos. Com relação à competência lexical de um indivíduo, Ferraz (2008b) elucida que ela

se caracteriza como o domínio de parte do léxico efetivo, no que diz respeito ao conjunto das unidades lexicais, e o domínio de padrões lexicais, responsáveis pela realização, produção e interpretação dessas mesmas unidades, em discursos manifestados, bem como pela formação de unidades novas consideradas boas ou aceitáveis ou ainda pela possibilidade de evitar a formação de unidades inaceitáveis.” (FERRAZ, 2008b, p. 147).

Nessa definição, fica explícita a necessidade de se utilizar os conhecimentos relacionados às UL e aos padrões lexicais para que se desenvolva a competência lexical, uma vez que é por meio do uso – do desempenho – que colocamos em prática nossos conhecimentos, considerados abstratos. Além disso, nessa definição, o autor inclui a capacidade de formar novas UL ou de reconhecer neologismos lexicais, não deixando de lado, portanto, a dinâmica produtiva e inovadora da língua no que se refere aos conhecimentos necessários a um falante em termos de léxico.

Para efeitos teóricos desta dissertação, o conceito de competência lexical parte da definição dada por Trévillle e Duquette (1996) em que os cinco componentes propostos pelas autoras perpassam e alinham as subcompetências da competência comunicativa, evidenciando que a competência lexical contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa. Parece-nos importante incluir também a capacidade que o indivíduo tem de criar e reconhecer novas UL em diferentes discursos, mostrando, assim, a dinamicidade do léxico.

2.2 Léxico e Vocabulário

Antes de discutirmos alguns pressupostos teóricos acerca do léxico e do vocabulário, abordaremos sucintamente alguns aspectos relacionados a duas ciências do léxico: a Lexicologia e a Lexicografia.

Uma definição mais ampla de Lexicologia seria a ciência que estuda o léxico. Em Dubois et al (1998, p. 372) há a definição de que lexicologia é “o estudo científico do vocabulário”. Barbosa (1990) complementa a definição anterior, afirmando que sendo a lexicologia um dos ramos da Linguística que estuda cientificamente o léxico, cabem-lhe numerosas tarefas, a saber:

definir conjuntos e subconjuntos lexicais - universo léxico, conjunto vocabulário, léxico efetivo e virtual, vocabulário ativo e passivo; conceituar e delimitar a unidade lexical de base - a lexia -, bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes as suas diferentes denominações; analisar e descrever as estruturas morfo-sintático-semânticas de tais unidades, sua estruturação, [...]. (BARBOSA, 1990, p. 153)

A Lexicografia, por sua vez, é uma ciência que visa descrever o léxico de uma língua em obras lexicográficas. Lemos em Dubois et al (1998, p. 367) que “é a técnica de confecção dos dicionários e análise linguística dessa técnica.” Welker (2011) subdivide essa área em

duas subáreas, denominadas Lexicografia Prática e Lexicografia Teórica. Cabe à Lexicografia Prática a elaboração de dicionários; e à Lexicografia Teórica, ou Metalexicografia, o estudo sobre tudo que diz respeito aos dicionários.

Em síntese, Biderman (2001c, p.15) afirma que “essas disciplinas enfocam o seu objeto de estudo, o léxico, de modos distintos, porém, ambas têm como principal finalidade a descrição desse mesmo léxico”. A mesma autora esclarece que

Tradicionalmente os estudiosos da Lexicografia têm-se ocupado da problemática da formação de palavras [...]. Os lexicólogos vêm se dedicando também ao estudo da criação lexical, ou seja, dos neologismos. A partir da década de cinquenta muitas pesquisas foram realizadas em Estatística Léxica ou Léxico-estatística, visando a obter resultados aplicáveis ao ensino/aprendizagem do vocabulário, bem como investigações mais especulativas sobre tipologia lingüística [...] mais recentemente a Psicolinguística e a Neurolinguística têm feito muitas pesquisas experimentais sobre a estocagem do vocabulário e o problema do acesso ao repertório lexical armazenado na memória. (BIDERMAN, 2001c, p. 15)

Barbosa (1990) corrobora as pressuposições de Biderman (2001c) ao afirmar que a Lexicologia e a Lexicografia, “tal como sucede com as demais ciências básicas e aplicadas (e/ou tecnologias), as disciplinas integrantes do conjunto das ciências e tecnologias da linguagem mantêm um processo de cooperação recíproca e, ao mesmo tempo, especificidades epistemológicas”. (BARBOSA, 1990, p. 153)

Determinar a extensão ou os limites do léxico de uma língua natural não é uma tarefa possível, uma vez que se trata de um sistema complexo, não podendo ser entendido apenas como “sinônimo” de vocabulário. Outras características se fazem necessárias para que possamos atribuir um significado mais apropriado a esse termo. O léxico é um conjunto de componentes lingüísticos pouco sistematizado que depende da realidade extralingüística, que preserva a história, identifica e unifica uma comunidade. Sendo assim, “a cultura de uma comunidade lingüística influi diretamente na constituição de seu léxico. Desse modo, o

sistema lexical de uma língua não corresponde exatamente ao sistema de outra língua.” (PARREIRA¹², 2002, p. 18)

O léxico é um conjunto dinâmico e representativo de uma comunidade, admitindo novos elementos e descartando unidades em desuso. O léxico não pode, então, ser captado na sua totalidade nem materialmente nem teoricamente, uma vez que não é estático. Devido a esse caráter, torna-se impossível apreender o léxico, em sua totalidade, em uma obra lexicográfica.

Para Biderman (2001a), o léxico se constitui a partir da experiência humana em sociedade:

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. (BIDERMAN, 2001a, p. 179)

Antunes (2007) concorda com Biderman (2001a) ao afirmar que o léxico é mais do que “um conjunto relativamente extenso de palavras, à disposição dos falantes, as quais constituem as unidades de base que construímos o sentido de nossos enunciados.” (ANTUNES, 2007, p. 42) Para a autora, o léxico é, então, “mais do que um repertório de unidades. É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo.” (ANTUNES, 2007, p. 42)

Biderman (1996, p. 27) acrescenta ainda que

(...) o léxico é o lugar de estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. (...) o léxico está associado ao conhecimento e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato lingüístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento sob o rótulo sintético de palavras – os signos lingüísticos.

Ferraz (2008b) concorda com Biderman (1996) e afirma que o léxico não é apenas o conjunto das UL de uma língua, mas que ele abrange também as regras lexicais que permitem

¹² Usaremos nesta dissertação o nome pelo qual a pesquisadora é mais conhecida.

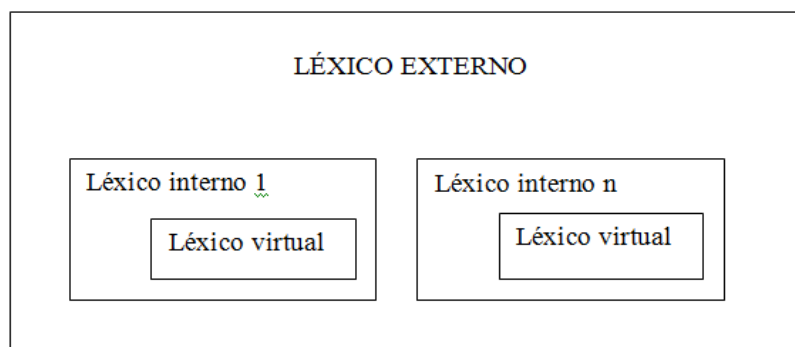
a criação de novos itens. Nas palavras do autor, “por léxico, em geral, compreende-se o conjunto aberto, organizado por regras produtivas, das unidades lexicais que compõem a língua de uma comunidade lingüística” (FERRAZ, 2008b, p. 146). Vemos assim que o léxico abrange, além das UL, certas regras que explicam a formação das UL existentes e preveem o surgimento de novas, constituindo-se um conjunto em expansão, fator que aponta para a produtividade lexical do idioma.

Basílio (2004) corrobora com as pressuposições dos autores ao declarar que

O léxico, portanto, não é apenas um conjunto de palavras. Como sistema dinâmico, apresenta estruturas a serem utilizadas em sua expansão. Essas estruturas, os processos de formação de palavras, permitem a formação de novas unidades no léxico como um todo e também a aquisição de palavras novas por parte de cada falante. (BASÍLIO, 2004, p. 9)

A autora ainda expõe as noções de ‘léxico externo ou real’, ‘léxico interno ou mental’ e ‘léxico virtual’. Para Basílio (2004), léxico externo é o conjunto de unidades lexicais de uma língua, “(...) que pode ser verificado nos enunciados dessa língua ou representado nos dicionários.” (BASÍLIO, 2004, p. 10) Léxico interno é o repertório vocabular que cada falante conhece e domina somado ao conjunto de regras de formação que possibilitam a interpretação ou a criação de novas unidades léxicas. Por fim, a pesquisadora apresenta a noção de ‘léxico virtual’ como “o conjunto de padrões que determinam as construções lexicais possíveis e sua interpretação.” (BASÍLIO, 2004, p. 11)

Organizamos em um quadro as noções explicitadas por Basílio (2004):



Quadro 2: Esquema de Léxico Externo, interno e virtual, baseado em Basílio (2004).

Tendo sido apresentada a delimitação do significado do termo ‘léxico’, faz-se necessária sua distinção com relação ao termo ‘vocabulário’ em Lexicologia. Genouvrier e Peytard (1974) definem léxico, de modo mais simples e mais geral se comparada à definição de Biderman (2001a), o que é natural dado que esses autores estão mais interessados nas questões didáticas. Para os autores, léxico é “o conjunto de todas as palavras que, num momento dado, estão à disposição do locutor” (p. 279) e vocabulário “o conjunto das palavras efetivamente empregadas pelo locutor num ato de fala preciso” (p. 279). Genouvrier e Peytard (1974) ainda salientam que vocabulário e léxico são indissociáveis, sendo o vocabulário sempre uma parte do léxico, como podemos observar na ilustração a seguir:

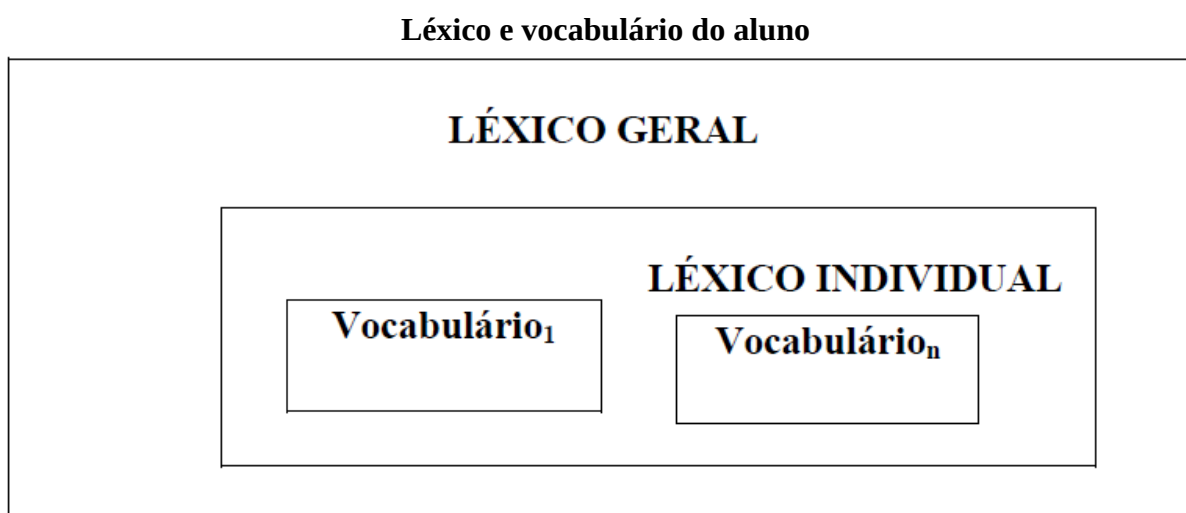


Figura 3: Léxico e vocabulário do aluno, conforme PARREIRA, M. C., 2002

No “Dicionário de Linguística” de Dubois et al (1998, p. 364), há a definição de ‘léxico’ como um termo reservado à língua, e de ‘vocabulário’ como um termo reservado ao discurso, entendido aqui como “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos” (MARCUSCHI, 2003, p. 24), bem como o discurso está situado nas ações sociais e históricas e “diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada” (MARCUSCHI, 2006, p. 24).

Dubois et al (1998) ressaltam no verbete “léxico” que “as unidades do léxico são os lexemas, enquanto que as unidades do discurso são os vocábulos e as palavras (a palavra que designa toda ocorrência de um vocábulo qualquer).” Assim, o vocabulário de um texto, por exemplo, é apenas uma amostra do léxico do locutor ou da comunidade linguística em análise.

Para Bezerra (1998), o léxico corresponde ao total das UL, por meio das quais os falantes se comunicam, e o vocabulário remete aos vocábulos efetivamente utilizados pelas pessoas em suas atividades comunicativas. Dessa forma, Bezerra (1998) reafirma a distinção existente entre léxico e vocabulário.

A partir dessas definições, podemos dizer que o vocabulário é mais acessível, uma vez que é formado por unidades lexicais que são realmente utilizadas em textos (orais ou escritos), já o léxico é mais complexo por ser um conjunto aberto e que está sempre em expansão. Dessa maneira, o léxico, na sua totalidade, jamais poderá ser memorizado pelo falante. Segundo Rey-Debove (1970), “nenhum falante domina o léxico da sua própria língua porque este é formado por um número incalculável de itens (extenso e indeterminado).”¹³

Diante de um sistema aberto e em expansão, o léxico não pode ser descrito em sua totalidade. Em se tratando do nosso público específico – alunos da EJA – o léxico individual é o conjunto das unidades léxicas que esse educando tem a sua disposição para empregar e compreender. É o que Genouvrier e Peytard (1974, p. 279) intitulam como “léxico individual”, que na verdade, é uma parte do léxico geral. Bezerra (1998, p. 2) enfatiza que o léxico individual corresponde ao “conjunto de palavras conhecidas por uma pessoa” e o léxico global corresponde à totalidade das UL da língua, incluindo as gramaticais.

Podemos notar que as noções de “léxico global” e “léxico individual” apresentadas por Bezerra (1998) diferem das noções de “léxico externo” e “léxico interno” abordadas por

¹³ “Aucun usager ne maîtrise le lexique de sa propre langue, parce que le lexique est formé d’un nombre d’items incalculable (très grand et indéterminé).” (Tradução realizada por Beatriz Facincani Camacho, Claire de Souza Martins e Mariana Santos de Araújo em 2004). (REY-DEBOVE, 1970, p. 3-4)

Basílio (2004). A diferença entre “léxico global” e “léxico externo” consiste no fato de Basílio (2004) não apontar as palavras gramaticais como constituintes do “léxico externo”. Quanto às noções de “léxico individual” e “léxico interno”, Basílio (2004) amplia a noção de “léxico individual” de Bezerra (1998) apontando que o “léxico interno” não é formado apenas pelo conjunto de unidades léxicas conhecidas pelo falante, mas também pelas regras de formação de palavras.

Para Vilela (1995, p. 13), há também distinção entre léxico e vocabulário. O autor afirma que “o vocabulário é uma subdivisão do léxico”. Parreira (2002) confirma e amplia essa definição de vocabulário. Para a pesquisadora, “o vocabulário seria uma parte do léxico, um conjunto das realizações discursivas das unidades lexicais, tanto que podemos exemplificar com várias unidades complexas: o ‘vocabulário erudito’, o ‘vocabulário caipira’, o ‘vocabulário infantil’ (...)”. (PARREIRA, 2002, p. 24)

Levando essas noções para o plano pedagógico relacionado ao ensino do léxico, nesse caso no segundo segmento (6º ao 9º ano) da EJA, o professor não deve se esquecer de que cada educando, quando decide retornar aos estudos, já possui um léxico individual marcado pelas experiências vivenciadas por cada um. Assim, o educador não possui acesso direto a todo o léxico que cada aluno leva para a escola, e ampliar o léxico individual dos educandos é o maior desafio desse profissional.

Outro ponto que merece destaque é o fato de o estudante, nesse caso da EJA, deparar-se na sala de aula com um conjunto de UL desconhecidas até o momento. Entender e reter essas unidades léxicas em seu vocabulário ativo é uma tarefa complexa para esses alunos, uma vez que se vêem diante de exercícios ineficazes, os quais, em alguns casos, trabalham a UL isolada, sem retorná-la ao texto de origem ou ainda exploram apenas o sentido da UL utilizada dentro do texto, não permitindo ao educando que perceba que essa UL adquire outros sentidos também.

Ao abordar as características de vocabulário ativo e vocabulário passivo, Ferraz (2008b) afirma que são dois conjuntos complementares e de uso simultâneo. O referido autor acrescenta que “o léxico de um falante corresponde ao seu vocabulário ativo e passivo, incluindo o conhecimento dos padrões gerais de estruturação das unidades lexicais, os quais lhe permitem a produção ou a interpretação de palavras novas.”. (FERRAZ, 2008b, p. 149) Conforme as palavras do autor, tais vocabulários podem ser compreendidos como:

- a) vocabulário passivo, significando o conjunto das unidades lexicais que o usuário da língua depreende (automaticamente ou com algum esforço), como receptor do discurso de outro usuário (na fala e na escrita), mas que dele não se utiliza nos discursos que produz, a não ser em casos excepcionais, o que sempre implica grande esforço de codificação, com resultados nem sempre satisfatórios;
- b) vocabulário ativo, isto é, o conjunto de palavras de uso geral ou específico, que o falante-ouvinte manipula automaticamente em seus variados discursos, cujo esforço de codificação é muito menor. (FERRAZ, 2008b, p. 149)

Diante disso, um dos objetivos da aula de Língua Portuguesa (LP) na EJA pode ser fazer com que unidades lexicais do vocabulário passivo do aluno passem a seu vocabulário ativo.

Sabemos que os LD operam, sobretudo, com a noção de estudo do vocabulário; no entanto, o que vale ressaltar é que o trabalho na sala de aula deve ir além desse ensino, que é restrito, e valorizar práticas que levem o estudante a desenvolver as competências quanto ao uso de mecanismos de utilização do léxico. Um ensino centrado no léxico torna-se importante para que o aprendizado se dê de forma ampla, uma vez que o estudo do vocabulário vai mais na direção dos glossários e o estudo do léxico é mais descritivo e leva a autonomia na aprendizagem.

Vale destacar que esse ensino deve ser pautado em atividades contextualizadas que explorem a UL desconhecida pelo aluno, fazendo com que perceba que uma UL pode assumir diferentes significados em variados contextos. É necessário que sejam desenvolvidas

habilidades que considerem o uso efetivo das novas unidades com as quais o estudante se depara e é importante que se pense em estratégias que considerem a associação entre itens lexicais. O sujeito deve conhecer um item lexical não apenas por meio de sua definição, mas também por meio de suas propriedades do ponto de vista semântico, sintático e discursivo (cf. TRÉVILLE E DUQUETTE, 1996; BEZERRA, 1998).

Abordamos a seguir, os conceitos acerca da unidade base do léxico: a unidade lexical, bem como apresentamos algumas discussões importantes sobre esses conceitos e sua inserção no ensino.

2.3 A unidade base: a unidade lexical no ensino do léxico

Sendo nosso foco o tratamento dado às UL nas aulas de LP na EJA, é de suma importância apresentar uma discussão sobre a UL, uma vez que esse é o elemento-base de estudo da ciência do léxico; contudo, trataremos, primeiramente, da complexidade de se definir o termo ‘palavra’. Como afirma Rey (1970), há uma grande dificuldade em relação à definição de ‘palavra’, uma vez que há diversas possibilidades de analisá-la.

Estudiosos se utilizam de vários critérios que, isoladamente, não contribuem para a definição teórica do que seja uma palavra. Por outro lado, podemos dizer que a ‘palavra’ é uma unidade concreta, facilmente percebida por meio do critério gráfico, por exemplo. Se perguntarmos a um falante do português, que não aprofundou seus estudos no âmbito da língua, ele será, possivelmente, capaz de nos afirmar que ‘palavra’ é a unidade marcada por dois espaços em branco na escrita, um anterior e um posterior. Mas esse critério não abrange todos os casos, como verifica Biderman (1999), uma vez que teríamos dificuldade em incorporar as unidades complexas do léxico, caracterizadas por apresentarem uma unidade de

sentido, porém grafadas com mais de um elemento, como ‘ar condicionado’, ‘carteira de motorista’, etc.

Rey-Debove (1984, p. 48) afirma que “uma palavra é formada sem dúvida de um só morfema (mar) ou de vários (declaração)”. Utilizando-se de nomenclatura diferente, Carone (1988, p. 32) concorda com Rey-Debove (1984) ao afirmar que “uma palavra pode ser constituída de uma forma livre mínima (leal); de duas formas livres mínimas (couve-for); de uma forma livre e uma ou mais presas (leal-dade, in-feliz-mente); apenas de formas presas (re-abert-ur-a)”. Diante dessas definições, incluir lexias compostas e complexas como “dona de casa” nessas delimitações seria uma tarefa difícil.

Biderman (2001, p. 114), ao relacionar a hipótese de Sapir-Whorf sobre o relativismo linguístico e o conceito de ‘palavra’, chega à conclusão de que a definição de ‘palavra’ não pode ter um valor absoluto ou um conceito universal, uma vez que cada língua manifesta e ordena seu sistema linguístico de acordo com a realidade e a cultura do país. A autora salienta que, para essa teoria, “cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e léxicas.” (BIDERMAN, 2001, p. 109). Assim, de acordo com a pesquisadora só se pode identificar e conceituar a unidade léxica no interior de cada idioma. Para proceder a essa delimitação, no caso da LP, Biderman (2001, p. 137-155) apresenta três critérios, sendo eles o fonológico, o morfossintático/gramatical e o semântico.

Biderman (2001, p. 137) esclarece que, pelo critério fonológico, pode-se considerar ‘palavra’ como “seqüência fonológica que recorre sempre com o mesmo significado”, ou seja, a ‘palavra’ seria “uma seqüência fônica que constituísse uma emissão completa e após a qual a pausa seria possível”. Esse critério, porém, revela-se insuficiente e frágil.

Conforme o critério morfossintático, Biderman (2001a) declara que

uma vez reconhecidas as unidades léxicas em potencial no interior do enunciado, através da análise fonológica (potencialidade de pausa, acento da

palavra, outras regras fonológicas), devemos submeter os segmentos assim isolados às regras morfossintáticas que atuam no sistema lingüístico em consideração. (BIDERMAN, 2001a, p. 143)

Assim, a ‘palavra’ é identificada de acordo com a coesão interna de seus componentes morfológicos, somada aos critérios gramaticais e às operações formais como a inserção e a permutação.

O terceiro critério, o semântico, é considerado pela autora decisivo para a delimitação e a identificação de ‘palavra’. O significado foi marginalizado por muito tempo por grande parte dos linguistas. Ullmann (apud Biderman, 2001, p. 151) foi uma voz isolada nesses tempos. O autor considera a ‘palavra’ como “unidade semântica mínima do discurso” (ULMANN, 1952, p. 33, *apud* BIDERMAN, 2001, p. 151). Para Ullmann (1952, p. 33, *apud* BIDERMAN, 2001, p. 151), “se existem unidades gramaticais significantes menores do que a ‘palavra’, elas não têm significação autônoma”. Assim, morfemas gramaticais não serão considerados ‘palavras’.

Biderman (2001, p. 155) sintetiza o assunto apontando o valor de cada critério:

se a fonologia nos ajuda a reconhecer segmentos coesos fonicamente e se a gramática nos leva a identificar as formas lingüísticas manifestas nesses segmentos, só a dimensão semântica nos fornece a chave decisiva para identificar a unidade léxica expressa no discurso.

Vale ressaltar que os estudiosos consideravam antes a “palavra” como a unidade sonora e gráfica, marcada por um espaço em branco antes e depois, limitando-a. Quando se começou a discutir a questão da unidade de sentido, houve a necessidade de distinguir “palavra” e “unidade lexical”. Assim, “palavra” pertence à língua comum e “unidade lexical” é um termo técnico da Lexicologia e da Lexicografia em que há a consideração do aspecto semântico, como uma unidade indecomponível do pensamento em que há apenas um referente, como afirma Bally (1921).

Sobre essa discussão, Biderman (1984), em um glossário publicado em um número especial sobre léxico na revista *Alfa*, define ‘palavra lexical’, em oposição à ‘palavra gramatical’, como “palavra de significação plena, não gramatical” e “unidade lexical” como “unidade vocabular tanto com respeito à significação como com respeito à forma gramatical, que tem um uso característico no discurso.”. (BIDERMAN, 1984, p. 144) Confirmando e complementando a definição de Biderman (1984), Borba (2003) pontua que são os substantivos, os adjetivos e os verbos que constituem, grosso modo, o acervo lexical de determinada língua.

Borba (2003), assim como Biderman (1984), opõe ‘palavras lexicais’ às ‘palavras gramaticais’ e define as ‘palavras lexicais’ sendo aquelas que “relacionam o sistema de noções da língua com o mundo exterior, uma vez que cada item desse sistema é uma representação da realidade extralinguística.”. (BORBA, 2003, p. 46) As ‘palavras gramaticais’ são explanadas pelo autor como aquelas que “constituem-se de um sistema de noções que se realizam no interior do sistema.”. (BORBA, 2003, p. 46)

Para Biderman (1996, p. 32; 2001, p. 169), os termos “palavra” e “vocábulo” devem ser evitados em trabalhos científicos, uma vez que são inadequados devido a sua imprecisão e seu desgaste linguístico. É proposto pela autora que se utilizem os termos “lexema”, “lema” e “lexia”. Lexema designa a UL abstrata da língua; lema relaciona-se à representação canônica no dicionário; e lexia (termo proposto por B. Pottier) refere-se às manifestações discursivas dos lexemas, ou de acordo com Parreira (2002, p. 25), que retoma Pottier (1972), “é uma unidade lexical utilizada em um contexto”.

Dubois et al (1998), no verbete “lexia”, retomam também o estudioso Pottier para evidenciar a distinção entre os termos “lexia simples” para designar uma unidade com um sentido único (cão, mesa), “lexia composta” para se referir a um conjunto de unidades em via

de integração ou integradas (quebra-gelo) e “lexia complexa” para tratar de sequências estereotipadas (provérbios).

Em relação ao uso do termo lexia simples, tanto Biderman (1996) quanto Dubois et al (1998) adotam esse termo. Entretanto, para a autora, a UL grafada como uma sequência de unidades correspondendo a um único referente na língua é intitulada “lexia complexa” (sala de jantar, guarda-roupa, dor de cabeça)¹⁴ e não “lexia composta”. Parreira (2002, p. 25), ao fazer a distinção entre “lexia simples” e “lexia complexa”, conclui que a lexia complexa pode ser classificada como combinatória, locução ou expressão idiomática de acordo com o grau de cristalização. Em nosso estudo, apoiamo-nos em Parreira (2002), considerando, então, “lexia simples” como uma unidade utilizada em um contexto com um sentido único e “lexia complexa” como uma combinatória de elementos com um sentido cristalizado pela sociedade.

Essa distinção é importante, uma vez que, no âmbito do ensino, podemos dizer que os alunos se deparam tanto com as lexias simples como as complexas. Podemos imaginar uma situação simples na sala de aula que proporcionaria ao educando da EJA um desenvolvimento de sua competência lexical: o aluno tem a ‘palavra’ em situação de discurso (lexia) e quando não a conhece, pesquisa no dicionário seu significado e percebe que ela ultrapassa o sentido local que ele aprendeu, apreende, então, outros sentidos e enriquece suas possibilidades de aplicação da UL.

Diante da heterogeneidade e complexidade que envolve o léxico de uma língua, sendo que as UL vão desde vocábulos simples até sequências complexas formadas por vários vocábulos como é o caso das expressões idiomáticas, acreditamos que seja importante que o método valorize e que o professor aborde, em suas aulas de LP, tanto as UL simples como as complexas, pois todas essas fazem parte do acervo lexical da língua e todas estão em contato com o educando.

¹⁴ Exemplos de Biderman (1999, p. 92).

Em relação às UL complexas, como por exemplo, as expressões idiomáticas (EI), são definidas por Xatara (1994, 1998, 2001) como uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural. Assim, as EI podem ser compreendidas como uma sequência de unidades indecomponíveis, com grande valor conotativo, uma vez que não se apreende o seu significado a partir dos elementos isolados, isto é, a EI só existe quando todos os itens estão juntos em um bloco fechado e são assim interpretados. Diante dessas características, o trabalho com EI é de grande importância no ensino da língua materna, pois auxilia o educando na construção metafórica, na contextualização e na interpretação de diferentes gêneros textuais.

Assim como o ensino do léxico deve abranger as UL simples e complexas, conhecidas e desconhecidas pelo educando, é importante também que se abordem as possibilidades de criação lexical, pois o falante de uma língua não só reconhece, interpreta, armazena uma UL como também cria novos itens lexicais. Como já foi abordado, o léxico de toda língua é sempre renovado, de maneira que, UL antigas caem em desuso e UL novas são criadas pela sociedade. É importante dizer que essa renovação da língua não se dá de modo desordenado; podemos dizer que a própria língua propicia essa criação de itens lexicais. Assim, Barbosa (1981) elucida que essa renovação da língua é sistematizada, e pautada em normas:

Uma série de regras de produção existentes no sistema lexical possibilita a criação de novas unidades léxicas: o estudo da neologia lexical compreenderia a definição dessas virtualidades e o exame dos mecanismos pelos quais podem tornar-se efetivas. Entretanto, como o léxico é o reflexo do universo das coisas, das modalidades do pensamento, do movimento do mundo e da sociedade, o estudo da neologia lexical consiste, pois, também, em reunir uma série de neologismos surgidos em um período preciso da vida da comunidade lingüística. (BARBOSA, 1981, p. 77)

Os estudantes, como todo e qualquer participante de uma comunidade, estão expostos às mudanças que ocorrem na sociedade. Da necessidade de nomear novos produtos, novas ações, novos conceitos, novas tecnologias e de tornar o discurso mais expressivo surge a criação de UL. O falante usa, muitas vezes, um vocabulário já existente na língua, mas que

está na corrente natural da língua, contribuindo também para as novas UL que surgem. Por neologismo, entendemos as unidades novas que são sentidas pela comunidade linguística como inéditas, e por neologia, o processo de criação lexical (cf. ALVES, 2004).

Para tratar da criação vocabular nova incorporada à língua, Biderman (2001a) subdivide esse processo de criação em: neologia conceptual e neologia formal. No primeiro caso, trata-se de uma nova acepção para um significante já existente na língua, por exemplo, a unidade lexical *torpedo* com o significado de “mensagem escrita que é enviada por meio de um celular”. O neologismo formal é uma unidade nova formada pelas regras do próprio sistema linguístico, por exemplo, os itens lexicais *superdicionário* e *multidesempenho*. A autora divide a neologia formal em termo vernáculo (composição; derivação; lexia simples ou lexia complexa; gírias; expressões idiomáticas) e empréstimo estrangeiro. Os empréstimos estrangeiros são UL que são importadas de um outro idioma, aceitas pelos falantes e que passam a fazer parte do léxico geral. Esses empréstimos podem ser de três tipos: decalque (cartão de memória), por adaptação (xampu – shampoo) e por incorporação do vocábulo (bluetooth).

Para Alves (2007, p. 5), o neologismo pode ser formado por processos autóctones, mecanismos oriundos do próprio idioma, ou por UL provenientes de outro idioma. A referida autora, ao estudar os processos neológicos no português contemporâneo, divide os neologismos em: fonológicos; sintáticos; semânticos; por empréstimo; além de abordar outros processos menos produtivos como truncação, reduplicação. A neologia fonológica refere-se à criação de uma UL cujo significante seja totalmente inédito, sendo, portanto, um processo muito raro. Diferentemente da neologia fonológica, a sintática utiliza-se de elementos já existentes no sistema linguístico português e os neologismos sintáticos são classificados em derivados, compostos, compostos sintagmáticos e compostos formados por siglas ou acrônimos. Os neologismos semânticos são criados sem que se opere nenhuma mudança

formal em UL já existentes no idioma. Segundo Alves (2007, p. 62), “o neologismo semântico mais usual ocorre quando se verifica uma mudança no conjunto dos semas referentes a uma unidade léxica.”. Em relação aos neologismos por empréstimo, ao contrário de Biderman (2001a), Alves (2007) define empréstimo como uma UL já incorporada no acervo lexical da língua, e estrangeirismo como um elemento estrangeiro empregado em outro idioma, que ainda não faz parte do conjunto lexical dessa língua.

Dessa forma, consideramos que o trabalho relacionado com a neologia proporcionará ao aluno um olhar diferente para as UL sentidas como novas pela sociedade, uma vez que terá conhecimento dos mecanismos que a língua oferece para criar novas unidades.

Com base nas considerações desenvolvidas acerca das diferentes UL – unidades em situação de discurso ou abstratas da língua, unidades simples ou complexas, unidades novas ou não –, partimos para o próximo item com o intuito de apresentar algumas reflexões sobre o ensino da LP na EJA.

2.4 O ensino de Língua Portuguesa na EJA

O ensino de Língua Portuguesa (LP) na EJA torna-se um desafio na medida em que seu público é composto por um alunado que parou de estudar há muito tempo ou um público jovem com um histórico de repetência e evasão. Isso resulta em turmas heterogêneas constituídas por estudantes com sérios problemas de aprendizado: alunos, muitas vezes, desmotivados e com autoestima baixa devido às dificuldades que enfrentam.

Segundo a Proposta Curricular da EJA, os cursos destinados para a EJA devem oferecer aos educandos “tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da

cidadania.”. (BRASIL, 2002a, p. 11) Nesse caso, o estudo da linguagem é um valioso instrumento, uma vez que qualquer aprendizado só é possível por meio dela. É válido mencionar que esse documento foi criado com o objetivo de organizar parâmetros e sugestões que sejam coerentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, mas considerando as especificidades de educandos jovens e adultos e também as características desses cursos.

Ensinar uma língua, para Antunes (2009), deve ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes a fim de atuar com eficácia nas diversas situações de comunicação com as quais se deparam. Um educando deve, por exemplo, saber qual variante linguística e quais UL utilizar para escrever uma carta a um amigo ou uma carta a seu chefe. Assim, o objetivo maior do ensino da língua materna é a formação de usuários competentes na língua, que apresentem a proficiência linguística em seus aspectos fonológicos, morfossintáticos, lexicais e semânticos, sendo capazes de, compreender e produzir, em variadas situações de comunicação, textos orais ou escritos. Com isso, a capacidade de o educando reagir positivamente diante dessas circunstâncias também significa a capacidade de lançar mão de itens lexicais apropriados. Dessa forma, acreditamos que seja importante e necessário o trabalho com o léxico em língua materna.

Em consonância com as pressuposições de Antunes (2009), a Proposta Curricular da EJA destaca a importância de se privilegiar uma abordagem descritiva que mostre aos educandos as línguas utilizadas nos diferentes contextos comunicativos. Essa abordagem torna-se importante, “pois o aluno da EJA sofre com o confronto entre as variantes linguísticas, já que, na prática, a escola acaba não valorizando a variedade falada pelo aluno e por seu grupo social.”. (BRASIL, 2002a, p. 18)

O aluno precisa perceber que a língua é um organismo vivo, dinâmico, com a qual é possível participar de maneira ativa da elaboração de qualquer mensagem oral ou escrita.

Nesse sentido, o documento oficial Proposta Curricular da EJA – 2º segmento ressalta que “o curso de Língua Portuguesa deve privilegiar questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, fundamentais para o bom desempenho do aluno principalmente nas práticas de leitura e produção de textos.”. (BRASIL, 2002b, p. 68) Pela experiência e pelo que estudamos desse documento, o trabalho em relação às UL ainda tem sido norteado pelo caráter prescritivo e normativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Tal posicionamento a respeito da língua tem sido recorrente há vários anos e se reflete no ensino de português como demonstra a análise feita por Antunes (2010) com relação ao ensino de gramática nas escolas:

Uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis (apesar dos muitos usos em contrário), como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais. Por esta via de percepção, a “consulta” que se faz é sempre, e apenas, a um compêndio de gramática (nem sempre consistentemente atualizado), sem, de alguma maneira, considerar o que , na verdade, é fato, ou seja, sem considerar o que faz parte dos usos reais que os grupos mais escolarizados de falantes e escritores da atualidade adotam. (ANTUNES, 2010, p. 32-33)

A constatação feita por Antunes (2010) reflete bem a visão de que muitos professores da EJA têm a língua como entidade uniforme e inalterável, que só está presente em sua “forma perfeita” nos manuais, que é deturpada a todo o momento pelos falantes, principalmente na oralidade. Esse discurso já vem entranhado em muitos educandos jovens e adultos que sustentam mitos linguísticos, como *português é muito difícil, a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente* ou ainda *as pessoas sem instrução falam tudo errado*, como afirma Bagno (2004).

Apesar de todos os avanços nas ciências linguísticas, parece-nos que as aulas de LP ainda privilegiam um caráter reducionista que utiliza a UL ou uma frase descontextualizada como ponto de partida para o ensino da língua. Nesse sentido, as aulas de LP continuam

sendo sinônimas de aulas de gramática. Sobre esse aspecto, Antunes (2012) tece algumas considerações:

Essa hegemonia da gramática se estende ao consenso da população em geral, sobretudo daquela que passou pela escola. Essa, em geral, acredita que ‘estudar uma língua é estudar gramática’, ‘saber uma língua é saber gramática’, ‘analisar um texto é dar conta de sua gramática’, ‘aula de português tem de ser aula de gramática’ etc. (ANTUNES, 2012, p. 21)

O ensino reducionista e descontextualizado não contribui para a formação de um sujeito proficiente em leitura e produção de textos. Na EJA, a discussão da questão de se “estudar língua” é “estudar gramática” é muito importante, pois essa visão está enraizada em muitos alunos adultos, principalmente aqueles que estudaram quando crianças. É muito comum ouvir de educandos da EJA o discurso “eu falo e escrevo tudo errado”, com o intuito de querer aprender todas as regras gramaticais para falar e escrever “certo”. Essa fala vai ao encontro da hipótese levantada por Antunes (2012) quando afirma que “é mais provável escutar dizer que alguém ‘fala mal’ porque comete erros de gramática do que fala mal porque tem um vocabulário reduzido ou desatualizado.”. (ANTUNES, 2012, p. 22)

Diante dessa situação, acreditamos que, a partir da atenção especial ao ensino do léxico na sala de aula, o estudante internalizaria que não existe certo ou errado, e sim adequado e inadequado. Além disso, trabalhando as UL de forma apropriada, o educando será capaz de selecioná-las de forma pertinente para cada situação de comunicação.

Compreendemos, então, que as atividades relacionadas ao ensino do léxico devem contemplar essas necessidades, ou seja, fazer com que o educando desenvolva sua competência lexical e seja ativo em seu processo de aprendizado, que ele reflita sobre a língua e busque a autonomia.

Em um trabalho sobre ensino interativo, Silva e Schinelo (2009) também apontam a questão de a escola, com o desejo de ensinar a língua padrão, esquecer-se de considerar todos os conhecimentos prévios e experiências de vida que os alunos já possuem. As autoras ainda

ênfatisam a importância de o ensino de língua materna estabelecer uma ação interativa, propiciando aos falantes que ajam na sociedade a partir da linguagem, ou seja, fazendo com que estes sejam capazes de se constituírem nesse espaço social.

Na Proposta Curricular da EJA há uma consonância com o que disseram as autoras Silva e Schinelo (2009) ao abordar a importância do “desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais.”. (BRASIL, 2002b, p. 80) Assim, cabe ao professor, por meio de exercícios adequados, intentar o diálogo entre os “saberes da escola” e os “saberes da vida”, uma vez que esses sujeitos possuem uma vasta experiência de vida. Silva et al. (2004) afirmam que é preciso considerar o educando da EJA como um sujeito que dispõe de algumas ferramentas culturais as quais garantem sua inserção em diferentes práticas sociais. Esses educandos jovens e adultos que ficaram ou ainda estão à margem da sociedade, muitas vezes, por falta de estudo, precisam e buscam se inserir nessa sociedade a fim de exercer plenamente seus direitos e deveres de cidadãos. E uma das maneiras de alcançar esse objetivo é por meio do ensino adequado do léxico, pois é através deste que esses educandos desenvolverão sua competência lexical. Essa competência os levará a utilizar de maneira apropriada as variadas UL existentes na língua para a compreensão e interpretação dos diferentes gêneros textuais com os quais se deparam.

2.4.1 O ensino do léxico na EJA

Pode-se observar, como já foi mencionado, a partir de nossa experiência em sala de aula e de experiências relatadas em livro por Antunes (2012), que o ensino do léxico é colocado em segundo plano não só nos LD, mas também nas práticas de ensino de muitos educadores. Segundo Antunes (2012), na maioria dos LD, “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)

Em pesquisas sobre o ensino do vocabulário, Ilari (1997) destaca atividades que se perpetuam até hoje nos livros didáticos as quais reduzem o trabalho com o léxico a glossários, fazendo com que o educando acredite que o significado está associado apenas ao vocábulo e não ao texto, além de o fato de não se saber se os vocábulos sugeridos nos glossários são os desconhecidos pelos alunos. O autor considera essa prática legítima, porém destaca que não deve ser a única a ser utilizada para o ensino do vocabulário.

Kleiman (1987) aponta, em estudos feitos nas primeiras séries de escolarização, que a noção de similitude ou relação entre UL constitui o foco do ensino de vocabulário e o ensino dessa noção está centrado em torno da sinonímia entre UL, isto é, para cada lexia desconhecida, são fornecidas equivalências que “descontextualizadas, ignoram a questão relevante de usos e propriedades parcialmente compartilhadas entre as palavras”. (KLEIMAN, 1987, p. 49)

Assim como mostra Ilari (1997), Kleiman (1987) já havia destacado em seus trabalhos que o método mais proposto pelos materiais didáticos para o ensino do vocabulário é a apresentação direta de significados para UL supostamente desconhecidas pelos alunos. Segundo a autora, um dos problemas desse método é o fato de os itens lexicais presentes no glossário apresentarem apenas uma definição, aquela que faz sentido no texto em que estão inseridos. Kleiman (1987) evidencia a importância de se apreender o significado de itens lexicais a partir do contexto em que a UL está inserida: “nenhuma definição, por mais adequada que seja, iguala a função particularizadora do contexto.”. (KLEIMAN, 1987, p. 52)

Interessante notar que essas práticas reducionistas relacionadas ao ensino do léxico também ocorrem em materiais da língua francesa, observados pelas autoras Trévillie e

Duquette que perceberam a existência de poucos exercícios voltados ao ensino do vocabulário. Além disso, as pesquisadoras apontam que as atividades encontradas se reduzem ao trabalho com a sinonímia, a antonímia e as derivações, sendo que esse tipo de exercício permite apenas praticar vocabulário e não ensinar o léxico ao educando (cf. TRÉVILLE e DUQUETTE, 1996, p. 95).

A prática desses métodos não possibilita, ou possibilita pouco, ao aluno o contato com os sentidos contextualizados dos itens lexicais, pois os tratam de maneira isolada. Essas abordagens podem, então, levar os alunos a acreditarem, conforme alguns dados de pesquisa apresentados por Bezerra (1998, p. 8), que “o sentido das palavras está nelas mesmas, independentemente de relações que estabeleçam em contextos variados”.

O ensino do léxico assume um papel relevante nas aulas de LP ao ser tratado de forma conectada ao texto, pois dessa maneira desenvolve o potencial linguístico do aluno, a sua competência lexical. A partir disso, depreendemos que o ensino do léxico nas aulas de LP da EJA deve abordar os diversos contextos em que as UL se inserem, pois essas podem assumir variados significados dependendo do contexto de uso. Essa pressuposição é corroborada por Bezerra (1998) ao afirmar que “um mesmo item deve ser apresentado aos alunos em diversos contextos e em várias oportunidades, para que eles possam armazená-lo em sua memória de longo termo.”. (BEZERRA, 1998, p. 4)

Genouvrier e Peytard (1974, p. 289) salientam que, em síntese,

a preocupação em ensinar um vocabulário efetivamente encontrável e encontrado (na leitura ou no preparo de exposições orais) tem geralmente como correlativo a preocupação em contextualizar a palavra ou em verificar suas relações com outras palavras da língua.

Em relação ao trabalho contextualizado de um item lexical, é necessário, então, explorar as UL inseridas nos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade com o intuito de ir além da busca de um sinônimo ou do significado de determinada lexia

desconhecida pelo educando. O sentido de uma UL decorre da relação desse item com outros presentes na frase e no texto e também da relação desse item com conhecimentos extralinguísticos.

Tréville e Duquette (1996, p. 59) afirmam que “a compreensão de um texto depende igualmente do próprio texto e da coerência entre o conteúdo da linguagem (contexto linguístico) e a situação na qual se desenvolve (contexto extralinguístico).”¹⁵ Outro autor que salienta essa questão é Ilari (1997, p. 58) ao considerar que no ensino da Língua Portuguesa,

deve-se ter em mente que o encontro de unidades lexicais desconhecidas (à diferença do que ocorre com as estruturas gramaticais) é uma experiência corriqueira, que deverá repetir-se inúmeras vezes pela vida afora, depois que o aluno superar a experiência escolar. Por isso é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas. (ILARI, 1997, p. 58)

O ensino eficiente do léxico propicia ao educando interagir melhor nas variadas situações de comunicação, uma vez que, ao conhecer bem os itens lexicais de uma língua, o sujeito se apropria de ferramentas para elaborar de forma adequada o seu discurso e está apto também a compreender com maior facilidade os diversos discursos com os quais se depara em seu dia a dia.

Em resumo, conhecer uma UL requer mais que saber o seu significado; na verdade, esse conhecimento consiste em armazenar na memória todas as informações e características contidas nela, sendo estas de ordem fonológicas, morfossintáticas, semânticas, pragmáticas. Para ser competente no uso de determinada UL, é preciso saber em qual situação usá-la, com quais outros itens lexicais pode ser utilizada, com quais interlocutores pode-se utilizá-la. Essa reflexão é importante para que o falante seja proficiente em sua língua.

¹⁵ La compréhension d'un document en langue étrangère dépend également du document lui-même et de la cohérence entre son contenu langagier (contexte linguistique) et la situation dans laquelle se déroule l'échange (contexte extralinguistique). (Tradução nossa) (TRÉVILLE e DUQUETTE, 1996, p. 59)

Tratamos, neste item, da importância de se explorar uma UL em seus diferentes contextos de uso para desenvolver a competência lexical do educando. Na próxima seção, abordaremos como o dicionário pode se tornar um importante instrumento para o ensino do léxico nas salas de aula da EJA.

2.4.2 O uso do dicionário como instrumento pedagógico

No ensino do léxico, um dicionário torna-se mais do que um objeto que contém uma lista de UL com explicações; ele se torna um instrumento pedagógico que visa fornecer certas informações a um consulente.

Para Biderman (2001b, p. 05), o dicionário ocupa um lugar de destaque na comunidade linguística, pois "é um repositório da riqueza vocabular de uma língua. Ele contém muita informação sobre o conhecimento que se tem do mundo através das palavras que são, de fato, etiquetas que registram esse conhecimento". Parreira (2007, p. 284) aponta que "o dicionário é uma obra que representa a língua e a cultura de uma coletividade, em um certo período, concebido com objetivos determinados."

Lara (2004) considera o dicionário como obra e como um fenômeno complexo, pois define o dicionário:

como depósito da memória social do léxico, como instrumento de informação para as diversas sociedades que o utilizam, no espaço e no tempo; como instrumento de tradução e entendimento entre os falantes de duas ou mais línguas, quando se trata dos dicionários bi- e multilíngües, como horizonte normativo dos falantes de uma língua e de seus diferentes dialetos; como discurso culto, referido ao estado em que se encontra uma comunidade lingüística particular, e situado em seu caráter político e cultural. (LARA, 2004, p. 144)

Conforme Rey-Debove (1984, p. 45), uma das maneiras de aprender uma língua é por meio da consulta do dicionário e da gramática, sendo esses "dois tipos de obras descritivas conhecidas como indispensáveis e complementares". Parreira (2002, p. 133), em sua tese de

doutorado, faz uma reflexão importante acerca dessa afirmação. A pesquisadora pontua que essa pressuposição está ultrapassada, considerando as metodologias de ensino atuais que pregam o ensino comunicativo das línguas. A autora, reformulando a afirmação de Rey-Debove (1984), afirma que a língua deve estar descrita nas “entidades” gramática e dicionário. Dessa forma, um indivíduo só aprende uma língua, materna ou estrangeira, quando possui o conhecimento de uma certa quantidade de elementos significativos e quando sabe utilizá-los dentro de uma estrutura própria do sistema linguístico. Parreira (2002, p. 134) conclui que “o lugar ideal onde encontrar os elementos lexicais é o dicionário. Seu uso deve contribuir para a expansão do domínio desses elementos.”.

Segundo Krieger (2004/2005, p. 102; 2007, p. 298), o dicionário torna-se um instrumento didático necessário e importante em razão das numerosas informações que oferece ao consulente. É no dicionário que o educando encontrará informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, além de informações fonológicas, morfológicas e sintáticas. Além disso, uma obra lexicográfica contribui para o desenvolvimento da competência de leitura e de produção de texto nos diferentes níveis que essas atividades comportam. Em resumo, a referida autora expõe que “o conjunto das informações que encerra torna o dicionário um lugar privilegiado de lições sobre a língua, um instrumental didático de grande valia para o professor.”. (KRIEGER, 2004, 2005, p. 102)

Assim como Krieger (2004,2005), Höfling et al. (2004, p. 1) também acreditam que o dicionário, além de servir como material de consulta, tem grande potencial para ser elevado à categoria de material didático utilizado em sala de aula em exercícios que proporcionem o desenvolvimento de vocabulário, gramática, cultura, leitura e interpretação de texto.

Nesse contexto, o dicionário apresenta grande importância, pois auxilia o educando a desenvolver e ampliar sua competência lexical e consequentemente sua competência comunicativa. Esse apoio é basilar, uma vez que o discente jovem ou adulto “retorna” à escola

com um desempenho lexical limitado. Essa limitação está relacionada, muitas vezes, ao entorno social e cultural em que vive o aluno e à falta de estratégias que permita a ampliação do seu conhecimento lexical.

Apesar da importância que o dicionário assume nas aulas de Língua Portuguesa, é sabido que o uso desse instrumento é limitado e pouco explorado pelo professor. De fato, pesquisas como de Krieger (2004, 2005) apontam que a pouca ou nenhuma utilização do dicionário em sala de aula se deve pelo fato de a Lexicografia Teórica e Prática ainda ser pouco estudada e como consequência disso a insegurança de muitos professores em escolher uma obra lexicográfica para trabalhar em sala de aula.

É extremamente necessária a capacitação dos professores por meio de cursos e oficinas que lhes proporcionem conhecimento sobre a Lexicografia Pedagógica visando desenvolver, com o uso do dicionário, práticas pedagógicas que favoreçam a ampliação lexical dos educandos. Dessa forma, o docente ensinará a seu aluno não só encontrar determinada UL em um dicionário, mas também compreender plenamente as informações dadas sobre ela.

Um passo importante para a Lexicografia Pedagógica no Brasil se deu em 2001 por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que passou a avaliar os minidicionários escolares de LP, objetivando a distribuição de obras lexicográficas para alunos de escola pública. A partir de 2005, a distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1º a 9º anos do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno. Cada acervo disponibilizado para a escola é acompanhado de um manual, elaborado por Egon Rangel, no qual estão incluídos esclarecimentos sobre questões lexicográficas gerais e propostas

pedagógicas relacionadas ao uso do dicionário em sala de aula (cf. BRASIL, 2012). Podemos dizer que esse manual se constitui um primeiro passo para a capacitação de professores. É válido salientar que estudos sobre o uso do dicionário na sala de aula e a oferta de disciplinas voltadas para o léxico em cursos de graduação em Letras e Pedagogia são necessários para preencher a lacuna existente na formação básica do professor (cf. WELKER, 2008; PARREIRA, 2011).

No documento elaborado por Rangel, “Dicionários em sala de aula”, é ressaltado que o dicionário se torna um instrumento pedagógico importante na sala de aula, na medida que proporciona um conhecimento sistematizado sobre o léxico, contribuindo para que o aluno desenvolva a capacidade de se comunicar com eficácia em diferentes situações comunicativas (cf. BRASIL, 2012, p. 18).

O léxico possui um grande valor no discurso, uma vez que é a partir da compreensão das UL que se constrói o processo do sentido de um texto. Assim, se o aluno for orientado a lidar com os itens lexicais desconhecidos de modo a entendê-los, incorporá-los e utilizá-los em seu próprio texto estará então ampliando seu conhecimento lexical, e também sua visão de mundo. O dicionário é então um dos instrumentos pedagógicos mais importantes para o ensino do léxico.

Sendo a escola um lugar onde o aluno se depara com variados textos e o léxico a primeira via de acesso a esses textos, essa instituição precisa fornecer ferramentas ao educando da EJA que o auxiliem na sua vida fora do ambiente escolar. Cabe ao professor também a tarefa de demonstrar para esse educando o papel importante que o dicionário desempenha na ampliação e no desenvolvimento da competência lexical desse aluno. Desse modo, o discente da EJA precisa saber utilizar, de maneira efetiva, o dicionário e fazer com que essa prática de procurar UL desconhecidas se torne corriqueira. Assim, o educando,

quando se deparar com UL desconhecidas em seu emprego, por exemplo, saberá como sanar essa dúvida.

Neste estudo, esperamos encontrar nos materiais didáticos voltados para a EJA e nas aulas observadas atividades que se destinem ao ensino e aprendizagem do “uso do dicionário”: exercícios que, inicialmente, levarão o educando a (re)conhecer o que é um dicionário e para que serve; e num segundo momento, atividades que desenvolverão a sua proficiência em localizar a UL procurada (cf. BRASIL, 2012, p. 45).

É importante verificarmos como é realizado nos LD *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho* e nas salas de aula observadas o trabalho com a UL a fim de desenvolver a competência lexical do educando. Para tanto, o próximo capítulo se destina a demonstrar a metodologia utilizada neste estudo.

III. METODOLOGIA: DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA À COLETA DE DADOS

Este capítulo trata da metodologia da investigação. São expostos o contexto da pesquisa e dos participantes, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. É relatada, também, a abordagem híbrida desta pesquisa e os métodos utilizados para análise dos dados: a análise documental e o estudo de caso.

3.1 Natureza da pesquisa

Considerando que a proposta deste trabalho é investigar e analisar como se dá o ensino das UL nas aulas de Língua Portuguesa a fim de ampliar a competência lexical do aluno da EJA, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza híbrida, uma vez que utilizamos uma abordagem quantitativa e qualitativa para a análise de exercícios dos LD *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho* e para a análise do contexto da sala de aula com a finalidade de verificarmos se esses exercícios são abordados pelos professores da EJA em sala de aula e como são trabalhadas as atividades relacionadas ao ensino do léxico propostas pelo educador.

Assim, esta pesquisa é pautada em uma abordagem quantitativa e qualitativa interpretativista, dando mais ênfase na abordagem qualitativa, visto que descrevemos e interpretamos os dados quantitativos apresentados tanto na análise de LD quanto os obtidos no contexto da sala de aula.

Na abordagem interpretativista, o objeto de pesquisa é entendido como construído socialmente pelos participantes que moldam significados a partir de eventos e fenômenos por meio da interação social. Essa abordagem pressupõe que o pesquisador deve interpretar o mundo para compreendê-lo (cf. SCHWANDT, 1994).

Expomos, a seguir, as duas abordagens que orientam esta pesquisa, a saber: a análise documental, no que se refere ao estudo dos exercícios encontrados nos dois LD supracitados, e o método estudo de caso, em relação ao contexto da sala de aula.

3.1.1 Análise documental

Nossa pesquisa se fundamenta, em um primeiro momento, na análise de exercícios relacionados ao ensino do léxico, presentes nos materiais didáticos *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho*. A análise de atividades voltadas para o tratamento da UL em LD se constitui como uma análise documental, entendida aqui como uma vertente quantitativa e qualitativa, visando investigar o objeto em sua complexidade e historicidade.

Segundo André e Lüdke (1986, p. 38), a análise documental se constitui como “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”.

Nessa perspectiva, pode-se considerar como documento qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação. “Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros e arquivos escolares” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 38). Sendo assim, as fontes utilizadas, neste trabalho, constituem-se de livros didáticos, apostilas, atividades que fornecem a bibliografia básica sobre o assunto a ser desenvolvido.

De acordo com André e Lüdke (1986), a organização dos dados obtidos através da análise documental deve ser feita por meio de anotações, esquemas, diagramas, quadros e outras formas de síntese da comunicação. “Essas anotações, como um primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas

tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado, etc.”. (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 42). Segundo os autores, não existe uma forma mais correta de organizar os dados, o que deve existir é uma sistematização e coerência do esquema escolhido com os objetivos do estudo.

Dessa maneira, a coleta dos exercícios se deu de forma manual, atentando-se para aqueles que se destinavam ao ensino do léxico. Primeiramente, folheamos os livros e separamos os exercícios voltados ao ensino do léxico. Compilamos, então, todos esses exercícios, para posteriormente descrever os tipos mais representativos e significativos. Podemos verificar a seguir alguns enunciados digitados do LD *Tempo de Aprender* do 6º ano e o tipo de atividade proposto pelo material:

Página	Enunciado	Tipo de atividade
10	“Há alguma palavra no texto que você não conheça? Procure descobrir seu significado observando a situação em que ela foi usada?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
10	“Para falar sobre si, quem fala na canção usou palavras com sentidos opostos. Quais são essas palavras?”	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
43	“Que palavra ou expressão pode substituir a palavra <i>atarefadas</i> sem mudar o sentido do texto?”	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
84	“Leia estas palavras retiradas do texto: <i>lavadeira, padeiro, cesteiro</i> . As palavras em destaque terminam em ‘eiro’ e ‘eira’. O que essas palavras derivadas têm em comum quanto ao significado.”	Formação de palavras (derivação e sufixação)

Tabela 5: Exemplo de como os enunciados das atividades relacionados ao ensino do léxico foram analisados.

Após essa fase, elaboramos uma tabela com os tipos de exercícios encontrados e a quantidade em que determinada atividade foi abordada em cada ano (6º, 7º, 8º e 9º) pelo LD. A seguir, verificamos um exemplo de como se deu a elaboração da tabela:

Tipos de atividades	6º	7º	8º	9º	Total
Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas	-	2	3	2	7

Tabela 6: Exemplo de elaboração da tabela

Após realizada a coleta das atividades, analisamos quais tipos de exercícios são mais explorados pelos LD; se as UL são estudadas a partir de um contexto; se as UL complexas também são estudadas; se o uso do dicionário é solicitado pelo material didático. Além disso, buscamos verificar se os exercícios de exploração de vocabulário se limitam apenas em substituir uma palavra por outra, explorando somente processos como a sinonímia e a antonímia, como salienta Antunes (2007, p. 45), em seus estudos:

Em geral, os exercícios de exploração do vocabulário têm-se limitado à tática de apenas substituir uma palavra por outra, em frases soltas, atividade que não evidencia as funções do léxico na construção da continuidade do texto.

O levantamento de exercícios relacionados ao ensino do léxico presentes nos LD analisados e os tipos de atividades mais exploradas pelos materiais forneceram-nos dados interessantes que serão discutidos no capítulo 4. Como nossa pesquisa também se baseia em uma pesquisa de campo, buscamos relacionar algumas análises dos LD às aulas observadas na Escola Estadual de Fronteira (E2) e na Escola Municipal de Icém. (E1).

3.1. 2 A abordagem qualitativa: o estudo de caso

A opção pela abordagem qualitativa configura-se como adequada pelo fato de intentarmos a descrição e a interpretação das situações vivenciadas pelos alunos e professores da EJA em relação ao ensino das UL em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a análise dos dados obtidos. Para André e Lüdke (1986, p. 18), o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”.

Segundo Denzin e Lincoln (2000), a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo. Além disso, ela consiste em um jogo de práticas materiais e interpretativas, tornando o mundo visível e modificando-o. Elas transformam o mundo em

uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, filmagens, gravações, etc. Desse modo, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística e interpretativa do mundo, uma vez que pesquisadores que utilizam procedimentos qualitativos estudam fenômenos em seus cenários naturais, tentando interpretar os fenômenos nos termos dos significados que as pessoas os concebem.

A metodologia qualitativa mais adequada para este estudo pareceu-nos ser o “estudo de caso”, uma vez que apresentamos um caso bem delimitado, a saber: a análise de como se dá o ensino das UL nas salas de aulas do Ensino Fundamental II da EJA em duas escolas, a E1 e a E2.

Acreditamos que a comparação entre as duas escolas seja interessante e importante para verificarmos as diferenças e as semelhanças do ensino do léxico em diferentes estados. Além disso, é importante observar a disponibilização de materiais e recursos didáticos de cada estado para seus docentes e discentes, com a hipótese de que, mesmo que as duas cidades sejam bem próximas (aproximadamente 9 km), existam diferenças marcantes.

O estudo de caso nas E1 e E2 foi desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2014, após obtida a permissão pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP. Nos meses de agosto e setembro, foram observadas as aulas na E1 e, nos meses de outubro a dezembro, as aulas na E2. A observação das aulas ocorreu em duas salas (EJA II e EJA IV) da E1 e da E2. A escolha das turmas se deu pelo fato de a E1 ter ofertado, nesse semestre, para a EJA apenas as duas salas. Assim, a fim de comparar a prática e a concepção de léxico dos professores, observamos as mesmas turmas (EJA II e EJA IV) na E2.

Outra característica fundamental do “estudo de caso”, que está presente em nosso estudo, é a descrição das situações vivenciadas por professores e educandos em relação a esse assunto no ambiente escolar, sem deixar de analisar o contexto em que esses sujeitos estão

inseridos. André e Ludke (1986, p. 18) afirmam que o estudo do contexto em que se situa o objeto é um princípio básico do “estudo de caso”.

Assim, para a realização da coleta de dados, foram utilizados, neste estudo, alguns procedimentos de pesquisas, como o questionário, a entrevista, e a observação, com o propósito de verificar e analisar como são trabalhadas as UL nas aulas de Língua Portuguesa nas salas de EJA II e de EJA IV nas E1 e E2.

3.2 O contexto de pesquisa e dos participantes

O contexto estudado é o de ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa nas salas de aula da EJA II (7º ano) e da EJA IV (9º ano) em duas escolas, a saber, uma escola municipal de Icém-SP (E1) e uma escola estadual de Fronteira-MG (E2). Na E1, a mesma professora, cuja representação será P1, leciona para as duas salas (a EJA II e a EJA IV). Já na E2, há duas docentes que participaram dessa pesquisa, sendo a professora da EJA II representada pela sigla P2, e a professora da EJA IV, pela sigla P3.

Na E1, os alunos da EJA II e EJA IV possuem quatro aulas semanais de Língua Portuguesa (LP). Vale dizer que a P1 além de ministrar as quatro aulas de LP em cada turma, também é responsável pela disciplina Trabalho, com carga horária de uma aula semanal. Nessa disciplina, os alunos estudam os direitos do trabalhador, a questão previdenciária no Brasil, as datas importantes para o cenário do mercado de trabalho no país, temas considerados de suma importância para o público da EJA, uma vez que a maioria dos discentes são trabalhadores. Na E2, em relação à carga horária, os estudantes da EJA II possuem quatro aulas semanais de LP e os educandos da EJA IV, cinco aulas semanais.

É importante também apresentar alguns dados das duas escolas e das cidades as quais fazem parte. A E2 possui 18 salas de aula, sendo, no período noturno, 7 destinadas para a EJA

fundamental e médio, 1 para o 3º ano do Ensino Médio regular e 1 para o 2º período do Magistério. Além disso, a escola possui uma biblioteca, uma sala para AEE (Atendimento Educacional Especializado), uma sala de informática com poucos computadores que funcionam, secretaria, sala dos professores, sala da diretora, sala para vice-diretor e coordenador pedagógico, uma sala para vídeo com televisão, som e notebook, um laboratório de química com equipamentos obsoletos, uma cozinha, um depósito e um pátio amplo e coberto. A E1 possui 7 salas de aula, uma sala para projetos, uma sala de informática, uma biblioteca pequena, secretaria, sala dos professores, sala da direção e coordenação, refeitório, pátio amplo e coberto e um ginásio de esportes. Vale ressaltar que, no período noturno, são utilizadas apenas duas salas de aula para a EJA-Ensino Fundamental. Cabe mencionar também que não é disponibilizado para os alunos de Icém-SP o Ensino Médio voltado para a EJA. Assim, os estudantes acabam os estudos do Ensino Fundamental para EJA, ofertado pela prefeitura do município, e seguem para o Ensino Médio regular noturno, oferecido pela Escola Estadual do município.

A seguir, podemos visualizar melhor a localização das cidades de Icém e Fronteira e perceber a proximidade que há entre elas:

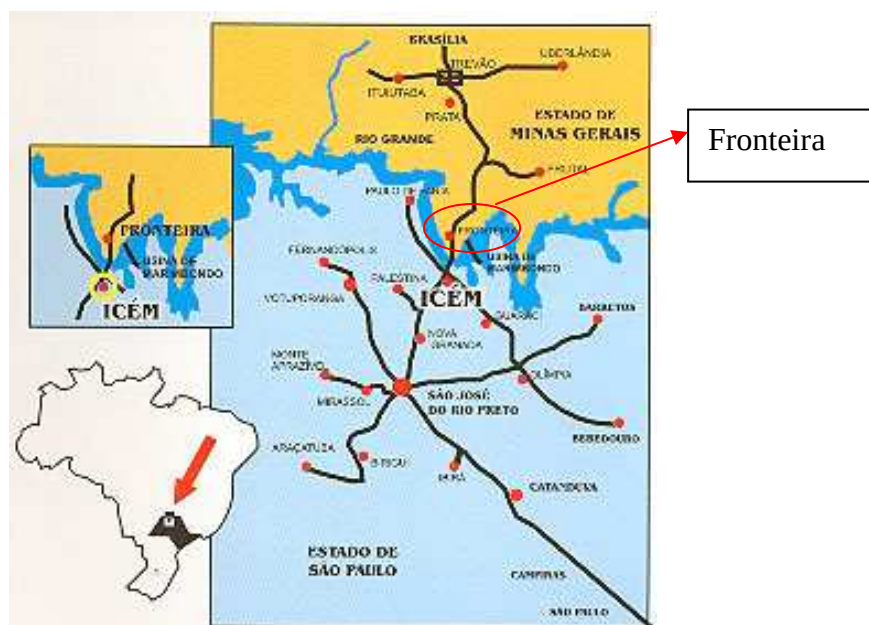


Figura 4: Distância entre Icém-SP e Fronteira-MG

Segundo dados do IBGE, no município de Icém há 7.938 habitantes em uma área de 362,593 km². A cidade de Fronteira conta com 16.036 habitantes em uma área de 199,987 km².¹⁶ Notamos, por meio desses dados, que Fronteira possui um número maior de habitantes do que Icém, e provavelmente, por esse motivo, verificamos salas de aula para EJA mais numerosas em Fronteira do que em Icém.

Apresentamos, nesta seção, o contexto desta pesquisa e, a seguir, relatamos o contexto dos participantes da pesquisa: as professoras P1, P2 e P3 e os alunos das turmas EJA II e EJA IV das escolas E1 e E2.

3.2.1 As professoras participantes

As três professoras que participam desta pesquisa possuem graduação em Letras e pós-graduação *latu-sensu*. A P1 possui dois cargos, um de coordenadora pedagógica com carga

¹⁶ Fonte: IBGE. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=312700&search=minas-gerais|fronteira>. Acesso em: 03 jun. 2015.

horária de 40 horas semanais e outro de professora com 30 horas semanais. A P2 possui um cargo com 24 horas semanais e a P3 possui dois cargos de professora na mesma escola, totalizando 39 horas semanais. Percebemos que as três possuem jornadas de trabalho extensas, o que pode acarretar a falta de tempo para preparar aulas, selecionar o conteúdo a ser ensinado, corrigir provas, atualizar-se; por isso, podemos dizer que muitos professores ficam sem condições de realizar um trabalho de mais qualidade. Assim, é importante enxergar o contexto em que o professor está inserido. Amigues (2004) aborda a complexidade do trabalho do professor mencionando que

o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. (AMIGUES, 2004, p. 49)

Em relação ao tempo que lecionam Língua Portuguesa, a P1 leciona há 26 anos; a P2, há 9 anos; e a P3, há 27 anos. Quanto ao tempo que lecionam para a EJA, P1 e P3 dedicam-se a esse público há mais ou menos 8 anos; e P2, há quatro anos. Vale ressaltar que as três educadoras possuem mais experiência para o público geral do que para o público da EJA, o que pode, talvez, fazer com que essas docentes abordem práticas e metodologias que utilizam no ensino regular e que possivelmente não serão eficazes para o público da EJA.

No questionário aplicado às professoras, verificou-se se elas gostavam de ser professoras de LP na EJA, e as três docentes responderam positivamente, dizendo que são alunos mais interessados, apesar das dificuldades e que o professor tem um retorno maior. Interessante notar que essa característica percebida pelas professoras de “alunos mais interessados” se deva talvez ao fato de ser jovens e adultos que possuem um objetivo concreto na vida e já estão mais maduros, sabem que precisam estudar para obter um futuro melhor. Diferentemente do ensino regular atual em que predominam crianças e adolescentes que,

muitas vezes, não possuem uma meta e que são imaturos para enxergarem a importância dos estudos em suas vidas, acarretando a falta de interesse pelos estudos e a indisciplina em sala de aula.

Em relação às diferenças entre o ensino fundamental regular e o ensino fundamental para EJA, a P1 salienta, em seu questionário, “as dificuldades próprias a um adulto para assimilar conteúdos muitas vezes tão distantes, ou aparentemente distantes, a seu cotidiano”. A P2 e a P3 concordam com a questão do interesse do educando que é maior na EJA; a P2 comenta ainda o fator do conteúdo que é trabalhado de maneira resumida; e a P3 salienta que na EJA, “há alunos mais experientes e que tem mais bagagem e assim, torna-se um público interessante para discussões”.

3.2.2 Os educandos participantes

Foi desenvolvido um questionário para ser aplicado aos educandos das salas da EJA II e da EJA IV das duas escolas a fim de obter alguns dados socioeconômicos desses discentes e de verificar, da perspectiva do aluno, como é trabalhado o léxico nas aulas de Língua Portuguesa. A partir das respostas coletadas por meio do questionário, é possível fazer uma caracterização dos sujeitos envolvidos em relação aos aspectos econômicos, sociais e culturais.

Na E1, os questionários foram aplicados aos educandos presentes na aula do dia 08 de outubro de 2014. Na turma EJA II, oito alunos responderam, de maneira completa, ao questionário e um aluno respondeu apenas a primeira página (questões de 1 a 12). Na turma EJA IV, sete alunos responderam completamente ao questionário e dois, apenas a primeira página.

Na E2, vinte e três estudantes presentes no dia 29 de outubro de 2014 responderam ao questionário. Na turma EJA II, doze alunos responderam e na turma EJA IV, onze estudantes.

Ao total, quarenta e um alunos responderam ao questionário. É interessante dizer que havia na lista de presença das professoras 97 alunos ao todo. No entanto, já é uma característica da EJA muitos estudantes desistirem ou se tornarem “alunos flutuantes”, ou seja, o discente vai um dia à escola, depois falta três e assim por diante. Não cabe a nós, nesta pesquisa, investigarmos os motivos dessa frequência irregular, mas podemos dizer que talvez isso esteja relacionado ao contexto social em que vivem, visto que a maioria trabalha em serviços pesados, possui família para cuidar e sustentar. Tais motivos também foram encontrados no estudo de Campos (2003). Segundo a pesquisadora, as causas que levam à infrequência dos alunos da EJA estão relacionadas ao trabalho, ao funcionamento do curso, a problemas de saúde e a outros, de ordem pessoal.

Diante dos casos de infrequência, foi possível observar que o aluno da EJA não é como a criança ou o jovem matriculado no ensino regular. Conforme Oliveira (1999), os educandos da EJA estão inseridos no mundo do trabalho e das relações interpessoais. Trazem uma história de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo, sobre si e sobre as pessoas. Tais especificidades nem sempre são compreendidas ou consideradas e a expectativa dos alunos em relação ao aprender podem divergir daquilo que realmente está sendo ensinado na escola.

Em relação aos educandos presentes nas turmas de EJA analisadas, os discentes das duas escolas possuem características semelhantes como veremos a seguir. Os alunos da E1 serão representados pela sigla AE1, e os alunos da E2, pela sigla AE2.

As oito primeiras questões do questionário são de ordem socioeconômicas a fim de entendermos o contexto social em que esse sujeito está inserido e verificarmos as características desse público. A idade dos estudantes varia de 15 a 56 anos, sendo a maioria

adultos. Cerca de 92% dos alunos não são das cidades de Icém ou Fronteira e a maior parte destes vieram da região Nordeste para esses municípios em busca de um emprego melhor. Dos 41 estudantes, 27 trabalham e possuem profissões variadas como motorista, vigilante, doméstica, pedreiro, garçom, pescadora, tratorista, trabalhador do campo, funileiro, mecânico.

A questão “Qual é o maior grau de estudo dos membros de sua família?” nos leva ao seguinte gráfico:

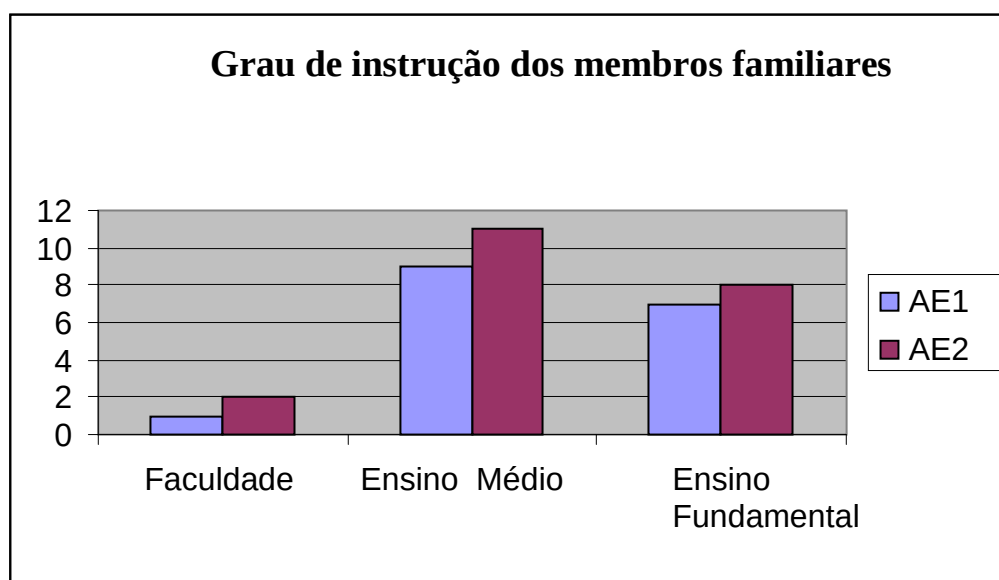


Gráfico 1: Grau de instrução dos membros familiares

Podemos perceber que pouquíssimos são os alunos que possuem, dentro de casa, alguém com um grau de instrução maior. Dentre os 41 alunos, apenas 3 possuem filhos na faculdade, o que significa pouco mais de 2%.

Quando questionados sobre o porquê de ter parado de estudar, as respostas foram bem similares, sendo que a maioria parou para poder trabalhar e ajudar os pais. Os adolescentes não se encaixam nesse quadro, visto que foram para a EJA devido às numerosas repetências que tiveram no ensino regular, apresentando uma grande defasagem idade-série.

Na próxima seção, abordamos os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados.

3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista e caderno de campo

Como já foi mencionado, é importante analisarmos o contexto em que este trabalho se desenvolve. Dessa forma, iniciamos pela aplicação de um questionário híbrido, contendo perguntas abertas e fechadas, direcionado aos professores e outro aos alunos (vide anexos 3 e 4) a fim de descrever quem são os educandos e os docentes envolvidos nesta pesquisa. Vale ressaltar que utilizamos as lexias “palavra” e “vocabulário” no questionário com o objetivo de facilitar a compreensão dos leitores leigos em Lexicologia. Os questionários buscam também demonstrar se e como é trabalhado o léxico pelo professor. Visa-se a obter, também, por meio desses questionários, as estratégias mais utilizadas pelos professores em relação ao ensino do léxico, a(s) metodologia(s) desenvolvida(s) a fim de ampliar o conhecimento lexical do educando da EJA e um dado quantitativo da utilização ou não do dicionário em sala de aula.

Para esclarecer e complementar algumas questões do questionário dos professores que não ficaram claras, utilizamos, de maneira concomitante, outro procedimento de pesquisa: a entrevista semiestruturada caracterizada por um roteiro de perguntas previamente elaborado (vide anexo 5), complementado por outras questões inerentes ao momento da entrevista. Ao decorrer das entrevistas, foram feitas anotações das respostas dadas pelas participantes, além de as entrevistas terem sido gravadas em áudio. Procuramos, com a entrevista, indagar o professor sobre o uso ou não do LD distribuído pelo governo para as turmas da EJA. Deixamos a cargo do professor escolher o local e o dia que considerasse mais adequado para fornecer essa entrevista com o objetivo que se sentissem mais à vontade. A professora da E1 (P1) optou pela sala dos professores no final do semestre, argumentando que nessa data estaria mais disposta por já ter fechado a matéria e as notas dos alunos. A professora da EJA

II de Fronteira (P2) optou pela sala de aula, nas últimas semanas de aulas, e a professora da EJA IV de Fronteira (P3) escolheu a biblioteca nos últimos dias de aula.

Consideramos a entrevista um instrumento fundamental, pois nela os participantes possuem mais dificuldade para ocultar informações ou iludir o pesquisador com falsas respostas (cf. WELKER, 2006).

Como último procedimento de pesquisa, mas não menos importante, foi realizada a observação de docentes e discentes nos momentos de interação entre estudante-professor e estudante-estudante. Nas observações, era relevante perceber como cada professora trabalhava a UL com a finalidade de desenvolver a competência lexical do seu educando, bem como algumas falas de alunos que mostravam suas reações frente às atividades propostas pela professora.

A observação adotada neste trabalho é passivamente participativa, considerando que não ministramos nenhuma aula e nem apresentamos uma atividade para a professora realizar com os educandos. Consideramos que o pesquisador, ao realizar a observação participante, é tanto participante quanto observador, já que, segundo Becker (1997), “o observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades” (BECKER, 1997, p. 120). Vale dizer que os registros das observações foram feitos em um caderno intitulado “Caderno de campo”.

Para o registro no “Caderno de campo”, as anotações eram feitas em três colunas. Na primeira, anotava-se o tempo em que as atividades aconteciam. Na segunda coluna, anotava-se o que acontecia na sala, buscando descrever o que e como acontecia, quem fazia e/ou falava, como e com quem. Na terceira coluna, o espaço foi reservado para observações e impressões da pesquisadora diante do que estava acontecendo e que pudessem ajudar nas análises que seriam realizadas.

Apesar de considerarmos a filmagem um procedimento de pesquisa rico e interessante, optou-se, neste trabalho, por não utilizar esse procedimento, uma vez que os educandos, provavelmente, ficariam constrangidos com a situação, o que poderia influenciar negativamente nos resultados.

Assim, o *corpus* deste estudo constitui-se de material documental (livros didáticos) e de material de coleta de estudo de campo (questionários, entrevistas com docentes, e observações de aulas).

3.4 Procedimentos de análise

A análise preliminar começou pelos dados dos LD *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho*. Todos os exercícios relacionados ao ensino do léxico contidos nesses materiais foram digitados e uma tabela foi elaborada com os tipos de exercícios e a quantidade em que determinada atividade foi abordada pelo LD, como vimos na seção 3.1.1.

Posteriormente, as respostas dos alunos ao questionário foram transcritas em um quadro, onde foi possível verificar as recorrências e as semelhanças de dados nas respostas dos alunos. As questões de 1 a 11 foram analisadas primeiramente a fim de descrever os participantes desta pesquisa.

Em seguida, verificamos as cinco primeiras respostas das professoras P1, P2 e P3 ao questionário a fim de descrever o contexto em que estão inseridas as docentes participantes desta pesquisa.

Após essas análises, buscamos triangular os dados revelados pelos questionários, pelas entrevistas e pela observação realizada em sala de aula com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa desta dissertação. A triangulação dos dados, segundo Souza (2006, p.178), “é caracterizada pelo exame comparativo de análises de construtos e eventos a partir

dos dados oriundos de diversas fontes”. O fato de existir mais de uma fonte de dados é uma maneira de aumentar a confiabilidade da pesquisa (cf. WALLACE, 1998).

Diante disso, definimos as categorias a serem analisadas, a saber: a importância do ensino do léxico na EJA; as estratégias utilizadas para esse ensino; e o lugar do uso do dicionário na sala de aula.

Neste capítulo, apresentamos a abordagem híbrida desta pesquisa, descrevemos o contexto da pesquisa, dos alunos e das professoras participantes. Além disso, expomos os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração de dados e, finalmente, explicitamos os procedimentos de análise dos dados. No próximo capítulo, realizaremos a análise dos LD *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho* e as análises do contexto da sala de aula, conforme as categorias definidas para este trabalho.

IV. ANÁLISE DOS DADOS: DO MATERIAL DIDÁTICO À SALA DE AULA

Este capítulo objetiva apresentar os dados e os resultados das análises de exercícios relacionados ao ensino do léxico da coleção *Tempo de Aprender*, e da apostila *EJA – Mundo do Trabalho*, bem como os resultados da aplicação dos questionários destinados a alunos e professores de ambas as escolas (E1 e E2), das entrevistas realizadas com professores e das observações em campo.

Por ser uma pesquisa que visa à análise de livros didáticos e de aulas de LP, não é nosso objetivo esgotar as análises sobre o ensino do léxico na EJA, mas sim salientar atividades relacionadas ao léxico que nos chamaram atenção.

4.1 A proposta de trabalho com as UL nos LD em análise

Em nossa análise, buscamos destacar as atividades encontradas nos LD *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho* que trabalham com UL a fim de desenvolver a competência lexical do educando da EJA, bem como o papel do uso do dicionário com a finalidade de contribuir para que o estudante (re)conheça um item lexical. Além disso, tentamos ressaltar as diferenças e as semelhanças encontradas em relação ao trabalho com o ensino do léxico nas duas coleções. Assim, nesta análise, buscamos responder à pergunta de pesquisa “como o(s) autor(es) do LD propõe(m) o trabalho com as UL?”.

Vale salientar que, apesar de nenhuma das professoras participantes (P1, P2, P3) desta pesquisa adotarem o LD *Tempo de Aprender* em suas aulas, consideramos importante sua análise, visto que foi aprovado pelo PNLD EJA 2011 e esse material foi escolhido para ser distribuído às escolas de todo o país que oferecem turmas da EJA.

4.1.1 Análise das atividades da coleção *Tempo de Aprender*

Nos LD do ensino regular, geralmente, encontramos exercícios relacionados ao ensino do léxico na seção “Estudo do vocabulário”. Em nossa análise, percebemos que as atividades destinadas ao ensino do léxico são encontradas principalmente nas seções *Pra começo de conversa*, *Por dentro do texto*, *Você sabia?* e *Um olhar para a língua*.

Para uma melhor visualização dos tipos de atividades encontradas nessa coleção, elaboramos uma tabela com os exercícios relacionados ao ensino do léxico e os números de ocorrências destes por série. Por exemplo: a atividade “Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas” ocorreu duas vezes no livro do 7º ano, três vezes no do 8º ano e duas vezes no do 9º ano. Portanto, esse tipo de exercício aparece 07 vezes na coleção pesquisada, conforme podemos visualizar na tabela a seguir:

Tipos de atividades	6º	7º	8º	9º	Total
Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas	-	2	3	2	7
Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto	5	1	3	1	10
Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto	1	-	1	2	4
Realizar relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia	3	2	1	1	7
Estudar a variedade linguística	4	2	2	-	8
Estudar a estrutura/dinâmica do dicionário	-	4	1	-	5
Inventar significados para itens lexicais	-	1	-	-	1
Confeccionar um glossário	-	1	-	-	1
Estudar o uso de Siglas	-	1	-	-	1
Estudar a formação de palavras (derivação e sufixação)	6	-	-	-	6

Tabela 7: Lista dos exercícios retirados da coleção *Tempo de Aprender*

É interessante notar que a atividade “Descobrir o significado de itens lexicais” é a mais utilizada pela coleção, uma vez que essa estratégia aparece 14 vezes, sendo 10 exercícios destinados aos itens lexicais simples e 4 exercícios aos itens lexicais complexos. Vale ressaltar que todas essas atividades trabalham com a UL contextualizada, o que permite ao

educando inferir o significado de determinada lexia por meio do contexto. É interessante observar também que somente no livro do 6º ano, essa estratégia foi utilizada seis vezes.

Outro tipo de atividade utilizado pelos autores em relação ao ensino do léxico é o exercício que solicita ao educando a pesquisa de UL no dicionário para localizar seu significado. Todos os exercícios desse tipo trabalham com itens lexicais contextualizados, o que permite que o educando encontre a acepção adequada ao contexto em que a lexia está inserida. No entanto, essa etapa não está explícita na maioria dos enunciados, como podemos verificar a seguir, no exercício 1:

na mesa antes. Joca, entretanto, insistiu, seguindo-se uma disputa entre os três homens, que terminou com a intervenção do referido empregado, que aceitou a nota que Joca lhe estendia. No momento em que trouxe o troco, o garçom recebeu uma boa gorjeta, pelo que ficou contentíssimo, o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas. Reina a maior paz no subúrbio do Encantado, e a noite foi bastante fresca, tendo dona Maria, sogra do comerciante Adalberto Ferreira, residente à rua Benedito, 14, senhora que sempre foi muito friorenta, chegado a puxar o cobertor, tendo depois sonhado que seu netinho lhe oferecia um pedaço de goiabada."

E meu amigo:

– Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação, será chamado de louco. Porque os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida...

Maio, 1951.

Rubem Braga. *A borboleta amarela*. São Paulo: Record, 1995.

Por
dentro do texto

1. Procure em um dicionário o significado das palavras e expressões a seguir: **consorte**, **culminar em**, **uxoricídio**.

Figura 5 (Coleção *Tempo de Aprender*, 7º ano, p. 66)

Assim, se o professor não alertar seus alunos para a questão de que há um significado, dentre os apresentados pelo dicionário, mais adequado ao contexto em que está inserida determinada UL, o educando provavelmente copiará qualquer uma das acepções que o verbete apresenta no dicionário. Com isso, o estudante não terá a oportunidade de perceber as diferenças de significações que podem acontecer em um determinado contexto. Esse exercício será melhor explorado pelos autores como veremos a seguir.

Na coleção analisada, foram identificados apenas quatro exercícios que trazem uma reflexão sobre a escolha do significado de determinada UL. Podemos perceber na atividade a seguir, que os autores abordam uma UL que foi trabalhada em exercícios anteriores e que foi empregada na crônica “A borboleta amarela”, de Rubem Braga:

Um olhar para a língua
Leitura de verbete

 Observe como o dicionário traz os significados da palavra “consorte”:

con.sor.te s.2g. **1** cada um dos casados em relação ao outro; o mesmo que cônjuge. **2** colega, companheiro. **3** marido de rainha, quando esta é quem ocupa o trono: *príncipe consorte*.

Agora, responda:

- 1.** Você acha que todos os significados apresentados pelo dicionário combinam com a palavra “consorte” empregada no texto? Por quê?

- 2.** Quando você procura uma palavra no dicionário, copia logo o primeiro significado que aparece ou presta atenção em cada explicação, verificando se há significados diferentes? Por quê?

- 3.** Você imaginava o significado da palavra “uxoricídio” antes de procurar o seu significado? Qual?

Figura 6 (Coleção *Tempo de Aprender*, 7º ano, p. 70)

Percebemos que há uma preocupação por parte dos autores em mostrar aos educandos que é necessário selecionar o significado de uma UL mais adequado de acordo com o contexto. O enunciado do segundo exercício é muito interessante, uma vez que permite ao aluno refletir sobre a sua relação com o uso do dicionário, isto é, o estudante será incitado a indagar sobre o modo como realizava, antes, a busca do significado de um item lexical, e com isso estará refletindo sobre seu processo de aprendizado.

Observamos também que os autores privilegiaram o trabalho com as UL simples, em detrimento das complexas, uma vez que se pediu para procurar no dicionário o significado de

um item lexical complexo apenas uma vez em toda a coleção, como podemos verificar a seguir:

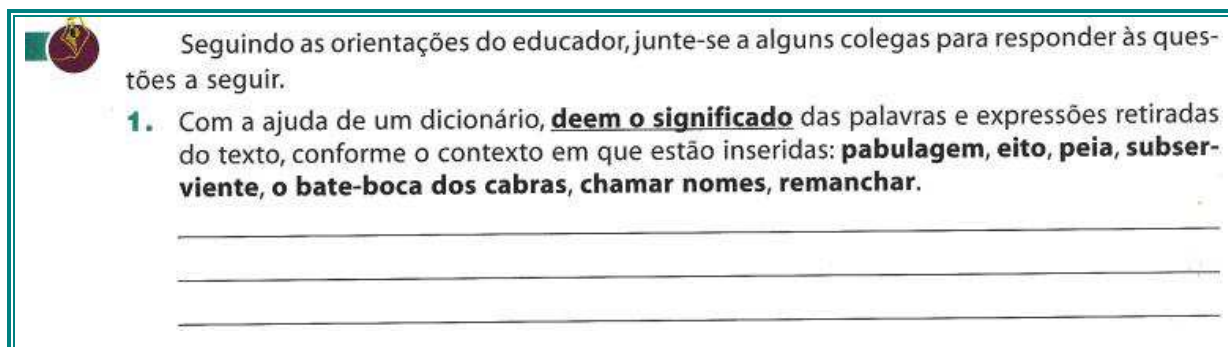


Figura 7 (Coleção *Tempo de Aprender*, 9º ano, p. 9)

Embora o enunciado anterior trabalhe com itens lexicais retirados de um texto previamente estudado pelo aluno (trecho do romance “Menino de engenho”, de José Lins do Rego) e lide com UL simples e complexas, esse exercício também apresenta problemas segundo nosso ponto de vista. O enunciado solicita que o estudante procure no dicionário os itens lexicais complexos “bate-boca dos cabras” e “chamar nomes”. No entanto, não é explorada a conotação existente nessas expressões populares. Seria interessante o professor abordar essa questão com os alunos a fim de enriquecer seu léxico ativo. Além disso, essas UL complexas podem não ser encontradas facilmente em um dicionário¹⁷. Assim, seria necessário que o professor tivesse em mãos outros expedientes lingüísticos para que os alunos pudessem utilizar, tais como acesso à internet e dicionários especiais.

Em relação à atividade “Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas”, verificamos também que não é trabalhada a UL de maneira sistemática com o intuito de incorporá-la no léxico ativo do educando, uma vez que apenas é solicitado ao aluno procurar significados de determinadas lexias inseridas em um texto. Não se pede que o aluno forme frases com essa mesma UL, ou ainda que utilize outra acepção da UL pesquisada para formar uma frase, verificando assim que um mesmo item lexical assume variados

¹⁷ As UL complexas “bate-boca dos cabras” e “chamar nomes” não foram encontradas nos dicionários online Caldas Aulete e Michaelis.

sentidos. Como já mencionado no capítulo 2, o educando deve conhecer a UL não apenas por meio de sua definição, mas também de seus aspectos semânticos, sintáticos e discursivos (cf. TRÉVILLE e DUQUETTE, 1996; BEZERRA, 1998).

Percebemos que nos exercícios analisados apenas pediu-se para procurar significados de itens lexicais supostamente desconhecidos pelos estudantes. Não foi localizada nenhuma atividade em que fosse solicitado que o aluno buscasse, no dicionário, UL que não conhecesse o significado. Atividades assim seriam interessantes para fazer com que o aluno se tornasse mais ativo em seu processo de aprendizado, pois ele teria de ler o texto e verificar quais unidades não fazem parte do seu repertório lexical, passivo ou ativo, e então consultar o significado dessas UL em uma obra lexicográfica.

Em relação ao tratamento dado às UL complexas, há ainda um exercício que explora algumas expressões regionais expressas no trecho “Menino de engenho”, de José Lins do Rego, como podemos verificar a seguir:

9. O texto de José Lins do Rego apresenta diversas expressões que conferem um estilo próprio ao romance, misturando termos regionais e linguagem figurada. Interpretem os trechos a seguir, desvendando o que querem dizer as expressões destacadas.

a) Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial **aquelas cabeças de chapéu de palha velho subindo e descendo, no ritmo do manejo da enxada [...]**.

b) [...] José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles. **Pegava com o sol das seis, até a boca da noite.**

c) Outros bem calados, olhando para o chão, **tirando a sua tarefa com a cara fechada.**

d) Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, **comendo um nada, trabalhando como burros de carga.**

e) **Só tinha boca,** o coronel José Paulino.

Figura 8 (Coleção *Tempo de Aprender*, 9º ano, p.10)

Nesse exercício, o aluno irá inferir o significado das expressões a partir do contexto, isto é, terá que relacionar as palavras da expressão com outras para depreender o sentido desse

item lexical complexo. Outra atividade muito interessante localizada na coleção é a que trabalha com expressões idiomáticas, explorando a denotação e a conotação, como podemos observar a seguir:



Fotografia: Ablestock



Fotografia: Ablestock



Fotografia: Daniel Day/Getty Images



Fotografia: Heik van den Heuvel/Zeif/Corbis

1. O que quer dizer cada uma das imagens?

2. Os sentidos dessas expressões são utilizados em quais situações?

3. No cotidiano, utilizamos muitas expressões para exemplificar situações, como:
 - a) A explicação do meu colega sobre os exercícios foi uma “mão na roda”.
 - b) A moça quis furar a fila do banco e “entrou pelo cano”.
 - c) Houve uma confusão na cidade e os comentários colocaram mais “lenha na fogueira”.
 O que significam as expressões acima?

4. Certamente, vocês conhecem expressões desse tipo. Em grupo, comentem algumas delas.

Agora, observem as seguintes situações:

- A criança estava incomodada. Havia uma pedra em seu sapato e ela não conseguia andar.
- Os meninos quebraram os galhos para pôr lenha na fogueira.

1. As expressões grifadas acima têm o mesmo sentido dos exemplos anteriores? Como você chegou a essa conclusão?

2. Qual a diferença de sentido entre os exemplos dados anteriormente e as expressões grifadas?

Figura 9 (Coleção *Tempo de Aprender*, 6º ano, p. 61)

Nesses exercícios, percebemos que, para se trabalhar com os sentidos conotativos das EI “quebrar um galho”, “uma pedra no sapato”, “chorar pelo leite derramado” e “fazer tempestade em um copo d’água”, os autores apresentam imagens que mostram a “fórmula fixa” das EI desmontadas, isto é, a expressão é apresentada com o sentido literal, denotativo. Interessante notar que além de trabalhar com expressões idiomáticas para explorar a

conotação e a denotação, os autores utilizam exemplos de usos dessas expressões relacionados ao cotidiano dos educandos jovens e adultos. No entanto, ao se utilizar imagens denotativas, a lógica é que os alunos, em um primeiro momento, não se atentem para o uso da EI. Assim, é importante que o professor faça a mediação na resolução desses exercícios para destacar a característica principal da EI – a conotação.

Como o público-alvo da coleção são jovens e adultos, é importante e enriquecedor trabalhar com expressões idiomáticas, pois são muito utilizadas pela sociedade. O trabalho com EI em sala de aula é considerado de grande riqueza, uma vez que quando o educador apresenta ao aluno as facetas da interpretação conotativa, ele lhe possibilita acesso aos múltiplos olhares que o sentido denotativo não pode oferecer.

Vale ressaltar que muitos LD utilizam como estratégia de ampliação de vocabulário a inserção de glossários. Normalmente, após um texto, é colocado um pequeno quadro com um glossário para os itens lexicais menos usuais. No capítulo 2, abordamos as considerações feitas por Ilari (1997) acerca dessa prática que, se realizada de maneira frequente e sem o tratamento adequado dado ao glossário, pode fazer o aluno acreditar que o significado está na UL e não no texto. Interessante notar que essa estratégia é utilizada apenas uma vez na coleção em análise. Observamos que os autores optaram por um mecanismo diferente, como podemos verificar a seguir:

Glossário	
Acaçapada:	escondida, encolhida.
Afiançar:	assegurar, testemunhar.
Atroz:	espantoso, monstruoso, desumano.
Avarice:	apego excessivo ao dinheiro, mesquinha.
Blindado:	veículo automotor de combate, revestido com chapas de aço à prova de bala ou explosivos.
Brandia:	movimentava, acenava, agitava.
Caiada:	coberta de pó branco.
Escudeiro:	na idade média, jovem iniciante no ofício de cavaleiro que carregava o escudo e armas do nobre ao qual servia.
Estapafúrdia:	que é estranha, esquisita.
Expectante:	que espera e observa.
Farfalhar:	produzir sons rápidos e indistintos.
Galharia:	conjunto de galhos de árvore, ramagem.
Ímpeto:	agitação, impulso.
Inerte:	sem movimento nem atividades próprios, imóvel.
Inóspito:	que não apresenta condições de vida, hostil, rude.
Inusitada:	incomum, estranha.
Iridescente:	que apresenta ou reflete as cores do arco-íris.
Itinerante:	que viaja, que percorre vários lugares.
Jubilosamente:	alegremente.
Maboque:	fruto alaranjado e de casca dura.
Parafernália:	o conjunto do instrumental e outros pertences de uma atividade.
Pardacento:	um tanto pardo.
Provinciana:	de pouca sofisticação, caipira.
Suculenta:	que apresenta boa aparência e desperta o apetite ou que contém muito suco (alimentos).
Tacula:	árvore nativa de angola, de madeira vermelha.
Veemência:	intensidade, entusiasmo, força, vigor.
Vidrado:	brilhante, apaixonado.

Figura 10 (Coleção *Tempo de Aprender*, 6º ano, p. 88)

Percebemos, então, que as lexias supostamente desconhecidas pelos discentes são, na maioria das vezes, destacadas no texto e seus significados aparecem em um glossário que se localiza no final da segunda unidade de cada volume. Pode ser que os autores tenham feito isso para que o educando, quando se deparasse com uma unidade dessas, tentasse relacioná-la com outras para conseguir depreender seu significado, antes de olhar no glossário e receber a resposta pronta.

Acreditamos que somente o uso de glossários para se trabalhar com o ensino do léxico faz com que o educando perca uma excelente oportunidade de fomentar o desenvolvimento da competência lexical. Tal procedimento, isolado, não conduz o aluno à reflexão sobre aquela ocorrência, mas, tão somente, dá o significado da UL ao estudante que, por sua vez, não se preocupa em conhecê-la profundamente, mas se dá por satisfeito em ter sua curiosidade

sanada. Sem dúvida, se a mesma UL ocorrer em um texto no mês seguinte, ele precisará de outro glossário e esse processo se dará por muitas vezes ainda, até que o aluno conheça mais amplamente a UL.

Assim, o uso de glossários em livros didáticos, a nosso ver, não é negativo quando o trabalho com as lexias não se encerra nele, isto é, o trabalho com essas lexias deveria ser ampliado nas atividades seguintes para que o aluno fosse capaz de desenvolver sua competência lexical. Percebemos que a coleção *Tempo de Aprender* não reduz o ensino do léxico apenas ao uso do glossário, uma vez que encontramos atividades em que solicita-se o uso do dicionário para a compreensão do significado de determinada UL, ou ainda requiere-se que o educando tente identificar o sentido da lexia de acordo com o contexto em que está inserida.

Uma atividade interessante relacionada ao uso de glossários encontrada nessa coleção foi a confecção de um glossário para ser exposto na sala de aula. Essa atividade está inserida no capítulo 4 do livro do 7º ano, cujo título é “Saúde e qualidade de vida”. Para tratar desse tema, os autores exploraram textos jornalísticos, canções e poemas de cordel. É por meio do poema de cordel do pernambucano Marcos Accioli que os autores propõem a criação de um glossário de palavras e expressões regionais. Verifica-se a seguir a atividade:

Ampliando o tema

 **Trabalhando com texto**

Texto 1 Poema de cordel

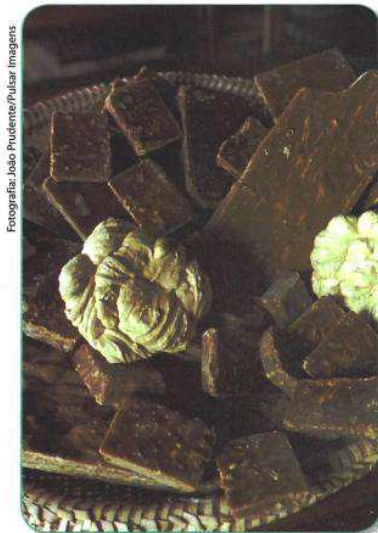
Leia este poema de cordel do pernambucano Marcos Accioli, que nos traz a imagem de uma ilha com o gosto da culinária simples e saborosa do dia a dia:

Da toada alagoana

Bela Ilha – bela Ilha maravilha nunca pensei fosse assim em vez do mar corre um rio ai, navio <u>soca de cana</u> e capim não tem espaço nem tempo mas o vento se faz brisa e sopra em mim.	Canaviais e palmeiras <u>capoeiras</u> <u>capoeirões</u> – <u>cocorutas</u> mata-anã – selva-nanica chuva em bica açúcar-algodão das frutas riachos de queijo leite mel azeite e igrejas dentro das grutas.
--	--

Figura 11 (Coleção *Tempo de Aprender*, 7º ano, p. 88)

Pão doce serve de telha
 mel-de-abelha
 corre da cisterna à tacha
 café é bolo de goma
 que se toma
 com tijolo de bolacha
 manjar se come em gamela
 Ilha bela
 se perde quem não te acha.
 [...]
 Barreiras de rapadura
 calda-pura
catolé – coco-dendê
pão de ló – bolo de massa
 uva-passa
bolo-rolo e manuê
 bela Ilha – bela Ilha
 maravilha
 Terra de São-Saruê.



Fotografia: João Prudente/Pulsar Imagens

Marcos Accioli. *Guriatã, um cordel para menino*.
 São Paulo: Melhoramentos, 1988.

Por dentro do texto



1. Vamos descobrir o que significam as palavras e expressões destacadas no texto? Assim, você poderá apreciá-lo melhor. Seu educador vai orientar a sua turma para a construção de um glossário de palavras e expressões regionais. Veja algumas ideias:
 - a) **Conversem** em grupo sobre o que vocês já conhecem dessas palavras e expressões e anotem os significados de cada uma delas no caderno.
 - b) **Separem** aquelas que o grupo não conhece ou não tem certeza do que significam.
 - c) **Troquem ideias e informações** com outro grupo de alunos e acrescentem novas informações na lista.
 - d) Depois da troca de ideias e junto com o educador e a turma, **anotem** as palavras e expressões no quadro de giz, seguidas do significado que encontraram para cada uma delas.
 - e) Copiem no caderno todas as informações da lousa e **continuem a pesquisa** das palavras que permanecerem com os significados desconhecidos.
 - f) Depois de concluírem a pesquisa, **leiam coletivamente** o poema e deliciem-se com os novos significados que descobriram.

Figura 12 (Coleção *Tempo de Aprender*, 7º ano, p. 89)

g) **Partilhem os significados:** Em folhas de papel manilha ou cartolina, montem o glossário e exponham o trabalho ao lado do poema de Marcos Accioli para que outros alunos também possam conhecê-los.

 Após a montagem do glossário, responda:

1. Identifique e transcreva do texto elementos relacionados à culinária e à natureza.

2. É possível afirmar que esses elementos são apresentados para exaltar a beleza do lugar descrito no texto? Retire do poema um trecho que comprove sua resposta.

3. Para dar beleza aos versos, o poeta faz uma seleção e combinação de palavras causando efeitos poéticos. Ele também se utiliza de rimas. Selecione do poema dois pares de palavras que rimam entre si. Transcreva do texto o trecho que mais lhe agradou.

Figura 13 (Coleção *Tempo de Aprender*, 7º ano, p. 90)

Acreditamos que esse tipo de exercício possa ampliar o conhecimento lexical do educando, uma vez que o aluno terá de procurar em dicionários as UL simples e complexas destacadas no poema em estudo e identificar qual significado é mais apropriado para cada lexia de acordo com o contexto no qual estão inseridas. Os autores sugerem que esse exercício seja feito em grupo e que haja troca de informações e ideias com outros grupos a fim de conseguirem elaborar o glossário. Nesse exercício, o professor também poderia propor o uso da internet para que os alunos pesquisassem os significados das UL que não conseguiram desvendar. Interessante observar ainda que a atividade com o léxico não se encerrou com a confecção do glossário. Após sua montagem, alguns exercícios são propostos para que o educando utilize o glossário e responda às questões relacionadas ao texto, como podemos verificar nas figuras anteriores (Figura 12 e 13).

A coleção apresenta também o ensino do léxico por meio de uma rubrica intitulada *Você sabia?*, na qual são apresentadas curiosidades sobre o tema em estudo, ou aspectos lexicais ou gramaticais, contribuindo, dessa forma, com a ampliação dos conhecimentos dos alunos. Podemos verificar nas figuras a seguir:

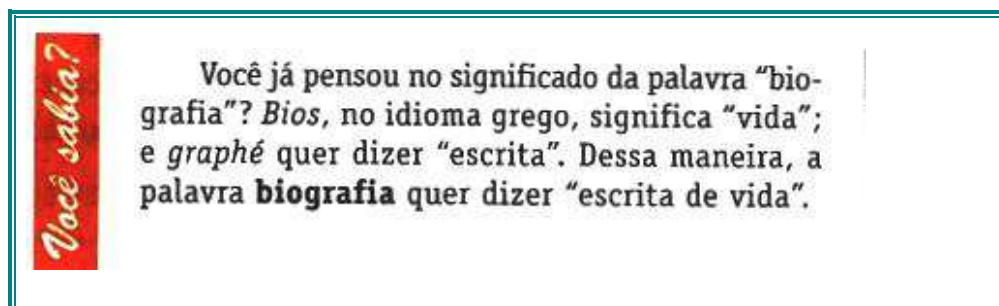


Figura 14 (Coleção *Tempo de Aprender*, 6º ano, p. 21)

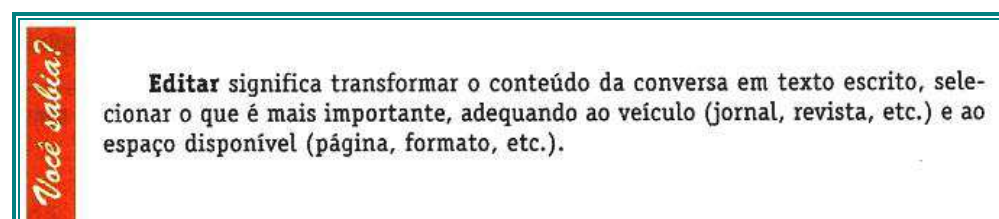


Figura 15 (Coleção *Tempo de Aprender*, 9º ano, p. 14)

O uso dessas caixas, em relação ao ensino do léxico, permite que o educando apreenda o significado da UL que foi exposta em determinado exercício. Com isso, o estudante se torna mais competente para desenvolver o exercício solicitado.

Apresentamos e analisamos, neste tópico, as estratégias utilizadas no LD *Tempo de Aprender* a fim de ampliar o acervo lexical do educando da EJA. A seguir, exploramos os exercícios encontrados no LD *EJA – Mundo do Trabalho*, adotado pela E1.

4.1.2 Análise do material *EJA – Mundo do Trabalho*

Nesta seção, optamos pelo mesmo procedimento utilizado na análise da coleção *Tempo de Aprender* para que na próxima seção possamos comparar com mais precisão as duas obras analisadas. Assim, a tabela a seguir evidencia as atividades encontradas no material *EJA – Mundo do Trabalho* que exploram o ensino do léxico e os números de ocorrências destas por série:

Tipos de atividades	6º	7º	8º	9º	Total
Pesquisar no dicionário unidades lexicais	1	-	2	-	3
Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto	4	1	4	-	9
Descobrir o significado de itens lexicais complexos	2	-	2	1	5
Realizar relações semânticas: sinonímia, hiponímia e hiperonímia	1	-	3	-	4
Estudar variedade linguística	1	-	1	1	3
Estudar a estrutura do dicionário/verbo	1	-	6	-	7
Inventar significados para itens lexicais	-	-	2	-	2
Estudar Estrangeirismos	1	-	-	-	1
Estudar Jargões	1	-	-	-	1
Estudar o uso de Siglas	1	-	-	-	1

Tabela 8: Lista dos exercícios retirados da obra *EJA – Mundo do Trabalho*

A partir dessa tabela, podemos perceber que o tipo de atividade mais explorado pela obra é o exercício “Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto”, o que permite ao aluno inferir o significado de determinada UL a partir do contexto em que está inserida, estabelecendo relações entre as palavras a fim de depreender seu significado. É interessante notar o privilégio dado ao tratamento das UL simples em relação às complexas.

Apesar de esse tipo de atividade ser o mais utilizado na obra, vale ressaltar que apenas três exercícios solicitam ao aluno procurar em um dicionário determinadas UL simples. Desses exercícios, apenas um propõe ao aluno que procure no dicionário os significados das lexias “tresler” e “enlear” presentes no poema “Ler pelo não”, de Paulo Leminski. Os outros dois exercícios solicitam que procurem no dicionário alguns itens lexicais a fim de descobrir suas origens, isto é, a etimologia das palavras, como verificamos nas duas figuras a seguir (cf. Figura 16 e Figura 17):

Atividade 6 ■ Algumas influências no português do Brasil

1. A seguir há um conjunto de palavras da língua portuguesa de origem indígena e africana. Em seu caderno, faça duas listas, uma só com palavras herdadas dos indígenas e outra apenas com palavras de influência africana.

Se tiver dúvidas, use um dicionário.

capim	molambo	carnaúba	abará	piranha	maxixe
caçula	curumim	orixá	curió	senzala	moqueca
cupim	moleque	mandacaru	acarajé	urubu	samba
cafuné	guri	vatapá	sucuri	mocambo	abacaxi
caatinga	buriti	capivara	bangüê	mingau	caju

- Complete as listas, acrescentando palavras de origem indígena, africana ou de outras línguas que você sabe que são usadas, em português, para nomear pessoas, lugares, alimentos e comidas, plantas, animais e objetos.

Figura 16 (EJA – Mundo do Trabalho, 6º ano, p. 152)

No caso do verbete Verbetes, confira em vermelho algumas informações complementares que podem ser obtidas consultando a *Chave do dicionário*.

Verbetes substantivo masculino (1881 (data que entrou no português) cf. (confira ou confronte) CA) (fonte dessa datação: *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Francisco Júlio Caldas Aulete, que morreu em 1878)

- nota ou comentário que foi registrado, anotado; apontamento, nota, anotação, registro
- (1881) pequeno papel em que se escreve um apontamento
- ficha de arquivo (p. ex. (por exemplo), em biblioteca)
- (a (antes de) 1947) em lexicografia, o conjunto das acepções, exemplos e outras informações pertinentes contido numa entrada de dicionário, enciclopédia, glossário etc.

ETIM (etimologia) verbo + -ete; ver (remissão) verb(i/o)-

HOM (homônimos) verbete (fl. (flexão) verbetar)

VERBETE. In: *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 2.844. (inserções adicionadas)

Viu quantas informações um verbete de dicionário apresenta?

Atividade 3 ■ Explorando o dicionário: a origem e a evolução das palavras

Etimologia é a ciência que estuda a origem e a evolução das palavras. Depois de conhecer a história da palavra, é possível compreendê-la de maneira diferente. Em muitos dicionários (como o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*), entre todas as informações que o verbete apresenta, há o sentido etimológico da palavra. Consulte um dicionário completo (não um minidicionário) e encontre no verbete o sentido etimológico das palavras a seguir:

- Enciclopédia: _____
- Entusiasmo: _____
- Filosofia: _____

Figura 17 (EJA – Mundo do Trabalho, 8 ANO , p. 192)

A primeira figura (figura 16) nos mostra um conjunto de palavras da língua portuguesa de origem indígena e africana que foram apresentadas aos alunos em forma de listas de palavras, sendo que essas UL não foram trabalhadas dentro de um texto. O exercício solicita que o educando faça duas listas, uma só com palavras herdadas dos indígenas e outra apenas com palavras de influência africana. É válido ressaltar que essa atividade está inserida em um estudo e reflexão sobre a origem da língua portuguesa no Brasil e suas influências. Nesse sentido, a motivação para o uso do dicionário partiu de uma atividade metalingüística, em que o aluno verifica a origem das UL listadas no dicionário. Percebemos que nesse exercício há o estímulo ao uso do dicionário para outra finalidade distinta da busca do significado de palavras e isso é bastante interessante.

Na figura 17, notamos novamente que é solicitado o uso do dicionário para verificar a origem etimológica de UL descontextualizadas. Vale destacar que essa atividade se insere em uma unidade que se intitula “Pesquisando o mundo em dicionários e enciclopédias”, na qual são encontradas atividades que exploram a estrutura do dicionário e do verbete, mas sem atrelá-las a textos literários ou não literários. A nosso ver, essa não seria a melhor forma de promover o desenvolvimento da competência lexical do educando, uma vez que não é eficaz a consulta de uma UL descontextualizada.

Fica claro que o material apenas apresenta uma introdução ao uso do dicionário deixando ao professor a tarefa de utilizá-lo com mais frequência e de forma mais contextualizada. Vale lembrar que, como abordado no capítulo 1, as orientações gerais do livro do 6º ano sugerem o uso constante do dicionário nas atividades: “é importante que o dicionário esteja sempre disponível, à mão dos estudantes, para que seja utilizado todo o tempo, e não esporadicamente.”. (Caderno do professor, 6º ano, p.155). No entanto, o que verificamos neste LD são poucas sugestões de uso do dicionário em suas atividades, apesar de apresentar uma unidade relacionada à pesquisa em dicionários e enciclopédias.

No livro do 8º ano, como o próprio título da unidade 4 sugeria “Pesquisando o mundo em dicionários e enciclopédias”, há atividades diversificadas abordando aspectos da microestrutura e da macroestrutura dos dicionários. Contudo, os autores do LD trazem atividades apenas de fixação de conceitos e apresentam atividades descontextualizadas. Nessa unidade, há um estudo comparativo entre duas obras de referência – o dicionário e a enciclopédia, e após isso há algumas atividades relacionadas a essa comparação, como podemos observar a seguir:

Atividade 1 ■ Verbetes em foco

Considerando o que você sabe sobre verbetes de dicionários e enciclopédias, coloque D para as características que se referem a verbetes de dicionário e E para as que se referem a verbetes de enciclopédia:

- () Contém informações gerais, que dão visão ampla de vários assuntos.
- () É conciso, pois seu objetivo é definir a palavra, e não explicá-la como um tema amplo.
- () As informações são apresentadas em blocos, frequentemente organizados por subtítulos.
- () Permite a identificação rápida dos vários subtópicos ligados ao tema central.
- () A expansão em subtópicos permite o detalhamento das informações.
- () A linguagem é formal e enxuta.
- () Apresenta a abreviação da classe gramatical da palavra e exemplos da aplicação dela em frases.
- () Apresenta fotos, ilustrações, infográficos, mapas, tabelas e gráficos que dialogam com o texto verbal explicativo.
- () Apresenta sugestões de outros termos ou ligações (“linkagens”) que podem ser consultados.

Discuta as respostas com seu professor. Ou consulte um dicionário e uma enciclopédia para checar suas respostas.

Atividade 2 ■ Dando uma olhada no dicionário

1. Veja como, no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, a palavra “verbo” aparece definida e, em seguida, responda às questões propostas.

Verbo *substantivo masculino* (1881 cf. CA)

1. nota ou comentário que foi registrado, anotado; apontamento, nota, anotação, registro
2. (1881) pequeno papel em que se escreve um apontamento
3. ficha de arquivo (p. ex., em biblioteca)
4. (a1947) em lexicografia, o conjunto das acepções, exemplos e outras informações pertinentes contido numa entrada de dicionário, enciclopédia, glossário etc.

ETIM *verbo* + -ete; ver *verb(i/o)-*

HOM *verbo* (fl. verbetar)

VERBO. In: *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 2844.

Entrada

Entrada, **cabeça de verbo** ou **unidade léxica** é a palavra, locução, frase ou elemento de composição que abre o verbo, sendo objeto de definição e informação. Vem em negrito e em tipo redondo, se se tratar de língua portuguesa, e em negrito de tipo itálico se se tratar de palavra ou locução de uma língua estrangeira.

DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. Dos verbetes e outras informações técnicas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. XVIII.

Figura 18 (EJA – Mundo do Trabalho, 8º ano, p.189)

a) As informações que aparecem no quadro resolveram suas dúvidas sobre o sentido preciso do termo “verbetes”? Por quê?

b) Você saberia dizer a que correspondem os números que estão entre parênteses no quadro? Dê uma hipótese para o uso deles, caso não tenha certeza.

c) Qual dos sentidos apresentados no quadro encaixa-se na frase “Não encontrei o verbete ‘Estereótipo’ nesta enciclopédia”?

d) Destaque no quadro as palavras que aparecem abreviadas. Você sabe o significado delas? Se souber, escreva-os. Se não, tente descobrir o que significam.

e) Aponte algumas semelhanças e diferenças entre verbetes de dicionários e de enciclopédias.

2. As palavras agrupadas a seguir podem ser encontradas no dicionário? Por quê?

Grupo 1

negligenciamos / picaresca / esdrúxulos / embrenhasse

Figura 19 (EJA – Mundo do Trabalho, 8º ano, p. 190)

Podemos perceber que a primeira atividade da unidade é destinada à comparação da estrutura do verbete de cada uma dessas obras de referência. Antes dessa atividade, é exposto

para o aluno um texto informativo sobre dicionários e enciclopédias; contudo, não são apresentadas as características dessas obras, não auxiliando assim o aluno na “Atividade 1”. Consideramos que embora a proposta dessa atividade seja interessante para diagnosticar os conhecimentos dos educandos sobre os verbetes de dicionários e de enciclopédias, pode gerar um sentimento de frustração nos educandos caso eles não consigam responder às questões.

Na segunda atividade, analisa-se como é estruturado um verbete de dicionário de língua, isto é, as informações que traz e a localização de itens lexicais no dicionário (palavras lematizadas). Na questão C, solicita-se ao educando que encontre o sentido adequado para a UL “verbetes” inserida na frase do enunciado, fazendo com que o aluno leia todas as acepções que o dicionário traz e selecione a que melhor se adéque. Consideramos que na questão E o exercício apresenta problemas, visto que se pede as diferenças e semelhanças entre verbetes de dicionário e de enciclopédias sem apresentar aos alunos um exemplo de verbete de uma enciclopédia para que eles consigam realizar essa comparação.

Como pudemos verificar nessas atividades relacionadas ao uso do dicionário, não há a presença de exercícios que trabalhem as UL contextualizadas. No caderno do professor, os autores mencionam que essa unidade tem como objetivos ler, analisar e diferenciar verbetes de dicionários e de enciclopédias. Acreditamos que para atender de maneira plena esse objetivo, seria interessante que os autores elaborassem exercícios contextualizados que motivassem os alunos a pesquisar o significado de determinada UL.

Em relação às UL complexas, podemos observar que os exercícios a seguir abordam o estudo das EI. Vale salientar que essas expressões não estão contextualizadas, o que talvez dificulte sua compreensão. Por outro lado, por se tratar de expressões cristalizadas na cultura da sociedade, a apreensão do significado torna-se mais acessível. Interessante verificar que essas EI são intituladas pelos autores apenas como “frases”:

3. Tente explicar o sentido das frases a seguir:

a) Ter minhoca na cabeça.

b) Dar uma colher de chá.

c) Conversa mole para boi dormir.

d) Ficar em cima do muro.

Figura 20 (EJA – Mundo do Trabalho, 8º ano, p. 216)

Percebemos que o exercício da figura 20 não contempla de maneira abrangente as características dessas EI, cabendo ao educador essa tarefa. É necessário, então, que o professor aborde a EI como uma unidade complexa, indecomponível e de significado cristalizado e conotativo, conforme explicitado por Xatara (1994, 1998, 2001) e exposto no capítulo 2. Além disso, seria interessante que o educador elaborasse outros exercícios a fim de contemplar melhor o uso dessas unidades complexas.

Outro exercício que aborda as unidades complexas é aquele que solicita ao educando depreender o significado de três expressões que aparecem no trecho da música “Meu caro amigo”, de Chico Buarque, como podemos verificar a seguir:

6. Observe o verso em destaque no trecho a seguir:

Aqui na terra 'tão jogando futebol
 Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
 Uns dias chove, noutros dias bate sol
Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
 É pirueta pra cavar o ganha-pão
 Que a gente vai cavando só de birra, só de sarro
 E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro
 Ninguém segura esse rojão

- a) Qual a diferença entre as notícias contadas antes e depois desse verso?

- b) O que indica a palavra “mas” no começo desse verso?

- c) O que as expressões a seguir significam para você?

“a coisa aqui tá preta”
 “pirueta pra cavar o ganha-pão”
 “Ninguém segura esse rojão”

- d) Quais são as outras notícias de que “a coisa aqui tá preta”?

- e) Mais de trinta anos depois que essa canção foi composta, que coisas mencionadas no texto ainda hoje são um “rojão” para o povo brasileiro? Discuta com sua turma e registre suas conclusões.

Figura 21 (EJA – Mundo do Trabalho, 6º ano, p. 166)

Percebemos que no exercício 6, atividade C, diferentemente do anterior, as UL complexas são trabalhadas dentro de um contexto, possibilitando ao educando uma melhor compreensão de seus significados.

Na unidade 1 do livro do 8º ano, intitulada “Sentidos fora e dentro dos textos”, tínhamos suposto, na seção 1.3, que seriam trabalhadas UL em diferentes contextos a fim de mostrar ao educando os diferentes sentidos de um mesmo item lexical. No entanto, as atividades dessa unidade estão relacionadas à coerência e coesão textual. Atividades interessantes nessa unidade são as que trabalham com a hponímia, hiperonímia e sinônimos, como podemos verificar a seguir:

Estratégia 2 – Uso de expressões substitutas

Repare que as palavras em laranja substituem termos ou expressões:

- exótica e esplendorosa região, o maior tesouro biológico do planeta, a região → Amazônia

Observação: é muito comum que os autores utilizem palavras ou expressões que têm sentido mais abrangente ao substituírem termos que já foram mencionados. Veja algumas possibilidades:

Específico	Genérico
Amazônia	região
índios	povos nativos
planaltos, depressões, montanhas, terrenos alagados e de terra firme, rios de todos os tamanhos, águas de cores variadas, algumas ácidas, outras alcalinas, florestas úmidas, florestas secas, savanas, pântanos e manguezais	ecossistemas muito diferenciados

O caminho inverso também é possível. Uma palavra ou expressão genérica pode ser substituída por um termo com sentido específico:

Genérico	Específico
forças armadas, exército brasileiro	soldados
fauna amazônica	onça-pintada, jaguatirica, anta, capivara etc.

Figura 22 (EJA – Mundo do Trabalho, 8º ano, p. 143)

Percebemos que, nesse quadro, há a explicação de uma estratégia para se obter coesão no texto sem a utilização de termos gramaticais. Assim, os autores utilizam genérico em vez de hiperônimo e específico em vez de hipônimo. Outra atividade relacionada à coesão é o exercício que solicita ao educando localizar no texto “Alerta geral”, de Nina Nazário, as palavras sinônimas de ‘biodiversidade’. (8º ano, p.145) O exercício 3, da página 150 do mesmo livro, pede ao educando que substitua no texto em estudo palavras que estejam repetidas por outras com sentidos próximos. (8º ano, p. 150)

Em relação ao uso de glossários a fim de fornecer ao educando os significados de palavras supostamente desconhecidas por ele, a obra em análise faz pouco uso desse recurso, como podemos verificar a seguir:

sistema, mas elas são próprias de iniciativas que propõem mudanças efetivas na sociedade.

Em paralelo a medidas estruturais, cujos resultados aparecem no longo prazo, como a melhoria da qualidade e a ampliação do acesso à educação fundamental e média, a Lei de Cotas é mais que legítima e deve ser vista como estratégia emergencial para acelerar o processo; e deve ser substituída quando resultados mais permanentes de políticas estruturais permitirem uma distribuição equitativa,

e portanto justa, das oportunidades que o conhecimento oferece.

É legítima porque mostra o lado mais espetacular, mais forte e mais aparente da desigualdade social produzida no País.

Carlos Vogt, 60, poeta e linguista, é vice-presidente da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e presidente da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Foi reitor da Unicamp (1990-94).

VOGT, Carlos. *O papel estratégico das cotas*. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/culturainformacao/estrategicocotas.html>>. Acesso em: 20 maio 2013.

Glossário

<i>condescendente</i> complacente, tolerante <i>equitativo</i> justo <i>excerto</i> fragmento extraído de um texto, trecho <i>inciso</i> parte de um parágrafo de lei <i>irrefutável</i> incontestável, indiscutível	<i>malefício</i> maldade, prejuízo, dano <i>pragmático</i> que considera o valor prático ou objetivo das coisas <i>remanescente</i> restante <i>ressarcimento</i> compensação, reparação <i>tutelar</i> protetor
---	---

Figura 23 (*EJA – Mundo do Trabalho*, 9º ano, p. 168)

O material faz uso também de blocos no meio de textos, apresentando significados de alguns itens lexicais. Com isso, percebemos que, diferentemente do que ocorre nos LD do ensino regular, o uso do glossário como recurso para a ampliação vocabular é pouco utilizado nessa obra. Assim, é papel do educando procurar no dicionário as palavras desconhecidas por ele, e é papel do educador incentivar e orientar essa prática na sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos semelhanças e diferenças verificadas nos dois LD em estudo, além de destacar algumas atividades relacionadas ao ensino do léxico na EJA.

4.1.3 O ensino do léxico nas obras *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho*

As duas coleções frisam a importância de se trabalhar com atividades contextualizadas e relacionadas às experiências de vida dos educandos, sendo possível verificar propostas que buscam ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre determinado assunto ou conteúdo. No entanto, vale ressaltar que foram encontrados alguns exercícios, na coleção *EJA-Mundo do Trabalho*, que trabalham com UL descontextualizadas.

É interessante notar que as duas coleções objetivam um sujeito ativo e reflexivo no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, a partir de imagens, textos, perguntas, o LD faz com que o educando reflita sobre determinado processo linguístico para, em seguida, dar o nome do conteúdo gramatical estudado. A coleção *Tempo de Aprender*, apesar de realizar o estudo dos gêneros textuais, enfoca os conteúdos gramaticais estudados no ensino regular como substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, oração subordinada. Já o LD *EJA – Mundo do Trabalho* se preocupa mais com o estudo do gênero: sua estrutura composicional, tema, e os aspectos gramaticais necessários para a compreensão do gênero analisado, como aspas, adjetivos, mas sem focar os “conteúdos” gramaticais tradicionais. Percebemos, dessa forma, que o LD *Tempo de Aprender* parece se organizar ainda de acordo com o ensino fundamental regular, uma vez que aborda o mesmo conteúdo, mas de forma reduzida.

Notamos que, em nenhum dos Manuais dos Professores das coleções analisadas, há uma explicação sobre como é desenvolvido o ensino do léxico, mas percebemos que são oferecidas oportunidades de prática significativa desse ensino. Não há uma orientação para o professor no que diz respeito ao tratamento dado às UL com a finalidade de enriquecer o acervo lexical dos estudantes da EJA. Assim, ambas as obras parecem mostrar que não é prioridade o ensino do léxico na língua materna, o que é preocupante, uma vez que o estudo lexical se configura como matéria de suma importância para a proficiência do educando, ou

seja, para o domínio efetivo de ações linguísticas em situações de uso recorrentes. Dessa forma, um jovem ou um adulto que volta aos estudos busca sua (re)inserção no mercado de trabalho e também nas variadas esferas sociais e, para que isso ocorra, é preciso que esse aluno saiba quais itens lexicais utilizar dependendo da situação comunicativa. Xatara et al (2008) já haviam pontuado em suas pesquisas que:

A maior parte dos livros didáticos trata do estudo do léxico como uma vertente pouco importante nos estudos da língua. Prioriza-se o ensino das funções sintáticas, classes gramaticais e interpretação de textos, sobretudo literários, como se esses não dependessem do conhecimento que o leitor tem da significação das palavras nos diversos contextos. (XATARA et al, 2008, p. 23)

É importante mencionar que, apesar de as obras não dedicarem em seus Manuais uma parte destinada ao ensino do léxico ou do vocabulário, há variados exercícios que trabalham a UL contextualizada, principalmente na coleção *Tempo de Aprender*. Entre as estratégias mais trabalhadas nos dois materiais, temos a atividade “Descobrir o significado de determinado item lexical simples ou complexo” com 14 exercícios na coleção *Tempo de Aprender* e com 14 exercícios no material *EJA – Mundo do Trabalho*. Interessante observar que as duas coleções privilegiam o trabalho com as lexias simples, em detrimento das lexias complexas, desconsiderando sua riqueza lexical e sua importância no ensino.

Pudemos observar também uma quantidade de exercícios relevante e acima da expectativa que trabalha com o ensino do léxico por meio do uso do dicionário, uma vez que não esperávamos encontrar nenhum exercício. Na coleção *Tempo de Aprender*, 07 exercícios solicitam ao aluno buscar itens lexicais no dicionário, além das atividades destinadas ao estudo do dicionário. No LD *EJA – Mundo do Trabalho*, são apenas 3 exercícios que utilizam essa estratégia, no entanto, nessa obra, há uma unidade do livro do 8º ano destinada ao estudo do dicionário e do verbete, com variados exercícios envolvendo o uso dessa obra lexicográfica.

Um problema comum às duas obras é a falta de atividades que possibilitem ao educando incorporar em seu léxico ativo lexias novas que aprende para compreender melhor os textos trabalhados. Para Bezerra (1998),

não basta apenas desenvolver estratégias de aprendizagem de vocabulário para/pela leitura de textos, é preciso também usá-lo em textos escritos, possibilitando ao aluno exprimir-se com vocábulos variados e apropriados às diversas situações de trocas lingüísticas. (BEZERRA, 1998, p. 4)

Para a mesma autora, segundo resultados preliminares de sua pesquisa, como já mencionado no capítulo 2, os educandos acreditam que o sentido das lexias está nelas mesmas e não nas relações que estas estabelecem com outras em contextos diversificados (cf. BEZERRA, 1998, p. 8). Por isso o contexto não pode ser, de forma alguma desprezado, mas ele também não esgota as possibilidades de estudo de determinada unidade lexical.

Poucos exercícios são destinados ao estudo de estrangeirismos, siglas, formação de palavras, e neologismos. O estudo de estrangeirismo aparece apenas em um exercício do material didático *EJA – Mundo do Trabalho* por meio da música “Samba do approach”, de Zeca Baleiro em que incita o aluno a refletir sobre a mistura do português com outras línguas. Podemos verificar a seguir:

3. Agora, aprecie a canção.

a) Você gostou da canção? Ela trata das coisas que você achava que ia tratar, antes de conhecê-la?

b) Os termos em outras línguas dificultaram o entendimento da canção? Quais? Por quê?

c) O que uma música que “mistura” português e outras línguas provoca em você? Considera essa característica interessante ou não? Por quê?

Samba do *approach*

Zeca Baleiro

Venha provar meu *brunch*
 Saiba que eu tenho *approach*
 Na hora do *lunch*
 Eu ando de *ferryboat*

Eu tenho *savoir-faire*
 Meu temperamento é *light*
 Minha casa é *hi-tech*
 Toda hora rola um *insight*
 Já fui fã do Jethro Tull
 Hoje me amarro no *Slash*
 Minha vida agora é *cool*
 Meu passado é que foi *trash*

Fica ligada no *link*
 Que eu vou confessar *my love*
 Depois do décimo *drink*
 Só um bom e velho *engov*
 Eu tirei o meu *green card*
 E fui pra Miami Beach
 Posso não ser *pop star*
 Mas já sou um *nouveau riche*

Eu tenho *sex-appeal*
 Saca só meu *background*
 Veloz como Damon Hill
 Tenaz como Fittipaldi
 Não dispenso um *happy end*
 Quero jogar no *dream team*
 De dia um *macho man*
 E de noite *drag queen*

Ponto de bala (Universal Publishing)

4. Essa música poderia fazer parte da sua trilha sonora? Em que situação você ouviria essa música?

Figura 24 (EJA – Mundo do Trabalho, 6º ano, p. 163)

Esse exercício se torna muito interessante no momento que leva o aluno a refletir sobre os vocábulos estrangeiros presentes na música que incorporamos na língua portuguesa (exemplo: link, drag queen) e os estrangeirismos “love” e “trash” que possuem uma forma

vernacula concorrente. Além disso, seria uma oportunidade para discutir com os alunos sobre outros termos estrangeiros que eles usam no dia a dia. No entanto, não há nenhuma questão que faça remissão ao significado dos estrangeirismos presentes na música, cabendo ao professor explorar os sentidos dessas UL.

O estudo de neologismo aparece em um exercício do livro do 8º ano do LD *EJA – Mundo do Trabalho* que possui o seguinte enunciado: “ ‘desler’ e ‘contraler’ são palavras criadas pelo poeta. Invente um sentido para essas palavras, considerando a intenção dele.”. (Programa EJA, 8º ano, p. 225) Podemos notar que os autores trabalham com as lexias de maneira contextualizada, uma vez que estas foram utilizadas no poema “Ler pelo não”, de Paulo Leminski. Outro ponto interessante é a formação desse neologismo, uma vez que as duas unidades são formadas por prefixos já existentes na língua portuguesa, denominando esse processo então de neologia formal, segundo Biderman (2001a). Em relação a esse processo, Ferraz (2008a) afirma que

a expansão lexical de uma língua geralmente ocorre por meio da reciclagem do material lexical já existente, isto é, a formação de palavras novas numa língua resulta do aproveitamento de fragmentos de material lexical, reconhecido por padrões gerais de estruturação, em novas construções. (FERRAZ, 2008a, p. 134)

Seria interessante que o professor aplicasse outros exercícios relacionados a esse processo de formação de novas palavras a fim de levar os educandos a refletir sobre os processos linguísticos disponíveis para o falante criar novas UL.

Antunes (2012, p. 20) enfatiza, em seus estudos, que “a atenção concedida ao estudo do léxico tem um caráter breve, e insuficiente.”. Além disso, segundo a autora, menos espaço ainda tem se dado ao estudo de neologismos nas aulas de português:

O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa. Também pouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. Importa reconhecer o componente gramatical implicado nesses processos. (ANTUNES, 2012, p. 21)

Concordamos com Antunes (2012) em relação ao caráter breve que é dado ao estudo do léxico nas aulas de português. Apesar de termos encontrado atividades interessantes acerca do ensino do léxico na EJA, percebemos que esse ensino ainda é pouco abordado quando comparado ao ensino da gramática ou da estrutura composicional de um gênero textual como analisamos nas duas coleções.

Salientamos, nesta seção, alguns pontos semelhantes e divergentes encontrados nas duas coleções em relação ao ensino do léxico. Na próxima seção, apresentamos como a UL é explorada pelas professoras participantes no contexto da sala de aula.

4.2 O trabalho com as UL em sala de aula

Nas três seções anteriores, apresentamos uma análise da proposta de trabalho com o léxico pelos autores dos LD *Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho*. Acreditamos, contudo, que uma proposta adquire vida somente ao ser implementada em sala de aula. Assim, nas próximas seções, trataremos dos dizeres das professoras, dos alunos e da observação do fazer dos docentes em relação ao trabalho com as UL em sala de aula, explorando a importância do ensino do léxico na EJA, as estratégias utilizadas para esse ensino, e o lugar do uso do dicionário na sala de aula.

É válido lembrar que são três professoras participantes desta pesquisa e que P1 leciona nas duas turmas verificadas na E1; P2 atua como professora da turma EJA II e P3, da turma EJA IV; ambas na E2.

No início da pesquisa, deparamo-nos com um empecilho: nenhuma das professoras participantes utilizava o LD *Tempo de Aprender* enviado pelo governo para as escolas que ofertassem a modalidade EJA. P1 utiliza o LD *EJA – Mundo do Trabalho*, e P2 e P3 não

utilizam nenhum LD específico para EJA. Vale destacar que as duas escolas receberam e possuem inúmeros exemplares para os alunos do LD *Tempo de Aprender*.

Em relação à coleção *Tempo de Aprender*, P1 disse, em entrevista, que a E1 recebeu o LD adotado pelo MEC e os professores tentaram utilizá-lo em sala, mas não conseguiram dar continuidade. Na opinião da professora, alguns exercícios eram vagos, os textos fragmentados, além de o livro não ter uma lógica, um norte. No questionário, P1 tece sua opinião sobre os exercícios de vocabulário do LD *EJA – Mundo do Trabalho*:

(1) P1: “Na verdade, no material adotado (*EJA – Mundo do Trabalho*) há poucos exercícios que abordam esse aspecto, porém os que são ofertados são muito bons, mas exigem complementação.”

Na entrevista realizada com P2 e P3, quando questionadas sobre o porquê da não utilização do material didático ofertado pelo estado, P2 responde que, pela pequena análise realizada nesse material, percebe vários pontos negativos como o LD ser volume único, apresentar muitos textos e poucos estudos gramaticais, além de parecer não ser voltado para o público da EJA. P2 acrescenta que considera importante cada discente ter um LD, mas que seja voltado para as especificidades desse público. P3 não quis opinar sobre esse LD, pois diz não ter muito conhecimento sobre o material. Ao contrário do que P2 afirmou sobre a falta de estudos gramaticais no LD, analisamos nessa pesquisa que há uma grande quantidade de exercícios voltados para esse campo. Observamos, então, o pouco contato dessas professoras com o LD disponibilizado pelo governo. Talvez isso se deva pela falta de divulgação nas redes de ensino.

As professoras P2 e P3 relatam utilizar atividades presentes em LD destinados ao ensino regular e exercícios retirados da internet. Vale salientar que a E2 não disponibiliza o uso de cópias e xerox para o professor, dificultando o trabalho dos educadores da EJA que não possuem um LD como apoio. Assim, a matéria, os textos, as atividades, na maioria das vezes, são passados na lousa, sendo essa uma estratégia quase ‘impensável’ na era digital em

que vivemos, em que imperam diversos recursos tecnológicos existentes, reduzindo o tempo gasto com atividades de cópia e aumentando o tempo para reflexões.

Sabemos que todo LD possui falhas, entretanto, é necessário que o professor selecione as atividades que considera adequadas para seu público. Como vimos nas análises realizadas nos dois LD, há exercícios interessantes sobre o estudo do léxico. Parece-nos que talvez ainda persista um descrédito com relação ao LD por seu histórico, desprestigiando-o, mas, os atuais já contemplam várias soluções dos problemas levantados anteriormente, pelo menos, às necessidades de públicos variados.

É importante ressaltar que a confecção e a distribuição de livros didáticos para a EJA é recente no Brasil, o que faz com que esse campo necessite ainda de reajustes, ou seja, é preciso que autores de materiais didáticos destinados a EJA estudem mais esse público e suas características a fim de elaborarem materiais didáticos que lhes sejam mais adequados.

Durante as observações em sala de aula, foi possível perceber alguns problemas que afetam diretamente o aprendizado dos educandos da EJA. Na E2, o problema maior se encontra na falta de professores. Como a escola não tem um professor substituto fixo à disposição, o professor de outra disciplina cobre o horário do professor ausente e “permanece” em duas salas ao mesmo tempo, ou seja, no primeiro horário, por exemplo, o professor aplica exercícios para os alunos resolverem na sala 1 e os deixa sozinhos e vai para a sala 2 (na qual teria aula apenas no quarto horário) aplicar exercícios ou corrigi-los. Esse fato prejudicou um pouco a pesquisa, uma vez que a professora (tanto P1 como P2) precisava cobrir o horário do docente ausente e por isso nem sempre ficava o tempo integral nas salas onde estavam sendo analisadas (EJA II e EJA IV). Em entrevista, P2 comentou que é uma situação bem complicada e muito comum no turno da noite. A professora relata ainda que os alunos da EJA II ficaram sem aula de Ciências por aproximadamente um mês.

Outro problema que merece ser relatado, que perpassa as duas escolas e que é apontado pelas três docentes: a indisciplina ocasionada pelos adolescentes repetentes. As quatro salas possuem adolescentes entre 15 e 18 anos que repetiram várias vezes a mesma série no ensino regular e são então encaminhados para a EJA. A professora da E1 comenta que antes a EJA era formada por alguns jovens (maiores de 22) e por muitos adultos (com mais de 30 anos), e que hoje há uma clientela de adolescentes que “dá trabalho” no ensino regular e são conduzidos para a EJA. De acordo com P3, o fato de haver mais adolescentes na EJA do que antes se justifica pela repetência e pela evasão, sendo que tudo isso é causado pelo desinteresse nos estudos.

Com isso, percebemos uma descaracterização do público “real” da EJA, o qual deveria ser formado por pessoas jovens e adultas que perderam o direito de estudar na época certa e que hoje querem resgatar esse direito para obter uma vida melhor. No entanto, o que se nota é a presença significativa de alunos adolescentes desinteressados nos estudos e “obrigados” a cursar a EJA por estar cumprindo medidas socioeducativas. Esse fato é confirmado por Soares (2002, p. 14) ao afirmar que “cresce, a cada dia, o percentual de adolescentes que frequentam os cursos de EJA. Há uma transferência de responsabilidade que altera o perfil das classes contribuindo para a desistência dos jovens e, principalmente, dos mais adultos.”.

Nas próximas seções, buscamos responder às perguntas de pesquisa cruzando os dados revelados pelos questionários, pelas entrevistas realizadas com as professoras, e pela observação realizada pela pesquisadora em sala de aula no que se refere ao ensino do léxico na EJA.

4.2.1 A importância do ensino do léxico na EJA segundo a visão das professoras

Neste tópico, abordaremos a importância dada ao ensino do léxico pelas professoras. Para isso, utilizaremos as respostas dadas pelas docentes ao questionário e as anotações realizadas durante a observação em sala de aula.

Em relação à questão que trata da importância desse ensino na EJA, as respostas obtidas pelos questionários das professoras foram positivas como podemos verificar a seguir:

(2) P1: “Sim e não só na EJA. O ensino do vocabulário, ou melhor, a apropriação do léxico é fundamental para o aprimoramento da comunicação e expressão.”

(3) P2: “Sim, porque a maior parte dos alunos não sabe o significado de palavras comuns, muito utilizadas em diversos tipos de texto.”

(4) P3: “Muito importante, principalmente relacionado ao social, no trabalho ou em uma entrevista. Assim, eles desenvolvem a expressão.”

É possível notar que, enquanto P2 fica restrita ao significado de lexias comuns as quais os discentes ainda não dominam, as docentes P1 e P3 abordam o ensino do léxico como um caminho para se ter sucesso na comunicação. Vale ressaltar que o público da EJA possui experiências diversas e procura na escola mecanismos que os façam adentrar em outros ambientes; por exemplo, muitos querem mudar de emprego e necessitam aprimorar sua comunicação. O ensino do léxico, então, torna-se fundamental para esse indivíduo poder exteriorizar seus pensamentos e assim (re)construir seu mundo. Segundo Gusdorf (1995, p. 39), “É pela palavra que o homem vem ao mundo, e que o mundo vem ao pensamento. A palavra manifesta a existência do mundo, a existência do homem e a existência do pensamento.”. No entanto, o estudo do léxico não pode se reduzir somente ao estudo lexicográfico, isto é, verificar o significado da UL desconhecida no dicionário, ou simplesmente propondo ao educando que compreenda o sentido da UL pelo contexto.

Esses procedimentos não dão conta dos sentidos de uma UL, pois os sentidos são construídos, conforme Turazza (1996), na desmobilização e remobilização dos significados, isto é, os sentidos só existem nos textos, na língua em uso. Assim, o docente não deve ficar preso apenas à parte semântica, é preciso ir para o uso.

Foi questionado às professoras como deveriam ser abordados os exercícios de vocabulário dos livros didáticos a fim de possibilitar ao educando o desenvolvimento de sua competência lexical. Podemos observar as respostas das professoras a seguir:

(5) P1: “Deveriam ser totalmente contextualizados, explorar a polissemia e a formação da palavra, pois ao conhecer os radicais, prefixos e sufixos, os alunos poderão identificar novos vocábulos.”

(6) P2: “Deveriam abordar os sentidos literal e figurado das palavras e trabalhar as mesmas em textos com conteúdos interessantes aos alunos desse tipo de turma, mostrando que seu sentido pode ser diferente em contextos diferentes.”

(7) P3: “Deveriam ser contextualizados. Eu costumo trabalhar o conteúdo gramatical e depois aplicar ao texto.”

Verificamos que as docentes dizem saber como se trabalhar de maneira efetiva o léxico em sala de aula. Interessante a fala de P1 ao dizer que os exercícios deveriam explorar a prefixação, a sufixação, a formação de palavras, uma vez que esses aspectos não são explorados como deveriam nos LD analisados. Na coleção *Tempo de Aprender*, foram encontrados seis exercícios abordando prefixo e sufixo; já no LD *EJA – Mundo do Trabalho*, nenhum exercício relacionado a esse aspecto foi encontrado, confirmando assim a lacuna ainda presente em nossos LD para o desenvolvimento da competência lexical do educando.

Ao longo das observações realizadas em sala, percebeu-se a prática de atividades relacionadas ao léxico nas aulas das três docentes (P1, P2, P3). No entanto, P1 pareceu realizar o ensino do léxico de maneira mais eficaz do que P2 e P3, uma vez que P1 trabalhou de maneira mais sistemática com essas atividades. P2 e P3, apesar de relatarem, no questionário, a importância do ensino do léxico para a EJA, não deram ênfase a esse ensino

em suas práticas. É importante ressaltar, contudo, que as observações das aulas de P2 e P3 foram prejudicadas devido aos problemas de falta de professores supracitados e à licença de duas semanas das duas docentes exatamente no período que fizemos o compromisso da coleta de dados com humanos junto ao conselho de ética.

Um ponto que merece ser destacado é o fato de P1 utilizar a apostila *EJA – Mundo do Trabalho* como apoio, o que permite uma maior agilidade em suas aulas, já que os educandos não precisam copiar os textos. É importante mencionar que a docente P1 não fica presa ao LD, trazendo textos e atividades extras impressas para os educandos. Outro fator que contribui para o êxito da professora é o apoio da escola que disponibiliza aos docentes cópia e impressão de atividades. Além disso, os docentes que lecionam para a EJA nessa escola fizeram um curso para conhecer o LD *EJA – Mundo do Trabalho*, o que proporcionou conhecimento sobre os objetivos da apostila e melhor preparo para o professor utilizar esse material em suas aulas. Além desse curso voltado para o estudo da apostila *EJA – Mundo do Trabalho*, P1 realizou durante o ano letivo de 2014 um curso sobre gêneros textuais ofertado pela Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto.

Já as docentes P2 e P3 não adotaram nenhum LD e não utilizam um material próprio para a EJA que norteie suas práticas ou que facilite o ensino do léxico, principalmente por meio de textos contidos nesse material. Acreditamos que, nesse caso, a não utilização de um material didático próprio para EJA pode ter sido um dos fatores prejudiciais às práticas das docentes P2 e P3. Outro ponto é o fato de a E2 disponibilizar aos professores somente impressão de provas, reduzindo a criação de atividades diferenciadas pelas docentes. A questão da falta de cursos direcionadas à EJA oferecidos pelo Estado de Minas Gerais às professoras da E2 é outro fator que contribui para o baixo número de atividades adequadas voltadas ao ensino do léxico.

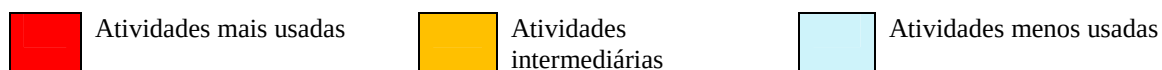
Na próxima seção, detalharemos as estratégias utilizadas pelas professoras para se trabalhar com o léxico na sala de aula da EJA.

4.2.2 Estratégias para o ensino do léxico

Buscando responder à pergunta de pesquisa “quais estratégias são utilizadas pelo professor para enriquecer o acervo lexical do educando?”, foi indagado ao professor, no questionário, quais os tipos de exercícios de vocabulário mais utilizados por ele em sala de aula. Com as respostas dadas pelas três professoras, obtivemos o seguinte resultado:

Atividades utilizadas pelas professoras	P1	P2	P3
1 Pesquisar o significado de palavras no dicionário			
2 Descobrir o significado de palavras simples por meio do contexto			
3 Descobrir o significado de palavras complexas (por exemplo: “entrar pelo cano”) por meio do contexto			
4 Confeccionar um glossário			
5 Substituir palavras por outras consideradas sinônimas			
6 Escrever o antônimo de palavras			
7 Inventar significados para determinadas palavras			
8 Pesquisar diferentes significados de uma mesma palavra			
9 Formar frases ou orações com palavras do texto estudado			
10 Reescrever o trecho dado, trocando palavras sublinhadas por outras de mesmo sentido			
11 Consultar o dicionário, procurar o significado de uma palavra e ver o sentido que melhor se adapta ao texto			
12 Dar o significado de expressões populares, tais como “entrar pelo cano”, “engolir sapos”, de acordo com o contexto			

Tabela 9: Atividades utilizadas pelas professoras



Esses dados mostram que a atividade mais utilizada pelas professoras participantes é a de “descobrir o significado de palavras simples por meio do contexto”, seguida das atividades “consultar o dicionário, procurar o significado de uma palavra e ver o sentido que melhor se adapta ao texto” e “dar o significado de expressões populares, tais como ‘entrar pelo cano’, ‘engolir sapos’, de acordo com o contexto”. Percebemos com essas respostas que as três docentes parecem estar atentas ao uso da UL contextualizada, o que atende as nossas expectativas de um ensino adequado, uma vez que ao se trabalhar com exercícios descontextualizados, o aluno não consegue estabelecer relações entre as UL e não incorpora, dessa maneira, a lexia em seu léxico ativo. Interessante observar ainda que a atividade mais utilizada pelas professoras (a atividade nº 2) é a mesma mais encontrada nos dois materiais didáticos analisados com 10 ocorrências na coleção *Tempo de Aprender* e 9 na apostila *EJA – Mundo do Trabalho*.

A sétima questão do questionário aplicado para as professoras aborda a metodologia utilizada por cada um para desenvolver o vocabulário de seu aluno. As três professoras são unânimes em dizer que a principal estratégia é através da leitura e apenas uma docente (P3) menciona o dicionário como metodologia.

Kleiman (1996) cita dois tipos de atividades de leitura que favorecem a ampliação e o enriquecimento vocabular dos alunos: as tarefas de tipo metacognitivo e as de tipo retórico-funcional. As tarefas metacognitivas são “aquelas atividades que ensinam o aluno a entender e agir sobre seus próprios processos cognitivos; que envolvem uma ação sobre maneiras de adquirir e ampliar o seu conhecimento do léxico.”. (KLEIMAN, 1996, p. 202) Entre as tarefas metacognitivas relacionadas ao léxico, a autora cita as estratégias de inferência lexical. Segundo Kleiman (1996), ao se ensinar estratégias de inferência lexical, o professor deve alertar seus alunos de que, em textos, existem palavras-chave, das quais se deve conhecer o significado, e palavras das quais apenas uma ideia aproximada do seu significado se faz

necessária. Além disso, a pesquisadora cita outros recursos que auxiliam a inferência lexical e que devem ser ensinadas para os educandos: o uso de pistas contextuais e de conhecimento de estrutura de texto. Em relação às tarefas do tipo retórico-funcional, Kleiman (1996) afirma que são aquelas relacionadas diretamente à interação leitor-autor.

Verificam-se a seguir as respostas dadas pelas professoras sobre a metodologia utilizada a fim de desenvolver a competência lexical do educando:

(8) P1: “Principalmente a leitura, enfatizando as palavras que são fundamentais para a compreensão do texto em estudo e assim, induzindo a descoberta de seu significado.”

(9) P2: “Procuro fazer com que leiam, mas eles têm pouco tempo para isso.”

(10) P3: “A leitura de textos diversificados, de livros completos; o uso do dicionário.”

A resposta de P1 dialoga com as tarefas metacognitivas abordadas por Kleiman (1996) em relação à compreensão de palavras-chave para se entender o sentido do texto. Vale lembrar que é tarefa do professor, sendo este um leitor proficiente, ensinar aos educandos estratégias que lhe possibilitem inferir significados de UL desconhecidas a partir do contexto.

Destacamos o esclarecimento dado, em entrevista, pela P2 sobre essa questão ao afirmar que:

(11) P2: “Primeiro, eu analiso a turma, se tem muitos pais...costumo trabalhar com temas sobre valores ou emocionais. Trabalho então o vocabulário através de leitura de textos que chamem a atenção deles para depois trabalhar com textos mais complexos.”

Percebemos nessa fala que a docente acredita que o desenvolvimento vocabular do educando se dá por meio da leitura de textos apropriados para esse público, iniciando com textos que possuam palavras mais simples para após isso trabalhar o vocabulário mais complexo. Essa colocação vai ao encontro da assertiva de Dias (2004):

o conhecimento do léxico se dá através de um desenvolvimento progressivo e que, para seu domínio, deve-se partir do mais simples (uso de palavras mais freqüentes no vocabulário do aluno) para o mais complexo e que todos os exercícios propostos para os alunos devem fundamentar-se no texto que está sendo estudado. É no texto que a palavra se realiza e de onde se pode determinar o conteúdo semântico. (DIAS, 2004, p. 16)

Nas observações realizadas em sala de aula, notamos que as três docentes desenvolvem a estratégia de leitura de textos a fim de ampliar o acervo lexical do educando. No entanto, essa prática foi verificada com mais frequência nas aulas de P1. A professora (P1) sempre que lia algum texto parava em algumas lexias – que acreditava ser desconhecidas pelos alunos – e induzia-os a compreender o significado de acordo com o contexto:

“Interessante observar que em todo texto lido pela professora (P1), esta se preocupa em parar a leitura em determinados momentos e perguntar sobre o significado de algumas lexias, uma vez que seus alunos têm vergonha de fazer perguntas e interromper a professora.”

(Caderno de campo; 06/08/2014)

É importante destacar que P1 não ficava presa ao estudo do vocabulário, uma vez que analisava com os alunos alguns possíveis usos de uma mesma UL. Por exemplo, ao explicar a primeira unidade da apostila *EJA – Mundo do Trabalho* da turma do 9º ano (Texto teatral: a palavra encena), P1 questiona os alunos sobre a UL “encena” e pede que produzam oralmente frases com essa lexia. Após isso, a professora mostra aos discentes que essa UL podia ser desmembrada “em cena” a fim de mostrar uma das características da peça teatral – as mudanças de cenas.

Verificamos também outras estratégias utilizadas pelas professoras na sala de aula, e optamos por elaborar uma tabela que relaciona atividades observadas em sala que são destinadas ao ensino do léxico às docentes que as executaram:

Tipos de atividades executadas pelas professoras	P1	P2	P3
1) Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas	X		
2) Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto	X	X	X
3) Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto			
4) Realizar relações semânticas: sinonímia, homonímia, paronímia.	X	X	X
5) Estudar a variedade linguística	X	X	
6) Estudar a formação de palavras (derivação e sufixação)	X		

Tabela 10: Tipos de atividades executadas pelas professoras

Notamos que uma das atividades realizadas pelas três docentes foi a de identificar o significado de itens lexicais simples por meio do contexto, comprovando as respostas dadas pelas professoras ao questionário. Assim, de acordo com a pergunta feita no questionário “Como você ensina, na maioria das vezes, o significado de palavras novas para seus alunos?”, as três docentes concordaram com a alternativa “Lê o trecho em que a palavra se encontra e tenta fazer com que ele descubra o significado”. Interessante mencionar que, em entrevista, P1 afirma que pratica esse método com frequência em suas aulas e ressalta que faz isso também para os educandos sentirem que conseguiram sozinhos descobrir o significado de determinada UL:

(12) P1: “Isso dá uma sensação de vitória, de mérito; conseguiram por esforço próprio e isso eleva a auto-estima desse público que é tão carente, que acredita que não consegue nada.”

Podemos dizer que o item lexical é trabalhado de maneira contextualizada tanto nas aulas das docentes quanto na maioria dos exercícios presentes nos materiais didáticos analisados neste estudo. No entanto, o estudo da UL ainda é pouco trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

Essa prática de leitura para a descoberta dos significados de lexias também é apontada pelos alunos no questionário como a mais utilizada pelos educadores para ensinar uma palavra “nova”. Podemos verificar com mais clareza os dados no gráfico a seguir, em que são

contempladas as seguintes opções: (1) Pedir para o aluno procurar no dicionário; (2) Substituir a palavra desconhecida por outra; (3) Ler o trecho em que a palavra se encontra e induzir o aluno a descobrir o significado; e (4) Pedir para o aluno olhar o significado da palavra no glossário, abaixo do texto:

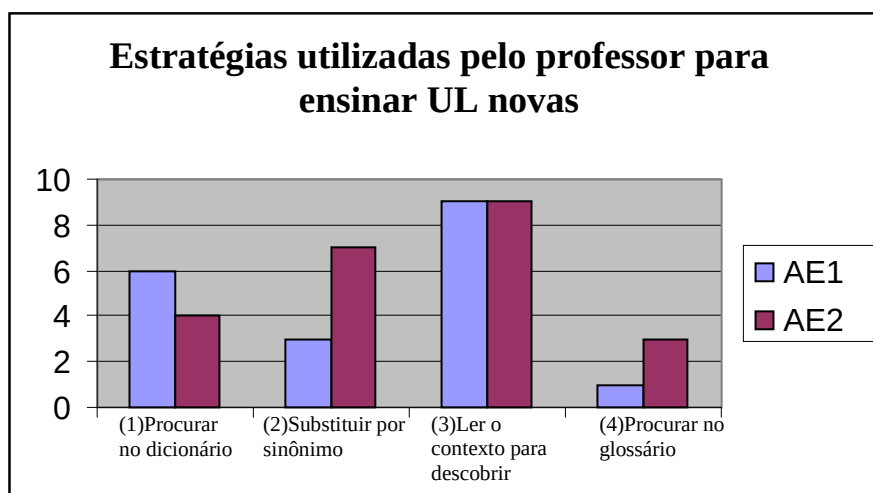


Gráfico 2: Estratégias utilizadas pelo professor para ensinar UL novas

Segundo a maioria dos alunos (18), a estratégia mais utilizada pelas professoras para ensinar uma UL “nova” é o de “ler o trecho em que a palavra se encontra e tentar fazer com que o aluno descubra seu significado”. Notamos assim uma preocupação por parte do professor de trabalhar com a UL contextualizada e de tentar fazer com que os alunos façam associações com outras UL no texto para desvendar seu significado. Um número expressivo de AE1 (6) menciona também que a professora pede para procurar no dicionário a UL desconhecida. Em Fronteira, sete alunos garantem que a professora substitui a UL desconhecida por um sinônimo.

Apesar de as três docentes praticarem a estratégia de “Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto”, cabe ressaltar que P2 e P3 trabalharam raramente com o significado das UL por meio do contexto, enquanto nas aulas de P1 foi possível notar a prática frequente desse tipo de atividade, como já foi discutido. Vale destacar que, em relação

ao ensino de UL complexas, é possível perceber novamente a não utilização dessas UL na prática das três docentes.

Outra atividade executada pelas três educadoras foi relacionada aos estudos da sinonímia, homonímia e paronímia. As professoras da E2 (P2 e P3) detiveram-se mais à homonímia e paronímia, mas não utilizaram atividades que proporcionassem o desenvolvimento da competência lexical de seus educandos. As duas optaram por exercícios tradicionais, os quais forneciam os significados das palavras homônimas e parônimas e, em seguida, era solicitado que o aluno completasse a lacuna de cada frase com a lexia adequada. Seria interessante trabalhar esse conteúdo de maneira diferente: o professor poderia fornecer frases com palavras homônimas e pedir que os alunos identificassem, a partir do contexto, o significado de cada palavra. O dicionário seria um instrumento fundamental nessa tarefa, visto que os educandos consultariam as lexias a fim de verificar se compreenderam adequadamente as UL. Não foi observado nas aulas de P1 o trabalho com homonímia e paronímia, mas a docente explorou a questão da sinonímia, sobretudo na oralidade.

A variedade linguística foi uma atividade explorada por P1 e P2 de maneiras diferentes. Podemos verificar a seguir como foi explorada a variedade linguística por P1:

“P1 delega a cada dupla de alunos uma cena (referente ao exercício da apostila) e solicita que criem uma peça teatral. A professora atenta os educandos para o contexto de cada cena, isto é, observa o espaço ocupado pelos personagens, as vestimentas utilizadas, e afirma que é preciso observar todos esses elementos para saber que tipo de linguagem deverá ser utilizada em cada cena. Uma aluna comenta que deveria criar, então, ‘um texto com palavras chiques’, pois os personagens de sua cena parecem pertencer à classe social alta. A professora ressalta aos alunos que é preciso se atentar à situação de comunicação para saber se utilizará uma linguagem mais formal ou mais informal.”

(Caderno de campo; 20/08/2014)

A variedade linguística foi trabalhada por P2 por meio de uma letra de música intitulada “Saudosa maloca”, marcada por uma linguagem informal com lexias típicas da oralidade. A atividade proposta por P2 foi de passar o texto para a linguagem formal. Interessante mencionar que conforme os alunos liam o texto, um comentou que também

“falava errado assim”. A docente explicou que não se tratava de “certo” ou “errado”, mas sim de “adequado” ou “inadequado” de acordo com a situação comunicativa em que os falantes estavam envolvidos.

Ao triangular os dados, percebemos que essa situação do “falar e escrever errado” também foi notada nas respostas dadas pelos alunos à pergunta “Você acha importante aprender palavras novas? Por quê?”. Interessante notar nessa questão algumas respostas dadas pelos alunos. Optamos por colocar números antes das respostas a fim de ficar mais fácil a análise de algumas posteriormente:

AE1	AE2
(1) “Sim, na nossa vida, as palavras sempre são importantes para tudo o que você vai falar.” (2) “Sim, pois é muito bom aprender coisas novas, assim como outras palavras que eu acho muito curioso.” (3) “Sim, pois aprendemos a diferenciar quando as pessoas falam errado.” (4) “Sim, porque se alguém não souber, eu posso ensinar mostrando no dicionário.” (5) “Sim, pois é importante para não falar ou escrever errado.” (6) “Sim, pois além de aprender a escrever corretamente, passamos a saber o significado delas.”	(7) “Sim, pois consigo fazer textos melhores.” (8) “Sim, pois quero falar mais certo.” (9) “Sim, pois é bom saber palavras novas para saber conversar no trabalho com outras pessoas e ter um bom conhecimento.” (10) “Para poder falar e escrever melhor.” (11) “Sim, pois tudo está sempre mudando, inclusive a língua portuguesa e temos que acompanhar.” (12) “Sim, pois é importante para a gente se comunicar.”

Quadro 3: A importância de aprender novas UL para os alunos

Podemos perceber que muitos discentes da EJA citaram a questão da comunicação, sendo as “palavras novas” importantes para o aprimoramento da comunicação e expressão. Isso comprova mais uma vez que muitos educandos da EJA buscam se inserir em novos espaços sociais e para isso dependem da aquisição de novos itens lexicais. A resposta dada pelo discente 9 evidencia esse fato ao dizer que se ele tivesse um vocabulário mais rico poderia conversar com outras pessoas do seu trabalho. Podemos notar que esse educando busca ampliar seu acervo lexical a fim de circular em outros meios sociais.

Das respostas que obtivemos apenas o aluno 4 mencionou o dicionário como um instrumento para se aprender itens lexicais desconhecidos.

Por fim, é possível verificar nesse quadro que muitos alunos relacionam a importância de aprender “palavras novas” com o “falar e escrever certo”. Conforme abordado no capítulo 2, essas respostas confirmam a pressuposição feita por Antunes (2012) de que é mais comum ouvirmos que alguém fala mal porque comete erros gramaticais do que porque tem um vocabulário restrito. Percebemos ainda nas respostas dos discentes 3, 5, 6 e 8 o “autopreconceito” linguístico que carregam, acreditando que eles falam e escrevem “errado”. Esse preconceito está enraizado em muitos adultos que tiveram um estudo tradicional quando crianças e que depois se sentiram excluídos do ensino institucional.

Em relação à formação de palavras, observamos, em sala de aula, que apenas P1 explorou esse tema. É importante destacar que a professora não trabalhou exercícios específicos sobre prefixação ou sufixação, mas abordou o tema no decorrer de algumas leituras de textos que forneciam lexias formadas, principalmente, por derivação prefixal. Normalmente, a docente perguntava aos educandos o significado de determinada UL (por exemplo, impossível) e explicava o uso do prefixo im- nessa UL; e em seguida, solicitava aos alunos outras UL com o mesmo prefixo.

Neste tópico, pudemos confrontar, por meio dos questionários e das anotações realizadas na observação, os dizeres das professoras e dos alunos com o fazer dessas docentes em relação às estratégias utilizadas para se ensinar o léxico na EJA. Ficou claro que a atividade de descobrir o significado de determinada lexia por meio do contexto é a mais utilizada e que o uso do dicionário como estratégia é pouquíssimo abordado em sala. Trataremos, a seguir, do “lugar” ocupado pelo dicionário na sala de aula da EJA.

4.2.3 O lugar do uso do dicionário no trabalho com as UL

Buscamos, nesta seção, responder à pergunta de pesquisa “como o dicionário é trabalhado em sala de aula para desenvolver a competência lexical do educando?”. Para atingir esse objetivo, cruzamos os dados obtidos dos questionários aplicados aos professores e aos alunos, das entrevistas realizadas com as professoras e das observações feitas nas salas de aula.

Na triangulação dos dados, o mais revelador para esta pesquisa foi uma questão aplicada aos alunos. Trata-se da 13ª pergunta “O que você faz quando não entende uma palavra durante as aulas de Língua Portuguesa?”, da qual depreendemos os seguintes resultados: 6 alunos não responderam, 27 alunos responderam que perguntam para a professora, 4 disseram que procuram entender sozinhos ou esperam a professora explicar, 3 não fazem nada, e apenas 1 mencionou que procura no dicionário. Nessas respostas, observamos um lugar de desprestígio do dicionário junto aos alunos, pois percebemos que grande parte deles pergunta ao professor o significado da UL desconhecida.

Dada essa preferência dos educandos, cabe ao professor não somente a tarefa de trabalhar efetivamente o léxico, fazendo com que o aluno associe essa lexia com outras presentes na frase ou no texto a fim de obter seu sentido de acordo com o contexto como também a tarefa de apresentar o uso do dicionário como alternativa eficaz para que seus alunos resolvam as dúvidas e aprendam mais sobre o léxico. O professor pode ainda aproveitar o momento da pesquisa e levar os estudantes a pensarem em outros contextos em que poderia ser utilizada essa UL. O trabalho com o dicionário torna-se fundamental para que o educando conheça os sentidos da UL desconhecida e, com a ajuda do professor, consiga empregá-la em variados contextos.

O fato de que apenas um aluno tenha mencionado o dicionário como fonte de consulta constitui-se em um dado que pode dar indícios de que o dicionário não é trabalhado como deveria nas aulas de Língua Portuguesa e de que não tem um lugar de prestígio nas salas de aula da EJA. Talvez possamos pensar que haja uma falta de incentivo por parte do professor. Para investigar essa possibilidade, as professoras foram inquiridas se elas incentivavam o uso do dicionário e em quais momentos, e obtivemos as seguintes respostas:

(13) P1: “Em alguns momentos, em razão de a maioria dos alunos não dominarem a sequência alfabética. Assim, usamos esporadicamente”

(14) P2: “Sim, mas eles quase não lêem.”

(15) P3: “Sim, falo para usá-lo todos os dias, principalmente quando trabalhamos com textos.”

Podemos verificar que as três educadoras mostram que sabem da importância do uso do dicionário como ferramenta pedagógica. No entanto, percebemos que se esbarram nas dificuldades dos educandos da EJA, uma vez que P1 ressalta a falta de domínio da sequência alfabética, sendo este um fator importante para se ter sucesso na busca de uma UL. A segunda professora deixa sua resposta um pouco vaga, pois não sabemos se os alunos não consultam o dicionário, o que causa estranheza, ou não lêem textos que levantem dúvidas que possam ser sanadas nas obras lexicográficas, assim não se pode afirmar que a necessidade de consultar um dicionário se apresenta e o grau de sua importância dessa atividade para esses alunos. P1 ainda aborda, em entrevista, que as primeiras atividades que trabalha na EJA é a ordem alfabética de maneira contextualizada para depois utilizar o dicionário:

(16) P1: “Os alunos conseguem dar exemplos do uso da sequência alfabética, por exemplo, agenda, lista telefônica, chamada, mas não conseguem praticar essa sequência. Talvez, essa dificuldade toda se dê pela falta de uso da sequência, e assim falta de memorização. O trabalho com dicionário na sala de aula se torna frustrante para eles, pois não conseguem encontrar a palavra.”

É interessante confrontar essa questão com a próxima (“Você sempre leva um dicionário para a sala de aula?”), uma vez que todas as professoras afirmam incentivar o uso do dicionário. Entretanto, as três respondem que não levam essa ferramenta para a sala:

(17) P1: “Não, só nas aulas em que há programação para tal.”

(18) P2: “Não; às vezes.”

(19) P3: “Não; é um erro, mas esqueço.”

Isso mostra uma contradição, uma vez que se se incentiva o uso dessa ferramenta, é preciso que a leve para sala de aula a fim de que os alunos percebam que se trata de um material importante.

Podemos ainda confrontar esses dados com as respostas dos alunos à questão “Seu professor de Língua Portuguesa sempre leva dicionário para a sala de aula?”. As informações dadas pelos educandos confirmam as respostas das professoras que dizem levar esporadicamente o dicionário para a sala, fazendo uso dele apenas nas aulas em que há uma atividade programada. Doze dos alunos da sala EJA II de Fronteira garantem que a professora nunca levou o dicionário para sala. Em entrevista, P2 confirmou esse fato dizendo que realmente naquele semestre não havia trabalhado com o dicionário em sala de aula. Dos 41 educandos, a maioria respondeu que a professora não leva essa ferramenta para a sala (19) ou leva às vezes (14), e apenas seis responderam positivamente à questão. Podemos observar melhor estes dados no gráfico a seguir:

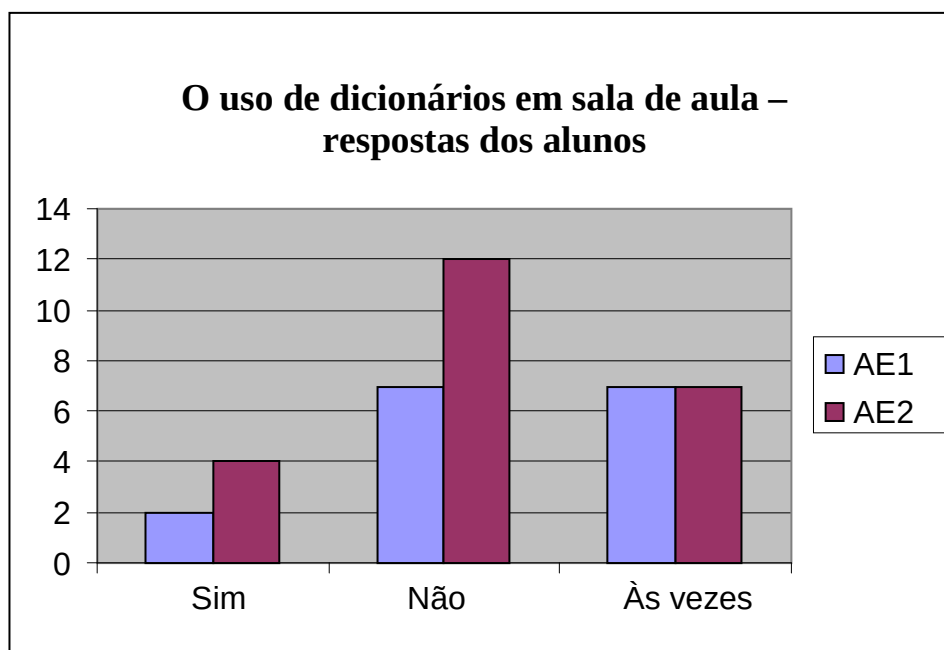


Gráfico 3: O uso de dicionários em sala de aula – respostas dos alunos

Dargel (2011), em sua tese de doutorado, também comprova o fato de o professor quase não levar o dicionário para a sala de aula. Concordamos com as ideias da pesquisadora ao afirmar que é preciso que o professor leve e utilize essa ferramenta na sala de aula com frequência para que o incentivo ao uso desse recurso seja, então, uma prática constante.

Acreditamos que para o ensino efetivo do léxico é imprescindível o uso do dicionário. É necessário que o professor faça desse recurso um instrumento e não um artefato, pois, de acordo com Machado e Lousada (2010, p. 625), os artefatos, que podem classificar-se em materiais ou simbólicos, "são 'objetos' sócio-históricos disponíveis para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro". No entanto, não é a simples existência de artefatos que permite a ação do homem sobre o mundo, ou seja, não é a existência da obra lexicográfica que possibilitará a eficácia da comunicação em determinada situação, mas seu uso efetivo, sua inclusão no processo de descoberta das unidades lexicais.

Assim, é necessário que o aprendiz faça uso do dicionário e que este seja útil para sua ação de consulta a fim de que alcance seu objetivo em uma comunicação, enquanto locutor

que busca interagir adequadamente com seus pares. Por exemplo, quando um educando da EJA precisa ler um relatório em seu emprego e desconhece o significado de algumas lexias, passa a procurá-las no dicionário e, ao conseguir compreender o texto, iria agir da forma esperada. Consequentemente, o uso do dicionário fez com que ele agisse no mundo e alcançasse seu objetivo na comunicação. Dessa forma, quando uma pessoa se apropria de um artefato, este passa a ser considerado como “instrumento psicológico”, na concepção vygotskiana. Machado e Lousada (2010, p. 626) corroboram essa afirmação, pontuando que “(...) ‘apropriar-se de alguma coisa’ é adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido)”. Parece-nos que as professoras utilizam o dicionário apenas como artefato, isto é, como um objeto disponível para mediar alguma atividade.

A décima quarta questão “Você tem dicionário?” feita no questionário dos alunos será relacionada com os resultados dos questionários dos professores referente à questão “Seus alunos possuem dicionário?”. P1 e P2 afirmam que seus alunos não possuem dicionário em casa e que o usam emprestado pela escola quando o professor solicita. Já P3 acredita que alguns possuam a obra lexicográfica pelo fato de terem filhos que estudam. As respostas não foram confirmadas ao analisar os questionários dos alunos, como podemos observar no gráfico a seguir:

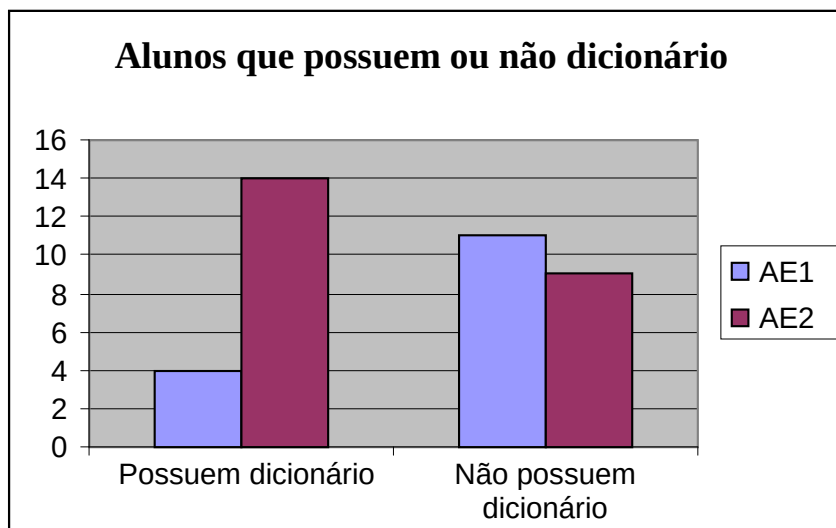


Gráfico 4: Alunos que possuem ou não dicionário

Em Fronteira, mais da metade dos alunos garantem que possuem dicionário, ao contrário do que se afirmou nas respostas de P2 e P3. Já, em Icém, podemos dizer que pouquíssimos (4) são os alunos que possuem essa ferramenta.

Dos 41 alunos, 20 não possuem dicionário, isto é, aproximadamente 49% dos educandos questionados. Cabe lembrar que três alunos não responderam às questões 13 a 21. Interessante notar a discrepância que há entre as duas escolas em relação a essa pergunta, uma vez que dos 23 AE2, 14 afirmam ter dicionário em casa, representando 60% dos AE2. Por outro lado, na E1, dos 18 educandos, apenas 4 afirmam possuir essa ferramenta, isto é, 22% dos AE1.

A questão exposta no questionário dos alunos “Você sabe usar o dicionário? Como aprendeu?” também será relacionada aos resultados dos questionários das três docentes. Podemos observar que apenas P2 afirma que seus alunos sabem usar o dicionário, mas com dificuldade. Já P1 e P3 dizem que a grande parte de seus alunos não sabe utilizar de maneira adequada essa obra. P1 revela ainda que, muitas vezes, a atividade com o dicionário se torna frustrante para eles, uma vez que não conseguem sozinhos encontrar determinada UL.

Entretanto, os dados obtidos nos questionários dos alunos mostram-nos outra realidade. Dos 18 AE1, a grande maioria (12) afirma saber usar o dicionário. Em Fronteira, apenas cinco estudantes dentre os 23 dizem não saber utilizar essa ferramenta. Vale destacar que um aluno diz nunca ter aberto um dicionário. Em sala de aula, observamos que, quando P1 utilizou o dicionário para realizar algumas atividades, houve certa resistência por parte de alguns alunos, como podemos perceber:

A professora (P1) explica que agora irão procurar a palavra “regrar” no dicionário e ver os significados. A professora explica que o dicionário apresenta vários significados e que devemos observar o mais apropriado no contexto do texto. Interessante que um aluno (mais idoso) diz “ixi, isso é muito difícil”.

(Caderno de campo; 25/08/2014)

Essa resistência dos alunos em relação ao dicionário também é evidenciada nas respostas dos estudantes em relação à pergunta “Você gosta de pesquisar no dicionário? Por quê?”. Seleccionamos algumas para serem demonstradas:

SIM	NÃO
“Pois é bom e gostoso descobrir os significados das palavras.” “Porque sempre aprendo palavras novas.” “Porque conhecemos palavras que não usamos no nosso dia a dia.” “Porque lá estão todas as palavras.”	“Pois tem muitas letras e eu fico perdido.” “Pois tem que caçar palavras no meio de tantas palavras.” “Porque é muita coisa.” “Pois é difícil achar a palavra.”

Quadro 4: Apreciação ao uso de dicionários?

Notamos que a maioria dos alunos que responderam “SIM” relaciona ao fato de o dicionário lhes proporcionar mais conhecimento, uma vez que descobrem significados de UL antes desconhecidas ou ainda UL que não usam no dia a dia. Vale destacar a resposta “Porque lá estão todas as palavras.”, visto que esse educando visualiza a obra lexicográfica como detentora de todas as UL de nossa língua. Seria interessante realizar atividades em sala para mostrar aos alunos que há itens lexicais que não encontramos no dicionário, ou porque já caiu

em desuso, ou são palavras recentes (os neologismos), por exemplo, podendo simplesmente ser uma escolha do lexicógrafo determinada por algum critério ou uma lacuna de fato.

No que concerne os alunos que responderam “NÃO”, percebemos que o não gostar está relacionado às dificuldades que esses educandos possuem ao manusear o dicionário. É preciso considerar que muitos alunos da EJA são adultos que estão retornando ao espaço escolar e que durante suas trajetórias de vida não tiveram a oportunidade de manusear o dicionário com frequência. O material gráfico do dicionário, com letras pequenas, também não contribui com essa modalidade, sendo que alguns reclamam que não enxergam, que há muitas palavras juntas. Apesar das dificuldades levantadas pelos estudantes, acreditamos que a não apreciação ao uso do dicionário se deve ao fato de não possuírem o hábito da pesquisa e de não saberem utilizar adequadamente esse instrumento.

Nas observações realizadas, confirmamos o pouco ou o nenhum uso do dicionário como recurso didático mencionado pelas professoras e pelos alunos nos questionários. Essa prática foi observada apenas em algumas aulas de P1. É válido dizer que nos dois momentos em que a professora utilizou essa ferramenta provocou discussões entre os alunos.

No primeiro momento, após ler o poema “Antiguidades”, de Cora Coralina, a professora solicita que os educandos consultem a UL “regrar” no dicionário. Após encontrar o item lexical, P1 lê os dois significados apresentados pela obra e indaga aos alunos qual significado está adequado com o texto. Os educandos conseguem identificar o significado mais apropriado para o contexto, mas dizem desconhecer algumas UL (comedir, moderar) mencionadas na explicação dada pelo dicionário. A docente, então, solicita aos estudantes que pesquisem essas palavras na obra lexicográfica a fim de esclarecer o sentido desses itens lexicais. Por fim, os alunos entenderam e conseguiram chegar ao significado adequado para a UL “regrar”. Percebemos que essa atividade pode proporcionar aos discentes uma proficiência maior em relação à utilização do dicionário, bem como uma ampliação lexical.

Outro momento de uso desse instrumento deveu-se à leitura de um texto informativo presente na apostila *EJA – Mundo do Trabalho* em que continha a lexia “causos”. P1 pergunta aos discentes o significado dessa UL e uma aluna menciona que acreditava que era uma contação de lendas, histórias de pescadores. A professora pede que procurem a lexia a fim de confirmar ou não a hipótese da aluna. No entanto, a UL não foi encontrada no dicionário e os alunos acharam isso estranho. P1 aproveita o momento para explicar aos educandos que o dicionário não abarca todas as palavras da língua, e que existem dicionários mais completos que podem apresentar o significado dessa lexia. Nesse momento, um aluno, com o olhar curioso, pergunta à professora se existe mesmo um dicionário maior do que aquele que manusearam (mini-dicionário). Seria interessante a professora aproveitar o momento para discutir e apresentar aos alunos diferentes tipos de obras lexicográficas.

A décima sexta questão do questionário dos alunos (Em quais momentos você usa o dicionário?) foi respondida apenas por 28 estudantes. A grande parcela desses alunos (18) responde que buscam o dicionário para procurar o significado de palavras desconhecidas. Esse dado dialoga com os números apresentados por Rodrigues (2010) em seu estudo sobre o uso de dicionários especiais e o ensino de expressões idiomáticas no ensino fundamental regular. Em sua pesquisa de mestrado, Rodrigues (2010) também aponta que a maioria dos alunos questionados (cerca de 89%) utiliza o dicionário para pesquisar lexias que não conhecem seu sentido; seguido de alunos (10%) que o usam para sanar dúvidas ortográficas e 1% para solucionar dúvidas gramaticais.

Em nossa pesquisa, as dúvidas ortográficas também aparecem em segundo lugar em relação à utilização do dicionário. Expomos a seguir as porcentagens relativas às respostas dadas pelos alunos:

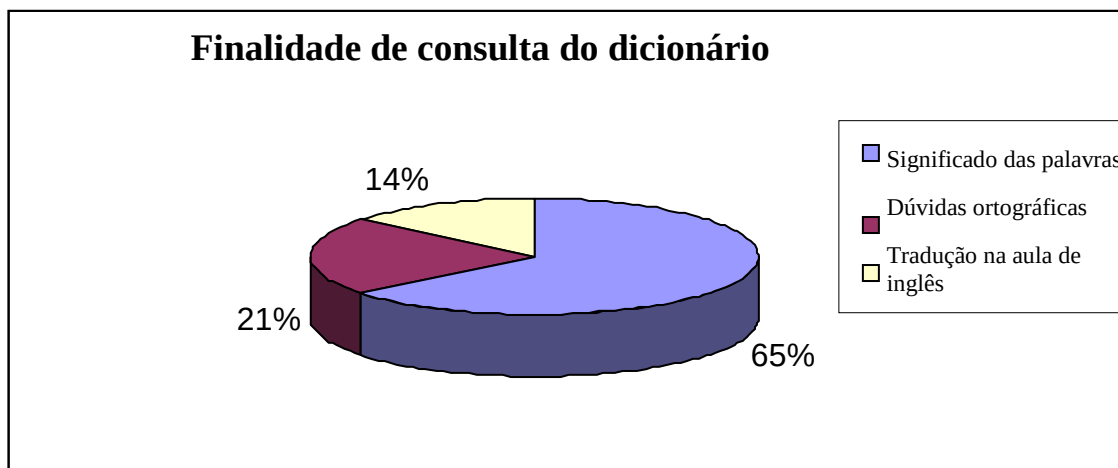


Gráfico 5: Finalidade de consulta do dicionário

Uma parte considerável dos educandos (6) garante usar o dicionário para saber como são escritas as palavras que lhes causam dúvidas, principalmente, no momento em que escrevem uma redação. Um dado interessante apontado nessa pergunta refere-se ao fato de que quatro alunos responderam que usam o dicionário para traduzir palavras na aula de inglês. Essa opção apareceu talvez por falha do questionário que permitiu essa resposta em não deixar claro na pergunta que o uso do dicionário estava relacionado às aulas de Língua Portuguesa. Podemos dizer que possivelmente para esses alunos o uso do dicionário é muito mais frequente na aula de inglês do que na de português.

Em relação ao tipo de UL que a professora costuma pedir para seus alunos procurar no dicionário, as respostas dadas pelas docentes revelam que as três concordam com a alternativa “palavras simples”. P3 comenta, em entrevista, que trabalha mais com palavras simples, mas que já trabalhou, em turmas anteriores, com as complexas, por exemplo, quando montou um glossário com os alunos de UL complexas antigas presentes no texto “Antigamente”, de Carlos Drummond de Andrade. A professora enfatiza que foi um trabalho muito proveitoso na EJA por se tratar de jovens e adultos que conheciam muitas das lexias simples e complexas presentes no texto e as que os estudantes desconheciam, utilizaram dicionários gerais para verificar o significado. A docente recorda que algumas EI não estavam presentes no

dicionário e os alunos ficavam frustrados. Nesse caso, seria interessante a escola fornecer dicionários de EI, sendo estes denominados de dicionários especiais por apresentar alguma especificidade da língua que o dicionário geral não consegue contemplar de maneira aprofundada (cf. RODRIGUES, 2010).

As respostas dadas pelos alunos à questão “Que tipo de palavra você costuma procurar no dicionário?”, evidencia mais uma vez que as UL simples são privilegiadas, em detrimento das UL complexas. Percebemos, então, que tanto a prática das professoras quanto de seus alunos baseia-se na consulta de UL simples. Apresentamos, a seguir, o gráfico que ilustra os dados obtidos:

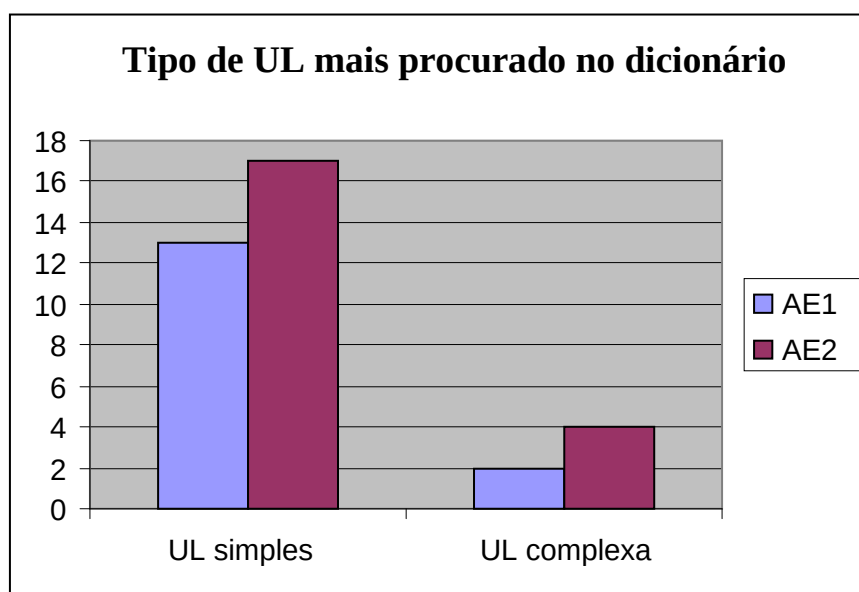


Gráfico 6: Tipo de UL mais procurado no dicionário

Quase todos os AE1 (13) afirmam que procuram no dicionário UL simples e a maioria dos AE2 (17) garantem que também pesquisam os itens lexicais simples. Vale destacar que essa pergunta foi respondida por 36 educandos, sendo que cinco alunos (dois AE2 e três AE1) deixaram em branco.

Assim, 83% dos alunos que responderam afirmam privilegiar as UL simples na pesquisa em um dicionário. A título de curiosidade, em relação à vigésima questão (Que tipo de palavra você costuma procurar no dicionário?), uma AE1 comentou que:

“Procuraria no dicionário as UL simples, pois as UL complexas poderiam ser compreendidas pelo sentido popular, não necessitando de uma consulta ao dicionário.”

(Caderno de campo; 08/10/2014)

Essa observação dialoga com a característica da EI ser consagrada pelo uso. Talvez, essa aluna considera mais fácil a compreensão de uma UL complexa como “engolir sapos” pelo fato de as EI serem unidades ricas da língua e procedentes do cotidiano das pessoas.

Pôde-se notar que, mesmo se tratando de escolas situadas a cerca de 10 km uma da outra, há diferenças relacionadas à disponibilização de impressão de atividades, ao uso do LD, sendo que somente P1 utiliza como apoio o LD *EJA – Mundo do Trabalho* em sala de aula, o que podem influenciar o ensino adequado do léxico na EJA.

Vale salientar que não é objetivo deste trabalho retratar somente os pontos negativos relacionadas às aulas observadas de P1, P2 e P3. O intuito desta pesquisa é analisar as atividades voltadas ao ensino do léxico nos LD e nas salas de aula da EJA. Procuramos, então, ressaltar as práticas de atividades eficazes no que se refere ao ensino do léxico tanto nos materiais analisados (*Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho*) quanto nas aulas das docentes que participaram desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo desta pesquisa era o de descrever e analisar como são trabalhadas as UL nas aulas de LP na EJA a fim de ampliar o conhecimento lexical desse educando, analisamos dois livros didáticos (*Tempo de Aprender* e *EJA – Mundo do Trabalho*) e aulas de Língua Portuguesa em duas turmas (7º e 9º anos) da E1 e da E2, articulando dados na perspectiva dos docentes, dos educandos e da pesquisadora. Elaboramos três perguntas de pesquisa a fim de nortear este trabalho para alcançar o objetivo exposto.

A resposta à primeira pergunta de pesquisa – **Como o(s) autor(es) do LD propõe(m) o trabalho com as UL?** – foi obtida por meio da análise documental realizada nos dois livros didáticos supracitados. Observamos que a estratégia mais utilizada pelos autores das duas coleções foi a de descobrir o significado de UL por meio do contexto, sendo 10 exercícios da coleção *Tempo de Aprender* e 9 atividades do material *EJA – Mundo do Trabalho*. No entanto, não encontramos atividades diferenciadas que sistematizem o uso dessa nova lexia a fim de que esta seja incorporada no léxico ativo do educando da EJA.

É importante mencionarmos que além de explorar as UL simples, os LD contemplaram as UL complexas nos LD, mas em menor proporção. No LD *Tempo de Aprender*, foram encontradas 4 atividades relacionadas ao ensino de lexias complexas, e no LD *EJA – Mundo do Trabalho* 5 atividades trataram da UL complexa. Interessante ressaltar que a primeira coleção trouxe exercícios relacionados à conotação e denotação para se trabalhar com EI contextualizadas, ao passo que a segunda coleção apresentou algumas UL complexas descontextualizadas para que os alunos identificassem o significado adequado. Expusemos no capítulo 2 desta dissertação a importância de se trabalhar com a lexia contextualizada, uma vez que o sentido não está na UL e sim na relação que essa lexia estabelece com outras em uma frase ou em um texto. Assim, é importante que sejam

oferecidos ao aluno exercícios que trabalhem com as UL contextualizadas para que ele possa depreender o sentido mais adequado da lexia de acordo com o contexto em que está inserida.

Em relação ao uso do dicionário como instrumento pedagógico para a ampliação do acervo lexical do educando, observamos uma quantidade de exercícios considerável nos LD analisados; no entanto, esse recurso ainda é pouco explorado pelos materiais didáticos. Vale destacar a atividade proposta pelo LD *Tempo de Aprender* que permite ao educando refletir sobre o uso do dicionário, uma vez que é exposto um verbete com a lexia “consorte” e questiona-se ao aluno se todas as acepções presentes no verbete são adequadas para a lexia “consorte” utilizada no texto em estudo. Dessa forma, o estudante apreende que é necessário verificar o contexto em que a lexia está inserida para conseguir depreender o sentido mais adequado.

É interessante mencionar também que verificamos em pouca quantidade o uso de glossários nos dois LD, diferenciando-se da grande parte dos LD do ensino regular que se apóia com frequência nos glossários. Acreditamos que o uso de glossários para o ensino do léxico seja interessante para que o aluno resolva uma dúvida imediata relacionada ao sentido de determinada UL. No entanto, acreditamos que o uso exagerado ou somente o uso dessa estratégia para se trabalhar as UL contextualizadas faça com que o estudante perca uma oportunidade de desenvolver sua competência lexical, uma vez que ficará preso apenas a um único sentido de uma UL. O LD *Tempo de Aprender* apresenta uma atividade interessante relacionada com a criação de um glossário, o que permite a ampliação da competência lexical do educando, pois ele terá que procurar em dicionários a acepção mais adequada para cada lexia de acordo com o contexto no qual está inserida.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa – **Quais estratégias são utilizadas pelo professor para enriquecer o acervo lexical do educando?** – utilizamos os resultados dos questionários aplicados aos alunos e às professoras participantes, das entrevistas com as

professoras e das observações realizadas em sala de aula. Por meio do questionário, as professoras P1, P2 e P3 apontaram que a estratégia mais utilizada para desenvolver a competência lexical do educando era a de “descobrir o significado de uma lexia por meio do contexto”. No entanto, cabe salientar que essa prática foi notada, por meio das observações, com mais frequência nas aulas de P1. Vale destacar que os alunos concordaram com as professoras em relação à estratégia mais utilizada por elas em sala de aula, visto que a maioria respondeu que a professora pede para descobrir o sentido da lexia por meio do contexto. Nesse sentido, podemos notar que essa estratégia é a mais utilizada tanto pelas professoras participantes quanto pela maioria dos exercícios dos LD analisados. É importante ressaltar que, apesar de as professoras apontarem que trabalham com as UL complexas na EJA, não se notou o trabalho com essas unidades no período em que foi realizada a observação das aulas. Talvez, se a observação se desse em um período mais longo, poderíamos obter mais dados relacionados ao trabalho com a UL complexa em sala de aula na EJA.

Uma atividade interessante sobre variedade linguística, realizada por P1 e P2, chamou a nossa atenção pela reação dos alunos diante dos exercícios. Nas observações, percebemos que muitos educandos da EJA ainda possuem um “autopreconceito” relacionado ao modo de se falar e de se escrever. Muitos comentavam com a professora que também falavam errado como aparecia no texto. Essa questão de “falar e escrever errado” também foi notada nas respostas dadas pelos alunos ao questionário, visto que alguns mencionaram que achavam importante aprender UL novas para não falar ou escrever errado mais.

A terceira pergunta de pesquisa – **Como o dicionário é trabalhado em sala de aula para desenvolver a competência lexical do educando?** – foi respondida por meio dos questionários aplicados, das entrevistas com P1, P2 e P3 e das observações realizadas.

Ao analisarmos os questionários respondidos pelos alunos, notamos de início um lugar de desprestígio dado ao dicionário, uma vez que apenas 1 aluno mencionou o dicionário em

relação à pergunta “O que você faz quando não entende uma palavra durante as aulas de Língua Portuguesa?”. No questionário aplicado às professoras, foi perguntado se elas incentivavam o uso do dicionário e todas foram unânimes em responder afirmativamente. No entanto, notamos uma contradição quando P1, P2 e P3 afirmaram que não levavam o dicionário para sala de aula.

Acreditamos que o uso do dicionário deva ser feito rotineiramente em sala de aula, a fim de tornar um hábito a ação de pesquisar uma lexia desconhecida no dicionário. No entanto, por meio das observações realizadas, atestamos o pouco ou o nenhum uso desse recurso didático nas aulas de LP na EJA, sendo essa prática verificada apenas em algumas aulas de P1. Vale salientar que uma das professoras (P1) comentou a dificuldade que encontra em trabalhar com o dicionário nas salas de EJA, uma vez que muitos educandos não dominam a ordem alfabética e não conseguem localizar as palavras. Entretanto, apesar das dificuldades encontradas, nos dois momentos em que a professora (P1) utilizou o dicionário na sala de aula, houve discussões interessantes acerca do tamanho de um dicionário e dos problemas que o consulente pode ter na busca da compreensão de uma lexia.

Apesar de a adoção de um LD na EJA ser uma prática recente, pudemos constatar que esses materiais trazem exercícios interessantes em relação ao ensino do léxico. Contudo, é preciso que o professor realize as adequações necessárias de acordo com cada turma, retirando alguns exercícios e ampliando outros. Notamos que na E1, onde o LD *EJA – Mundo do Trabalho* foi adotado, P1 não ficou presa ao material didático, ou seja, a educadora não reproduziu o discurso do material didático. A docente adequava os exercícios do LD para seus estudantes e levava outras atividades para a sala, concordando, assim, com as pressuposições de Costa Val e Marcuschi (2008) e Choppin (2004) em relação ao fato de o livro didático não ser o único instrumento em sala de aula.

Em relação à adoção de LD para EJA, percebemos uma certa resistência ou talvez até desconhecimento, por parte de P2 e P3, desses LD próprios para EJA, uma vez que não utilizam o livro na sala de aula e pouco conhecimento possuem acerca deste material. Talvez, pelo fato de o processo de escolha do LD para EJA ser realizado por meio de uma rede de professores, coordenadores e instituições de todo o país e não por meio dos próprios docentes da escola como acontece com os LD do ensino regular, os professores da EJA não se sintam sujeitos ativos desse processo e sintam como uma imposição o LD escolhido.

Para melhorar esse contexto, a curto e a médio prazo, seria interessante a oferta de uma capacitação para professores da EJA, com o objetivo de demonstrar o LD adotado para a EJA e orientá-los nesse novo contexto que a EJA perpassa. A longo prazo, é necessário que se mude esse processo de escolha do LD para a EJA a fim de tornar o docente um sujeito ativo e participativo desse processo. É importante que avaliadores de LD atuem mais junto dos professores aplicadores desses materiais com a finalidade de conhecer as reais necessidades de alunos e professores da EJA, e isso só é possível via governo.

Além disso, faz-se necessária também a oferta de cursos sobre o ensino do léxico para professores de LP. Não basta o governo enviar variados exemplares de dicionários, apostilas de como usar o dicionário, se o professor exerce uma carga horária exaustiva e não possui tempo para estudar esse material, nem lhe são oferecidas oportunidades de conhecer melhor como aplicar esses recursos.

Próximas pesquisas, que venham a ser desenvolvidas nesse contexto de ensino do léxico na EJA, podem contemplar, de maneira mais exaustiva, as estratégias utilizadas pelos docentes da EJA para desenvolver a competência lexical do educando e a eficácia dessas práticas, isto é, averiguar a aprendizagem dos educandos da EJA em relação ao ensino do léxico. Além disso, abordagens discutidas neste trabalho podem ser aprofundadas como o

ensino das UL complexas na EJA, o ensino dos estrangeirismos na EJA, o uso do dicionário nas salas de aula da EJA, o papel do LD na EJA.

O desenvolvimento do léxico se processa continuamente, mesmo na idade adulta. Por isso, é importante que a escola proporcione ao educando jovem e adulto uma ampliação lexical a fim de que este possa se (re)inserir efetivamente em diferentes situações de comunicação.

Diante da riqueza dessa temática, outros enfoques, leituras e análises podem e devem ser realizadas, a fim de contribuir para pesquisas relacionadas ao ensino do léxico. Este é só o primeiro passo trilhado com a tentativa de contribuir para a melhoria do ensino do léxico na EJA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ALVES, I. M. **Neologismo: criação lexical**. São Paulo, Ática, 2004. (Série princípios).

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

ANDRÉ, M. E. D. A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **O território das palavras: estudo do léxico na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BACHMAN, L. **What does language testing have to offer?** TESOL Quarterly, 25 (4), p. 671-701, 1991.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BALLY, C. *Traité de stylistique française*, t. I, p. 64-68). Heidelberg Carl Winters Universitat buchhandlung, 1921.

BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade: processos de neologismo**. São Paulo: Global, 1981.

_____. **Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação**. SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE TERMINOLOGIA, 2., 1990, Brasília. *Anais...* Brasília: União Latina/CNPq, 1990. p. 152-158. Disponível em: <livroaberto.ibict.br/.../Simpósio%20latino-americano%20de%20termin...>. Acesso em: 13 abr. 2015

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BATISTA, A. A. G. ; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G. ; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua**

portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p. 13 – 46.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R. ; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, A. A. G. ; ROJO, R. ; ZÚNIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da G. ; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p. 47 – 72.

BECKER, S. H. **Método de pesquisa em ciências sociais**. Tradução de Marco Estevão; Renato Aguiar. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997, p.117-133.

BEZERRA, M. A. Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário. **Intercâmbio:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; São Paulo: v. 8, 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do Léxico. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. (Org.). **As ciências do léxico. Lexicologia, lexicografia, terminologia**. Volume V. Campo Grande, MS, 2001c. Editora UFMS. 268p.

_____. Conceito linguístico de palavra. In.: BASÍLIO, M. (Org.). **Palavra 5**. Vol temático I. PUC/RJ. Rio de Janeiro: Grypho, 1999. p. 81-97. (Série linguagem).

_____. **Dicionário didático de português**. São Paulo: Ática, 2001b.

_____. Glossário. **Alfa**, São Paulo, n. 28, p. 135-144, 1984. Suplemento.

_____. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 40, p. 27 – 46, 1996.

_____. **Teoria linguística**. São Paulo: Martins Fonte, 2001a.

BORBA, F. S. **Organização de dicionário:** uma introdução à lexicografia. São Paulo; Ed. da UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2011: EJA. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=4919:pnld-2011-eja-guia-pnld-eja-2011>> Acesso em 11 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos livros didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf> Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos** : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução. Brasília, 2002a. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução. Brasília, 2002b. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação Básica. **Com direito à palavra**: dicionários em sala de aula (elaboração Egon Rangel). – Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2012.

BUNZEN, C. ; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G. ; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p. 73 – 118.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. de O. ; ROJO, R. H. R. (Org.). **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106. (Coleção explorando o ensino, v.19).

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. **A infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, 1 (1), p. 1-47, 1980.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COSTA VAL, M. da G. ; MARCUSCHI, B. (Org.). Apresentação. In: _____. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p. 07 – 12.

DARGEL, A. P. T. P. **O ensino do vocabulário nas aulas de língua portuguesa**: da realidade a um modelo didático. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: BRASIL. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 17-30. – (Coleção educação

para todos; 3). Disponível em:
<portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task..> Acesso em 11 fev. 2015.

DIAS, E. **O ensino do léxico**: do livro didático às oficinas de vocabulário. 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1998.

FÁVERO, O. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, J. dos S. ; SALES, S. R. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011. p. 29 – 48.

FERRAZ, A. P. Neologismos no português brasileiro contemporâneo: aplicação ao ensino de português para estrangeiros. In: COLÓQUIO DIÁLOGOS COM A LUSOFONIA, 2008, Varsóvia. Akta Konferencji. Varsóvia : Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego, 2008a. p. 133-151.

FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C. C. ; SIMÕES, D. (Org.). **Língua portuguesa, educação & mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008b. p. 146-162.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 164 p. (EJA estudos e pesquisas).

GENOUVRIER, E. , PEYTARD, J. **Linguística e ensino de português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GUSDORF, G. **A palavra**: função – comunicação – expressão. Lisboa: Edições 70, 1995.

HADDAD, S. Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). (Coord. Sérgio Haddad). – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 140 p. : il. (Série estado do conhecimento). Disponível em:<http://www.uems.br/propp/conteudopos/ceja/Educ_Jovens_Adultos_Est_Conhecimento.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2015.

_____. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In: _____. (Coord). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, S. ; DI PIERRO, M. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, Campinas, maio/ago, 2000.

HÖFLING, C.; TOSQUI, P.; SILVA, M. C. P. da. **O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2004. v. 13. CD-ROM.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley and E. Ingram (eds.) **Language acquisition: models and methods**. London: Academic press, 1971.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, p. 47 – 81, 1987.

_____. O ensino do léxico através da leitura. In: _____. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996 , 191-213.

_____. **Texto e leitor**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992.

KRIEGER, M. da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007. v. 3. p. 295-311.

_____. da G. Dicionário para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura**,-v. 6/ 7. p. 101-112, 2004/2005.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, A. N. ; KRIEGER, M. da G. (Org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004, v. 2. p. 133-152.

LDB (Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 out. 2013.

MACHADO, A. R. ; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 3, p. 619-633, set. / dez. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, H. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

NETO, C. G. **O perfil linguístico e comunicativo dos alunos da escola de formação de professores “Garcia Neto” (Luanda-Angola)**. Dissertação (Mestrado em língua e cultura portuguesa). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

PARREIRA, M. C. Conversando com estudiosos de lexicografia. In: XATARA, C. ; BEVILACQUA, C. R. ; HUMBLÉ, P. R. M. (Org.). **Dicionário na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Estudo comparativo dos substantivos mais frequentes em dicionários bilíngues francês - português e português - francês**. 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Letras)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

_____. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007. v. 3. p. 283-294.

PDE (Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas). Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

PNE (Plano Nacional de Educação). Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2015.

REY, A. **La lexicologie: lectures**. Paris: Klincksieck, 1970.

REY-DEBOVE, J. Le domaine du dictionnaire. **Languages**, Paris, n. 19, p. 3-34, 1970. Tradução Beatriz Facincani Camacho, Caire de Souza Martins e Mariana Santos de Araujo, alunas do curso de Tradutor do IBILCE-UNESP, 2004. p. 97 – 110.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Tradução de Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo, v. 28, p.45-69, 1984b. Suplemento. (Original francês).

RODRIGUES, G. **Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no ensino fundamental**. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Secretaria da Educação. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho: Arte, Inglês e Língua Portuguesa: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo, 2011.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence: theory and classroom practice**. Second Language Professional Library, p. 09-48, 1983.

SCHWANDT, T. A. SCHWANDT, T. A. “Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry”. In: Denzin, Norman K. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

SILVA, A. da. et. al. Desafios da alfabetização de jovens e adultos: o Programa Brasil Alfabetizado em foco. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (EJA estudos e pesquisas).

SILVA, C. de O. et al. Língua Portuguesa. In: Educação de Jovens e Adultos – EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2ª Ed. São Paulo: IBEP, 2009. (v. 1 ao 4, 6º ao 9º ano. **Coleção Tempo de Aprender**)

SILVA, M. C. P. da; SCHINELO, R. de F. Ensino interativo de língua portuguesa: teoria, prática e aplicação. Pesquisas em Discurso Pedagógico, v. 2, p. 1-11, 2009. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/14744/14744.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

SILVA, V. L. T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de letras/LE**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2015.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. **Estudos Anglo-Americanos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 29-30, p.163-184, 2005/2006.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

SWAIN, M. Large-Scale communicative language testing: a case study. In: SAVIGNON, S. J. & BERNIS, M. S. **Initiatives in communicative language teaching**. Second Language Professional Library: 1984.

TRÉVILLE, M.-C.; DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**. Paris: Hachette, 1996.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Plêiade, 1996.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília, 2008.

_____. Conferência Internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. – Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. (Série SESI/UNESCO. Educação do trabalhador, 1). Acesso em: 10 jan. 2015.

VILELA, M. **Ensino da língua portuguesa**: léxico, dicionário, gramática. Coimbra: Almedina, 1995.

WALLACE, M. **Action Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WELKER, H. A. **O uso de dicionários**: panorama geral das pesquisas empíricas. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____. Sobre o uso de dicionários. In: Anais do CELSUL, 2008, Porto Alegre. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/mariafernandadeckerclemente/sobre-o-uso-de-dicionarios>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Questões teóricas genéricas. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R. ; HUMBLÉ, P. R. M. (Org.). **Dicionário na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 37:49-59, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2393/1844>. Acesso em: 27 set. 2013.

_____. **As expressões idiomáticas de matriz comparativa**. 1994. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

_____. **A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês**. 1998. 253 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.

XATARA, C. M.; SOUZA, V. C. de; MORAES, A. C. de. A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical. **Caderno Seminal Digital**, ano 14, v. 10, n. 10, jul./dez. 2008.

ANEXO 1

Enunciados relacionados ao ensino do léxico da coleção *Tempo de Aprender* – 6º ano

Página	Enunciado	Tipo de atividade
09	“Leia apenas o título da canção a seguir e responda às próximas questões: a) que palavras vêm ao seu pensamento a partir da palavra ‘caçador’? Você pode citar qualquer palavra que esse termo faça você lembrar.”	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
10	“Há alguma palavra no texto que você não conheça? Procure descobrir seu significado observando a situação em que ela foi usada?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
10	“Para falar sobre si, quem fala na canção usou palavras com sentidos opostos. Quais são essas palavras?”	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
26	“Quem fala nos versos tem um jeito de se expressar típico de quem mantém a linguagem do homem do campo ou de quem vive na cidade?”	Variedade linguística
26	“Assinale a alternativa correta. O registro dos versos: a) corresponde à maneira de falar de quem vive na área urbana.; b) buscou representar, por meio da escrita, a fala do sertanejo.; c) apresenta uma linguagem típica do público jovem.”	Variedade linguística
27	“Ao representar na escrita a maneira como fala, Patativa se dirigiu a Henriqueta Galeno usando uma linguagem mais formal ou uma linguagem mais solta, informal?”	Variedade linguística
28	“Observe as expressões a seguir, que costumam andar na boca do nosso povo: c) É possível um brasileiro não compreender alguma expressão usada por outro brasileiro, apesar de falarem a mesma língua? Por quê?”	Variedade linguística
34	“Você sabe o que é um alce? A partir da história lida, dê características dessa personagem do texto e defina esse animal.”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
40	“Você conhece a palavra ‘frustrada’? Sabe o que significa? Qual é o possível sentido dessa palavra no título do poema?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
43	“Que palavra ou expressão pode substituir a palavra <i>atarefadas</i> sem mudar o sentido do texto?”	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
53	“O que significa a palavra ‘itinerante’?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
53	“Identifique o título do texto e procure descobrir o que a palavra ‘trupe’ significa?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
61	“No cotidiano, utilizamos muitas expressões para exemplificar situações como: a) A explicação do meu colega sobre os exercícios foi uma ‘mão na roda’.(...) O que significam as expressões acima?”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto
83	“Com um colega, leia este verbete: recocar; recozer, cozer novamente. Agora, reflitam e respondam: nos versos, ‘Minha vó comeu minha coca/coca recoca que o mato me deu’, há dois tipos de repetição. Quais são eles?”	Formação de palavras (derivação e sufixação)
83	“Observe as palavras do quadro: recriar-reescrever-refazer(...)a) Descubra que outras palavras existem nas palavras do quadro e anote-as. B) qual é a função da sílaba RE que foi acrescentada no início dessas palavras?”	Formação de palavras (derivação e sufixação)
84	“Leia estas palavras retiradas do texto: <i>lavadeira</i> ,	Formação de palavras (derivação

	<i>padeiro, cesteiro</i> . As palavras em destaque terminam em ‘eiro’ e ‘eira’. O que essas palavras derivadas têm em comum quanto ao significado?”	e sufixação)
84	“Observe outro grupo de palavras: cestaria-lavanderia-padaria. O que os sufixos dessas palavras têm em comum quanto ao significado?”	Formação de palavras (derivação e sufixação)
84	“Formem grupos. Depois se reúna com o seu para pesquisar o significado dos prefixos a seguir: super-mini-inter-anti-pré-contra.”	Formação de palavras (derivação e sufixação)
85	“Cada componente do grupo deve formar palavras seguindo as setas e separá-las em dois grupos: Grupo 1: palavras formadas com o prefixo RE; Grupo 2: palavras sem prefixo, ou seja, em que RE não é prefixo.	Formação de palavras (derivação e sufixação)

Enunciados relacionados ao ensino do léxico da coleção *Tempo de Aprender* – 7º ano

Página	Enunciado	Tipo de atividade
09	“Na canção, o que a palavra ‘casa’, destacada em azul, tem a ver com as palavras sublinhadas?”	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
10	“Ao longo do poema ‘A árvore da serra’, são dados os significados de algumas palavras. Procure o significado das palavras destacadas em azul e anote-as.”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
17	“Observe o uso da palavra ‘pasta’ em duas frases do conto. (...)a) quais são os sentidos da palavra ‘pasta’ na frase 1 e na frase 2?”b) podemos afirmar que uma palavra pode ter mais de um sentido? Como você chegou a essa conclusão?”	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
26	“De que outra maneira podemos escrever a palavra ‘to’, empregada pelas personagens?”	Variedade linguística
26	“Na fala é possível que algumas palavras sejam usadas de maneira diferente daquela que costumamos usar na escrita convencional. É o caso de ‘chegô’ em vez de ‘chegou’, ‘canto’ em vez de ‘cantou’. Alguns textos escritos, na tentativa de representar a fala cotidiana, costumam usar essa forma de registrar as palavras. Isso aconteceu nessa tira do Menino Maluquinho, escrita por Ziraldo: ‘eu to apertado!!’. Portanto, é importante perceber que é preciso adequar o uso das palavras, conforme a situação de comunicação e o gênero de texto que queremos produzir. Pensando nisso, responda: em que situação de escrita você poderia escolher usar a palavra ‘tô’? E a palavra ‘estou’?”	Variedade linguística
38	“Ao ler a reportagem, é possível perceber uma grande quantidade de siglas. A partir do texto, identifique qual é o significado de cada uma das siglas a seguir.a) PPP (...)”	Uso de siglas
66	“Procure em um dicionário o significado das palavras e expressões a seguir: consorte, culminar em, uxoricídio.”	Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas
70	“Você acha que todos os significados apresentados pelo dicionário combinam com a palavra ‘consorte’ empregada no texto?”	Estudo do dicionário
70	“Quando você procurar uma palavra no dicionário, copia logo o primeiro significado que aparece ou presta atenção em cada explicação, verificando se há significados diferentes. Por quê?”	Estudo do dicionário
70	“Você imaginava o significado da palavra ‘uxoricídio’ antes de procurar o seu significado?”	Estudo do dicionário

71	“Que outro significado você imaginou que essa palavra pudesse ter?”	Estudo do dicionário
71	“Você já ouviu falar em sensacionalismo? O que significa essa palavra? O que seria, então, um jornal sensacionalista? Para checar o que vocês conversaram, pesquise no dicionário o significado dessa palavra e anote-o.”	Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas
71	“Vamos brincar de inventar significados ‘malucos’ para essas palavras? Que significado você imagina que possam ter as palavras a seguir? Invente uma explicação para cada uma delas: hermeneuta, estupefato, quiproquó, tomadiço.	Inventar significados para itens lexicais
89	“Vamos descobrir o que significam as palavras e expressões destacadas no texto? Assim, você poderá apreciá-lo melhor. Seu educador vai orientar a sua turma para a construção de um glossário de palavras e expressões regionais. (...)”	Confeccionar um glossário

Enunciados relacionados ao ensino do léxico da coleção *Tempo de Aprender* – 8º ano

Página	Enunciado	Tipo de atividade
14	“Nesses versos, a palavra ‘dei’ tem um sentido de ‘dar algo a alguém’? Como você chegou a essa conclusão?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
14	“O que o eu poético quis dizer com a expressão destacada a seguir: o coração fica aflito/ <i>bate uma, a outra faia</i> .?”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto
15	“O que significa a palavra ‘parentaia’. Consulte o dicionário e verifique se a palavra ‘parentaia’ está registrada.”	Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas
15	“De que maneira essa palavra aparece no dicionário? Transcreva-a com o significado mais adequado à canção.”	Estudo do dicionário
15	“Qual deve ser o motivo de a palavra ser escrita de formas diferentes (na canção e no dicionário)?”	Variedade linguística
15	“Por qual motivo as palavras ‘espaia’, ‘parentaia’, e ‘bataia’ foram escritas dessa maneira?”	Variedade linguística
21	“Procure em um dicionário o significado das palavras ‘retireiro’ e ‘plantel’ e anote-os.”	Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas
22	“Qual é o sentido da palavra ‘senhora’ no título do texto?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
56	“Na construção ‘A vida nós a fazemos nossa alegre e triste: qual é o resultado do uso dos termos destacados?’	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
65	“Qual é o significado da palavra ‘cúmplice’ empregada no cartaz?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
67	“Depois do primeiro parágrafo, o texto apresenta uma divisão em três partes: histórico, objetivos e coordenação. Escreva o que você compreendeu a respeito de cada palavra, considerando o sentido global do texto. Antes, releia cada parte e, se necessário, consulte um dicionário.”	Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas

Enunciados relacionados ao ensino do léxico da coleção *Tempo de Aprender* – 9º ano

Página	Enunciado	Tipo de atividade
9	“Com a ajuda de um dicionário, dêem o significado das palavras retiradas do texto, conforme em que estão inseridas: pabulagem, eito, peia, subserviente.”	Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas
9	“Com a ajuda de um dicionário, dêem o significado das expressões retiradas do texto, conforme em que estão inseridas: o bate-boca dos cabras, chamar nomes.”	Pesquisar no dicionário o significado de unidades lexicais contextualizadas
10	“O texto de José Lins do Rego apresenta diversas expressões que conferem um estilo próprio ao romance, misturando termos regionais e linguagem figurada. Interpretem os trechos a seguir, desvendo o que querem dizer as expressões destacadas. –Achava muito natural que vivessem dormindo em chiqueiros, <i>comendo um nada</i> , trabalhando como <i>burros de carga</i> .”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto
22	“O que você entende por ‘qualificação profissional’?”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto
76	“Retire do texto alguns elementos culturais relacionados: a) à alimentação local;(...)”	Relações semânticas: sinonímia, antonímia, polissemia, hiponímia e hiperonímia
79	“O que significa ‘pampa’?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto

ANEXO 2

Enunciados relacionados ao ensino do léxico da Apostila *EJA – Tempo de Aprender* – 6º ano ou 1º Termo

Página	Enunciado	Tipo de atividade
138	“Converse com seus colegas sobre como agiriam nas diferentes situações e tentem perceber o que vocês fariam de modo parecido ou diferente. Conversem também sobre o modo de falar que utilizariam: ele seria sempre o mesmo? Justifiquem as respostas com exemplos. Registre as conclusões da turma.”	Estudar variedade linguística
151	“Você sabia que existem vários tipos de dicionário?”	Estudar a estrutura do dicionário/verbo
152	“A seguir há um conjunto de palavras da língua portuguesa de origem indígena e africana. Em seu caderno, faça duas listas, uma só com palavras herdadas dos indígenas e outra apenas com palavras de influência africana. Use um dicionário.”	Pesquisar no dicionário unidades lexicais contextualizadas
163	“Os termos em outras línguas dificultam o entendimento da canção? Quais? Por quê?”	Estudar Estrangeirismos
166	“O que as expressões a seguir significam para você? ‘a coisa aqui tá preta’, ‘pirueta pra cavar o ganha-pão’, ‘ninguém segura esse rojão’”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto
169	“Releia a seguinte estrofe: (...) quem você acha que era ‘o pessoal do porão’? Por quê?”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto
169	“O que você acha que significa o verso ‘Glória a todas as lutas inglórias’? Que efeito provoca o uso das palavras ‘glória’ e ‘inglória’ no mesmo verso?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
184	“Qual o sentido do termo ‘machuca’ nesse texto? Por que ‘quem bate na mulher machuca a família inteira’? Você concorda com essa afirmação?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
184	“Por que você acha que é usado o termo ‘mulher’ em vez de ‘mãe’? Que diferença faria essa troca de termos?”	Realizar relações semânticas: sinonímia, hiponímia e hiperonímia
208	“Grife no texto palavras ou expressões que, em sua opinião, são frequentemente utilizadas em textos jurídicos, ou seja, textos que tratam de leis e do cumprimento da legislação. Por quê você acha que elas aparecem no texto?”	Estudar Jargões
208	“Esse texto apresenta algumas siglas. Quais delas não têm seu significado explicitado no texto? Por que você acha que o autor não explicou esses significados?”	Estudar o uso de Siglas
219	“Leia o título. Por que você acha que o autor usa o termo ‘arte’? Em que sentido essa palavra está sendo usada?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
220	“Como você explicaria a diferença entre ‘convencer’ e ‘persuadir’? E como explicaria o que é ‘argumentar’?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto

Enunciados relacionados ao ensino do léxico da Apostila *EJA – Mundo do Trabalho* – 7º ano ou 2º Termo

Página	Enunciado	Tipo de atividade
144	“Você já ouviu falar no Complexo do Alemão, um conjunto de 13 favelas no Rio de Janeiro? Sabe o que é um ‘livreiro’? Que história de vida você acha que é contada em um livro intitulado O livreiro do alemão?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto

Enunciados relacionados ao ensino do léxico da Apostila *EJA – Mundo do Trabalho* – 8º ano ou 3º Termo

Página	Enunciado	Tipo de atividade
143	“Repare que as palavras em laranja substituem termos ou expressões. É muito comum que os autores utilizem palavras ou expressões que têm sentido mais abrangente ao substituírem termos que já foram mencionados.(...)”	Realizar relações semânticas: sinonímia, hiponímia e hiperonímia
145	“Localize e grife no texto as palavras sinônimas ou que tem aproximadamente o mesmo significado de biodiversidade.”	Realizar relações semânticas: sinonímia, hiponímia e hiperonímia
150	“Ainda em dupla, observem as estratégias de coesão que vocês usaram ao reescrever o conto ‘A fiandeira Fátima e a tenda’. Reparem se não há muita repetição de palavras, se algumas podem ser cortadas do texto ou substituídas por pronomes, sinônimos ou expressões de sentido mais abrangente.	Realizar relações semânticas: sinonímia, hiponímia e hiperonímia
158	“Na frase ‘ Monstro inimigo tritura um chio de pneus o seu diáfano esqueleto’, o que pode ser entendido por ‘monstro inimigo’?”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto
158	“Na frase ‘ Monstro inimigo tritura um chio de pneus o seu diáfano esqueleto’, o que pode ser entendido por ‘esqueleto’?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
160	“O título desse miniconto pode ser lido de duas maneiras. ‘Só’ pode significar ‘sozinho’, ‘isolado’, ‘desacompanhado’. Também pode significar ‘somente’, ‘unicamente’. Em sua opinião, qual dos sentidos é mais adequado ao conto? Por quê?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
163	“Para você, o que significa ‘confissão’?”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
172	“Releia a Carta 1. Reescreva-a, em seu caderno, substituindo o pronome ‘tu’ pelo pronome ‘você’. As alterações realizadas dão a impressão de que essa carta adquiriu mais informalidade? Por quê?”	Estudar a variedade linguística
189	“Considerando o que você sabe sobre verbetes de dicionário e enciclopédias, coloque D para as características que se referem a verbetes de dicionário e E para as que se referem a verbetes de enciclopédia.”	Estudar a estrutura do dicionário/verboete
190	“Aponte algumas semelhanças e diferenças entre verbetes de dicionários e de enciclopédias.”	Estudar a estrutura do dicionário/verboete
192	“(…) Em muitos dicionários (como o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa), entre todas as informações que o verboete apresenta, há o sentido etimológico da palavra. Consulte um dicionário completo (não um minidicionário) e encontre no verboete o sentido	Estudar a estrutura do dicionário/verboete

	etimológico das palavras a seguir: (...)”	
192	“(…) Em muitos dicionários (como o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa), entre todas as informações que o verbete apresenta, há o sentido etimológico da palavra. Consulte um dicionário completo (não um minidicionário) e encontre no verbete o sentido etimológico das palavras a seguir: a) enciclopédia (...)”	Pesquisar no dicionário unidades lexicais
193	“Solte a imaginação e invente significados para as palavras a seguir. Procure escrever como se fosse um verbete de dicionário.”	Inventar significados para itens lexicais
196	“Leia os dois verbetes apresentados a seguir e, depois, responda às questões propostas. A) Retire do verbete 1 três informações que você considera importantes sobre a literatura de cordel. B) Retire do verbete 2 três informações que você considera importantes sobre a literatura de cordel. C) Os verbetes 1 e 2 apresentam as mesmas informações?”	Estudar a estrutura do dicionário/verbo
198	“Agora, leia mais um verbete e responda às questões. O verbete 3 apresenta quantos significados diferentes para a palavra ‘cordel’? Quais desses significados são desenvolvidos nos verbetes 1 e 2?”	Estudar a estrutura do dicionário/verbo
199	“No verbete 3, em sua opinião, o que significam ‘s.m.’, ‘Pl. –déis’, e ‘F.: do fr. Cordel’?”	Estudar a estrutura do dicionário/verbo
216	“Tente explicar o sentido das frases a seguir: a) ter minhoca na cabeça, b) dar uma colher de chá(...)”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos
218	“Qual é o sentido da palavra ‘ninho’ no segundo verso.”	Descobrir o significado de itens lexicais simples por meio do contexto
225	“Busque no dicionário e escreva os sentidos das palavras ‘tresler’ e ‘enlear’.”	Pesquisar no dicionário unidades lexicais contextualizadas
225	“Desler e contraler são palavras criadas pelo poeta. Invente um sentido para essas palavras, considerando a intenção dele.”	Inventar significados para itens lexicais

Enunciados relacionados ao ensino do léxico da Apostila *EJA – Mundo do Trabalho* – 9º ano ou 4º Termo

Página	Enunciado	Tipo de atividade
189	“Em A triste partida, o poeta usa palavras ou expressões que registram o modo de falar e outros aspectos culturais do contexto em que o cordel foi escrito. As palavras ‘fulô’, ‘chegaro’, ‘viajá’ estão grafadas de modo a indicar como são pronunciadas. Já as palavras como barra (na Paraíba, é nuvem carregada que surge, no horizonte, durante o pôr do sol. (...) Encontre no texto outros exemplos (de palavras grafadas como são pronunciadas e de palavras ou expressões regionais) e escreva-os em seu caderno.	Estudar a variedade linguística
211	“De acordo com o texto, o que significa ‘casamentos interétnicos’? Qual é a consequência deles para os índios iaualapitis?”	Descobrir o significado de itens lexicais complexos por meio do contexto

ANEXO 3

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LETRAS E CIÊNCIAS
EXATAS/CAMPUS DE SÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Pesquisador: Juliane Pereira Marques de Freitas

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 27392814.3.0000.5466

Instituição Proponente: Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 656.893

Data da Relatoria: 16/05/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa aborda o estudo de como se efetiva o ensino de unidades lexicais nas aulas de Língua Portuguesa na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto parte do pressuposto de que o ensino do léxico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não tem sido discutido de forma mais profunda, já que seria escassa a produção de livros didáticos de qualidade para o público jovem, adulto e idoso, especialmente para o ensino entre o 6º e 9º ano, o que justificaria o desenvolvimento de uma pesquisa que busque avaliar o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa com o fim de analisar como se processa o ensino das unidades lexicais nas salas de aulas do ensino fundamental II da EJA em duas escolas, uma estadual e outra municipal. Para a realização da coleta de dados, o projeto lança mão de determinados instrumentos de pesquisa, como o questionário, a entrevista, a observação, e as gravações em áudio.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é analisar como as unidades lexicais são abordadas nas aulas de Língua Portuguesa na EJA, com o intento de contribuir para o desenvolvimento da competência

Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 2265
Bairro: JARDIM NAZARETH **CEP:** 15.054-000
UF: SP **Município:** SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2428 **Fax:** (17)3221-2500 **E-mail:** liliane@iblice.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LETRAS E CIÊNCIAS
EXATAS/CAMPUS DE SÃO**



Continuação do Parecer: 656.893

lexical do estudante. O projeto tem por objetivos específicos analisar a concepção de léxico subjacente à prática de ensino do educador e ao livro didático adotado na EJA, bem como avaliar como o uso do dicionário contribui para que o estudante da EJA seja capaz de reconhecer uma unidade lexical.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em parecer substanciado do CEP em 25 de março de 2014, foi requerido que a pesquisadora apresentasse um tópico, no projeto de pesquisa, a respeito dos procedimentos éticos, o que foi acatado. Segundo a pesquisadora, a literatura da área de conhecimento, relativa à sua pesquisa, não relata prejuízos para participantes deste tipo de pesquisa, ainda que reconheça a possibilidade de riscos mínimos. A pesquisadora ressalta que qualquer manifestação de sofrimento por parte dos sujeitos conduzirá à suspensão da pesquisa e à reelaboração do método adotado. A pesquisadora ainda apresenta, no projeto, os critérios para suspensão ou encerramento da pesquisa, considerando que caso o educando aceite participar da pesquisa, ele ou ela será informado que a coleta de dados constará de informações sócio-demográficas (sexo, idade, escolaridade, local de residência e telefone) e entrevistas que buscarão alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Segundo a pesquisadora, todas as informações serão sigilosas de modo a preservar a privacidade e a identidade do aluno. Em qualquer momento da pesquisa este poderá desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo. Os resultados da pesquisa serão apresentados em Congressos e/ou Reuniões Científicas e até mesmo publicados, sem a identificação dos alunos que participarem. A pesquisadora dará total garantia de que a identidade de cada aluno será preservada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é, sem dúvida, de grande relevância para o estudo dos métodos e práticas de ensino relativos ao emprego das unidades lexicais em sala de aula na EJA. O projeto foi reapresentado pela pesquisadora com informações necessárias acerca dos procedimentos éticos adotados, tendo ela retirado afirmações do projeto, a pedido do CEP, que poderiam comprometer a condução ética adequada da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Embora o TCLE estivesse adequado do ponto de vista dos procedimentos éticos, o CEP recomendou à pesquisadora que o reescrevesse com o objetivo de adequá-lo com uma linguagem mais clara para os participantes da pesquisa (público do EJA), o que foi devidamente atendido.

Endereço: CRISTÓVÃO COLOMBO 2265
 Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
 UF: SP Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
 Telefone: (17)3221-2428 Fax: (17)3221-2500 E-mail: liliane@iblice.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LETRAS E CIÊNCIAS
EXATAS/CAMPUS DE SÃO



Continuação do Parecer: 656.893

nessa nova submissão.

Recomendações:

Solicita-se à pesquisadora que seja colocado no TCLE a identificação do Comitê de Ética em Pesquisa (telefone e endereço).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista que o projeto foi devidamente corrigido e que o TCLE foi adequadamente alterado, atendendo à requisição do CEP, considero aprovada a proposta do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi aprovado por este CEP, com a recomendação de que seja colocado no TCLE a identificação do Comitê de Ética em Pesquisa (telefone e endereço). Os relatórios parciais deverão ser encaminhados semestralmente, contando a partir desta data.

SAO JOSE DO RIO PRETO, 22 de Maio de 2014

Assinado por:
Claudia Regina Bonini Domingos
(Coordenador)

Endereço: CRISTOVÃO COLOMBO 2265
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 13.054-000
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2428 Fax: (17)3221-2500 E-mail: liliane@ibice.unesp.br

ANEXO 4**PESQUISA: O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)****QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES**

Professor:

Escola:

Grau de escolarização:

Naturalidade:

Carga horária semanal?

1) Você dá aulas em outras escolas?

2) Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa?

3) Há quanto tempo leciona aulas para a EJA?

4) Você gosta de ser professor de Língua Portuguesa na EJA? Por quê?

5) Em sua opinião, quais são as diferenças entre o ensino fundamental regular e o ensino fundamental para EJA?

6) Quais os tipos de exercícios de vocabulário mais utilizados por você em sala de aula? (Indique, no quadro abaixo, por favor, em ordem de frequência, quais são as quatro primeiras mais usadas, depois as intermediárias e as menos usadas)

- 1) Pesquisar o significado de palavras no dicionário.
- 2) Descobrir o significado de palavras simples por meio do contexto.
- 3) Descobrir o significado de palavras complexas (por exemplo: “entrar pelo cano”) por meio do contexto.
- 4) Confeccionar um glossário.
- 5) Substituir palavras por outras consideradas sinônimas.
- 6) Escrever o antônimo de palavras.
- 7) Inventar significados para determinadas palavras.
- 8) Pesquisar diferentes significados de uma mesma palavra.
- 9) Formar frases ou orações com palavras do texto estudado.
- 10) Reescrever o trecho dado, trocando palavras sublinhadas por outras de mesmo sentido.
- 11) Consultar o dicionário, procurar o significado de uma palavra e ver o sentido que melhor se adapta ao texto.
- 12) Dar o significado de expressões populares, tais como “entrar pelo cano”, “engolir sapos”, de acordo com o contexto.

MAIS USADAS	INTERMEDIÁRIAS	MENOS USADAS

7) Qual a metodologia que você utiliza para desenvolver o vocabulário de seu aluno?

8) Seus alunos possuem dicionário? () Sim () Não

9) Eles sabem como usar o dicionário? () Sim () Não

10) Você incentiva o uso do dicionário? Em quais momentos?

11) Você sempre leva um dicionário para a sala de aula?

12) Você acha importante o ensino do vocabulário na EJA? Por quê?

13) Como você ensina, na maioria das vezes, o significado de palavras novas para seus alunos?

() Pede para ele procurar no dicionário

() Substitui a palavra desconhecida por outra palavra.

() Pede para ele olhar no glossário, abaixo do texto, o significado da palavra.

() Lê o trecho em que a palavra se encontra e tenta fazer com que ele descubra o significado.

() Outra maneira:

14) Que tipo de palavra você costuma pedir para seus alunos procurar no dicionário?

() palavras simples como “eclipse”, “hipertensão”, “ressaltar”

() palavras complexas como “entrar pelo cano”, “engolir sapos”

15) Qual a sua opinião sobre os exercícios de vocabulário do livro didático adotado por você?

() Excelentes () Ótimos () Muito bons () Regulares () Fracos

Por quê?

16) Em sua opinião, como deveriam ser elaborados os exercícios de vocabulário dos livros didáticos?

Muito obrigada pela colaboração – JULIANE PEREIRA MARQUES DE FREITAS

ANEXO 5

PESQUISA: O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA EJA

Aluno: _____

Escola:

Série: _____

Idade: _____

1) Você nasceu nesta cidade? () Sim () Não

2) Se você respondeu NÃO na pergunta anterior, em qual cidade você nasceu?

3) Por que decidiu vir para esta cidade?

4) Você trabalha? () Sim () Não

5) Qual é sua profissão?

6) Onde trabalha?

7) Quantas horas por dia?

8) Quantas pessoas dependem do seu salário?

9) Qual é o maior grau de estudo dos membros de sua família (pais, esposo(a), filhos)?

() ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano)

() ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano)

() ensino médio (1º ao 3º ano)

() faculdade

10) Por que você parou de estudar?

11) Por que você decidiu voltar aos estudos?

12) Do que você mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

13) O que você faz quando não entende uma palavra durante as aulas de Língua Portuguesa?

14) Você tem dicionário? () Sim () Não

15) Você sabe usar o dicionário? Como aprendeu?

16) Em quais momentos você utiliza o dicionário?

17) Você gosta de pesquisar no dicionário? Por quê?

18) Seu professor de Língua Portuguesa sempre leva dicionário para a sala de aula?

19) Como seu professor ensina o significado de palavras novas para você?

() Pede para você procurar no dicionário

() Substitui a palavra desconhecida por outra palavra.

() Pede para você olhar no glossário, abaixo do texto, o significado da palavra.

() Lê o trecho em que a palavra se encontra e tenta fazer com que você descubra o significado.

() Outra maneira.

20) Que tipo de palavra você costuma procurar mais no dicionário?

() palavras simples como “eclipse”, “hipertensão”, “ressaltar”

() palavras complexas como “entrar pelo cano”, “engolir sapos”

21) Você acha importante aprender palavras novas? Por quê?

Muito obrigada pela colaboração – JULIANE PEREIRA MARQUES DE FREITAS

ANEXO 6**PESQUISA: O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)****Entrevista semiestruturada com professoras participantes**

- 1) Onde você se formou?
- 2) Você fez outros cursos? Quais?
- 3) Você conhece o LD *Tempo de Aprender* adotado pelo MEC e distribuído para as escolas?
- 4) Qual sua opinião sobre os exercícios de vocabulário desse LD?
- 5) Você utiliza esse livro na sala de aula? Por quê?
- 6) Você acha importante a adoção de um livro didático nas salas de EJA? Por quê?

CAPÍTULO 1

UNIDADE 1 • MEIO AMBIENTE

O encantamento e a natureza

Pra começo de conversa

Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.

Pablo Neruda e Thiago de Mello. *Os estatutos do homem*.
São Paulo: Vergara & Riba, 2001.

Claude Monet (1840-1926).
Jardim de Monet em Vetheuil, 1881.
Óleo sobre tela, 100 x 80 cm.

Imagine que você vive numa porção de terra que é a sua sobrevivência e a sua vida. Nela, estão a horta, o roçado, a dança, o rio, o curral, a alegria e o deslumbramento das crianças, o mato, o jardim, a saudade, a chuva, o café, o pensamento a divagar, a cidade a correr, o governo a arrecadar impostos, as notícias a se espalharem como relâmpago... Tudo com seu ritmo, mas de um jeito descuidado se perde o passo. Em todo lugar um **descompasso**... Na cidade ou no campo, "que sufoco!", e ninguém mais aguenta.

Está tudo desmatado, poluído e **dsmantelado**. Furacão e maremoto, doenças se multiplicando, os bichos se acabando, água e comida escasseando, homem e terra se abandonando, vaidades e

6

ganância dando com os burros n'água. A escassez dos recursos vai sobrar pra todo mundo, pro senhor patrão, executivo, doutor, empresário ou pro seu Raimundo, o vizinho lá do fundo que nem terra ou casa tem, mas briga como um leão pelo sustento da mulher e dos filhos.

E agora, o que fazer? Tem conserto? É o fim de tudo, o fim do mundo? Ou o começo de uma nova atitude, um novo tempo? Adianta só lamentar, reclamar, só rezar pras coisas mudarem? Ou a gente encara esse nó com a cabeça e o coração?

E você? Vai ficar fora dessa, ou vai sair em busca do fio desse novelo emaranhado? Para começar a refletir, observe a imagem ao lado.



Luca Novelli. *Ecologia em quadrinhos*, Vol. 2. São Paulo: Brasiliense, 1997.

Agora, converse com seu educador e seus colegas sobre as questões a seguir.

1. Descreva objetivamente o que você vê na imagem.
2. O que sugere a imagem que você acabou de descrever? Como você concluiu isso?
3. É possível perceber os sentimentos expressos pelas falas dos balões? Quais são esses sentimentos?
4. A imagem indica alguma ação concreta para a resolução dos problemas apresentados? Explique.
5. Você já se percebeu tendo falas semelhantes às da imagem? Em que situações?
6. Para você, é importante discutir questões relacionadas ao meio ambiente? O que elas têm a ver com o que vivemos no cotidiano?

Desvendando o tema

A partir daquilo que conversamos até aqui, que tal pensar um pouco mais sobre a noção que temos a respeito do lugar em que moramos, vivemos e sobre o que ele representa na nossa vida? E o que é o lar? O que é a nossa casa?

Pensar na casa como o espaço no qual vivemos com prazer é sempre algo possível? Você acha que a Terra precisa ser cuidada como se fosse a sua própria casa? Qual é o nosso papel diante dos cuidados com o meio ambiente?

Leia a próxima canção para que, juntos, possamos construir essa reflexão.



Trabalhando texto com texto

Texto

1

Canção

O sal da Terra

Anda, quero te dizer nenhum segredo
 Falo nesse chão da nossa **casa**
 Vem que tá na hora de arrumar
 Tempo, quero viver mais duzentos anos
 Quero não ferir meu semelhante
 Nem por isso quero me ferir
 Vamos precisar de todo mundo
 Pra banir do mundo a opressão
 Para construir a vida nova
 Vamos precisar de muito amor
 A felicidade mora ao lado
 E quem não é tolo pode ver
 A paz na Terra, amor
 O pé na terra
 A paz na Terra, amor
 O sal da Terra
 És o mais bonito dos planetas
 Tão te maltratando por dinheiro
 Tu que és a nave nossa irmã
 Canta, leva tua vida em harmonia
 E nos alimenta com teus frutos
 Tu que és do homem a maçã
 Vamos precisar de todo mundo
 Um mais um é sempre mais que dois
 Pra melhor juntar as nossas forças
 É só repartir melhor o pão
 Recriar o paraíso agora
 Para merecer quem vem depois
 Deixa nascer o amor
 Deixa fluir o amor
 Deixa crescer o amor
 Deixa viver o amor
 (O sal da Terra)

Composição: Beto Guedes e Ronaldo Bastos. CD Série
 Retratos: Beto Guedes. EMI, 2004.

Por dentro dos textos



1. Leia o texto, prestando atenção às palavras em destaque e responda:

- a) Elas têm alguma **relação** com a ilustração de Luca Novelli? Qual?
- _____
- _____
- b) Na canção, o que a palavra “casa”, destacada em azul, tem a ver com as palavras sublinhadas?
- _____

2. Para construir a letra dessa canção, o autor emprega a **conotação**, ou seja, apresenta várias expressões com sentido figurado, falando a respeito do meio ambiente de uma maneira bastante original.

A fim de compreender melhor essa canção, junte-se a um colega para desvendar essa linguagem, de acordo com estas orientações:

- A seguir, estão alguns versos da canção. Voltem ao texto, **localizem** os versos e leiam-nos quantas vezes for necessário para entender o que querem dizer.
- Escrevam no quadro o que vocês compreenderam a respeito de cada um deles.

Versos da canção	Estes versos querem dizer...
a) “Falo nesse chão da nossa casa Vem que tá na hora de arrumar”	
b) “Tempo, quero viver mais duzentos anos”	
c) “A felicidade mora ao lado e quem não é tolo pode ver”	
d) “... Tu que és a nave nossa irmã”	

3. Escolham um dos trechos da atividade anterior e **relacionem**-no com a ilustração de Luca Novelli, a seguir. O que o trecho que vocês escolheram tem em comum com esta ilustração?



Luca Novelli. *Ecologia em quadrinhos*. Vol. 2. São Paulo: Brasiliense, 1997.

4. Leiam os versos a seguir e **relacionem**-nos a uma das falas da ilustração reproduzida na atividade anterior:

"O sal da Terra
É o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave nossa irmã"

5. Agora, resolva as questões-desafio a seguir.

- a) Releia estes versos, retirados da canção "O sal da Terra":

"Recrutar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois"

- b) Leia o poema a seguir, escrito por Augusto dos Anjos. Nesse texto, há uma situação de conflito em que é revelado como as pessoas dependem da natureza, ao mesmo tempo em que atuam sobre ela.

A árvore da serra

- As árvores, meu filho, não têm alma!
E esta árvore me serve de **empecilho**...
É preciso cortá-la, pois, meu filho,
Para que eu tenha uma velhice calma!
- Meu pai, por que sua ira não se acalma?!
Não vê que em tudo existe o mesmo brilho?!
Deus pôs almas nos **cedros**... no **junquilha**...
Esta árvore, meu pai, possui minh'alma!...
- Disse - e ajoelhou-se, numa **rogativa**:
"Não mate a árvore, pai, para que eu viva!"
E quando a árvore, olhando a **pátria serra**,
Caiu aos golpes do machado bronco,
O moço triste se abraçou com o tronco
E nunca mais se levantou da terra!

Augusto dos Anjos, *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

Erva de flores perfumadas.

Serra como o lugar em que as personagens vivem.

- c) Ao longo do poema "A árvore da serra", são dados os significados de algumas palavras. Procure o significado das palavras destacadas em azul. Anote-as.

- d) Agora respondam: qual é a relação entre a história presente no poema "A árvore da serra" e os versos da canção "O sal da Terra"?

Hora da pesquisa

O que será que o autor quis dizer com a expressão “O sal da Terra”?

Converse com algumas pessoas e procure descobrir por que o autor deu esse título à canção.

Depois, com seus colegas de classe, procurem responder à pergunta: cada ser humano pode ser “sal da Terra”? Por quê?

Aprofundando o tema

A seguir, você lerá um trecho do romance *O meu pé de laranja-lima*, escrito por José Mauro de Vasconcelos. A personagem principal dessa história é Zezé, um menino muito pobre, porém o seu universo simples não limita a sua imaginação... Pelo contrário, o menino cria um mundo de fantasia, atribuindo alma a animais e árvores.

Num dado momento da história, a família precisa mudar de casa, devido ao desemprego do pai. No trecho que você vai ler, Zezé encontra, nessa nova casa, um amigo especial. Venha descobrir esta história!

Trabalhando com texto

Texto – Trecho do romance

Mamãe quem teve a ideia.

– Hoje, todo mundo para ver a casa.

Totoca me chamou de lado e me avisou num sussurro:

– Se você contar que a gente já conhece a casa, eu te rebento.

Mas eu não tinha nem pensado nisso.

Foi aquele mundão de gente pela rua. Glória me dava a mão e tinha ordens para não me desgrudar um minuto. E eu segurava a mão de Luís.

– Quando é que a gente tem que mudar, Mamãe?

Mamãe respondeu para Glória com uma certa tristeza.

– Dois dias depois do Natal temos que começar a arrumar os cacarecos.

Ela falava com uma voz cansada, cansada. E eu estava com muita pena dela. Mamãe nasceu trabalhando. Desde os seis anos de idade quando fizeram a Fábrica que puseram ela trabalhando. Sentavam Mamãe bem em cima de uma mesa e ela tinha que ficar limpando e enxugando ferros. Era tão pequenininha que fazia molhado em cima da mesa porque não podia descer sozinha... Por isso ela nunca foi à Escola e nem aprendeu a ler. Quando eu escutei essa história dela fiquei tão triste que prometi que quando fosse poeta e sábio eu ia ler minhas poesias para ela...

E o Natal se anunciava pelas lojas e armarinhos. Já tinham desenhado Papai Noel em tudo que era vidro de porta. Tinha gente comprando cartão para que quando chegasse a hora não enchesse demais de gente tudo quanto era casa de comércio. Eu tinha uma esperança lá longe que dessa vez o Menino Deus fosse nascer. Ele mesmo para mim. Enfim quando eu ficasse da idade da razão, talvez eu melhorasse um pouco.

- É aqui.

Todos ficaram encantados. A casa era um pouco menor. Mamãe ajudada por Totoca destorceu um arame que prendia o portão e foi aquele avanço. Glória soltou a minha mão e esqueceu-se que estava ficando mocinha. Desabalou à carreira e abraçou a mangueira.

- A mangueira é minha. Peguei primeiro.

Antônio fez a mesma coisa com o pé de **tamarindo**.

Não sobrara nada para mim. Olhei quase chorando para Glória.

- E eu, Godoia?

- Corre lá no fundo. Deve ter mais árvore, bobo.

Corri, mas só encontrei um capinzal crescido. Um bando de laranjeira velha e espinhuda. Junto do **valão** tinha um pequeno pé de Laranja-Lima.

Fiquei desapontado. Todos estavam visitando os cômodos e determinando para quem seriam os quartos.

Puxei a saia de Glória.

- Não tinha nada mais.

- Você não sabe procurar direito. Espere aí que vou achar uma árvore para você.

E logo depois ela veio comigo. Examinou as laranjeiras.

- Você não gosta daquela? Olhe que é uma bela laranjeira.

Não gostava de nenhuma mesmo. Nem daquela. Nem daquela e nem de nenhuma. Todas tinham muito espinho.

- Pra ficar com essas feiuras eu ainda preferia o pé de Laranja-Lima.

- Onde?

Fomos lá.

- Mas que lindo pezinho de Laranja-Lima! Veja que não tem nem um espinho. Ele tem tanta personalidade que a gente de longe já sabe que é Laranja-Lima. Se eu fosse de seu tamanho, não queria outra coisa.

- Mas eu queria um pé de árvore grandão.

- Pense bem, Zezé. Ele é novinho ainda. Vai ficar um baita pé de laranja. Assim ele vai crescer junto com você. Vocês dois vão se entender como se fossem dois irmãos. Você viu o galho? É verdade que é o único que tem, mas parece até um cavalo feito pra você montar.

Estava me sentindo o maior desgraçado da vida. Me lembrava da garrafa de bebida que tinha a figura dos anjos escoceses. Lalá disse, esse sou eu. Glória apontou outro para ela. Totoca pegou outro pra ele e eu? Eu fiquei sendo aquela cabecinha lá atrás, quase sem asa. O quarto anjo escocês que nem era um anjo inteiro... Sempre eu tinha que ser o último. Quando crescesse iam ver só. Ia comprar uma selva amazônica e todas as árvores que tocavam no céu, seriam minhas. Compraria um armazém de garrafas cheias de anjo e ninguém ganhava um pedaço de asa.

Emburrei. Sentei no chão e encostei a minha zanga no pé de Laranja-Lima. Glória se afastou sorrindo.

- Essa zanga não dura, Zezé. Você vai acabar desabrindo que eu tinha razão.

Cavouquei o chão com um pauzinho e começava a parar de fungar. Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração.

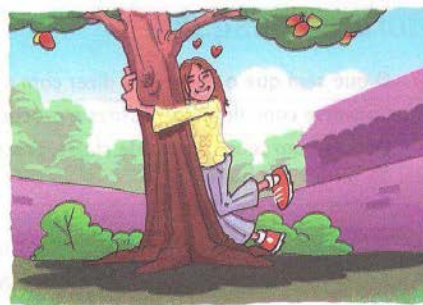


Ilustração: Davidson França



Ilustração: Davidson França

- Eu acho que sua irmã tem toda a razão.
 - Sempre todo mundo tem toda a razão. Eu é que não tenho nunca.
 - Não é verdade. Se você me olhasse bem, você acabava descobrindo.
 Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala.
 - Mas você fala mesmo?
 - Não está me ouvindo?
 E deu uma risada baixinha. Quase saí aos berros pelo quintal. Mas a curiosidade me prendia ali.
 - Por onde você fala?
 - Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no meu tronco que você escuta meu coração bater.
 Fiquei meio indeciso, mas vendo o seu tamanho, perdi o medo. Encostei o ouvido e uma coisa longe fazia tique... tique...
 - Viu?
 - Me diga uma coisa. Todo mundo sabe que você fala?
 - Não. Só você.
 - Verdade?
 - Posso jurar. Uma fada me disse que quando um menininho igualzinho a você ficasse meu amigo, que eu ia falar e ser muito feliz.
 - E você vai esperar?
 - O quê?
 - Até eu me mudar. Vai demorar mais de uma semana. Será que você não vai se esquecer de falar nesse tempo?
 - Nunca mais. Isto é, para você só. Você quer ver como eu sou macio?
 - Como é que...
 - Monte no meu galho.
 Obedecei.
 - Agora, dê um balancinho e feche os olhos.
 Fiz o que mandou.
 - Que tal? Você alguma vez na vida teve cavalinho melhor?
 - Nunca. É uma delícia. Até vou dar o meu cavalinho Raio de Luar para meu irmão menor. Você vai gostar muito dele, sabe?
 Desci adorando o meu pé de Laranja-Lima.
 - Olhe, eu vou fazer uma coisa. Sempre quando puder, antes de mudar, eu venho dar uma palavrinha com você... Agora preciso ir, já estão de saída lá na frente.
 - Mas, amigo não se despede assim.
 - Psiu! Lá vem ela.
 Glória chegou mesmo na hora em que eu o abraçava.
 - Adeus, amigo. Você é a coisa mais linda do mundo!
 - Não falei a você?
 - Falou, sim. Agora se vocês me dessem a mangueira e o pé de tamarindo em troca da minha árvore, eu não queria.
 Ela passou a mão nos meus cabelos, ternamente.
 - Cabecinha, cabecinha!...
 Saímos de mãos dadas.



Ilustração: Dawidson França

- Godoia, você não acha que a sua mangueira é meio burrona?
- Ainda não deu para saber, mas parece um pouco.
- E o pé de tamarindo de Totoca?
- É meio sem jeito, por quê?
- Não sei se posso contar. Mas um dia eu conto um milagre para você, Godoia.

José Mauro de Vasconcelos. *O meu pé de laranja-lima*. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

Por dentro do texto



1. Agradaria a você morar numa casa como a que foi descrita no texto? Por quê?
2. Logo no início do texto, Zezé, que é personagem e, ao mesmo tempo, narrador da história, conta que a mãe falava com uma voz cansada. Explique por que isso acontecia e copie do texto o trecho **relacionado** à sua resposta.
3. Que informações o texto traz a respeito da casa para a qual a família iria se mudar?
4. A casa descrita no texto era menor do que a que a família morava anteriormente. Apesar disso, as personagens demonstram entusiasmo em relação ao novo lar. **Identifique** e transcreva duas ações que comprovam isso.
5. Na história, o pé de Laranja-Lima assume um comportamento humano e Zezé cria uma relação de afeto com a árvore. Refletindo sobre essa afirmação, responda:
 - a) Em sua opinião, por que o autor dessa história deu características humanas ao pé de Laranja-Lima?
 - b) Por que será que o menino Zezé resolve guardar segredo a respeito de sua conversa com a árvore?
 - c) Releia o diálogo entre Zezé e o pé de Laranja-Lima e **transcreva** o trecho que revela a humanização da árvore.

- d) Em **relação** ao início da narrativa, a opinião de Zezé sobre o valor das árvores do quintal permanece a mesma? **Justifique** sua resposta.
-
-

Trocando ideias

1. Você conhece alguém que tenha desenvolvido uma relação de afeto com algum elemento da natureza? O que você pensa sobre isso?
2. Qual é a relação existente entre a história de José Mauro de Vasconcelos com o tema "meio ambiente"?
3. Em sua opinião, as pessoas que vivem nas grandes cidades costumam poder desfrutar de moradias com quintais semelhantes aos da casa do garoto Zezé? Por quê?
4. Você conhece pessoas que sentem necessidade de colocar piso ou cimentar seus quintais, entendendo que a terra "suja" o ambiente? O que você pensa sobre isso?
5. E sua cidade? Você a considera bem arborizada? Acha isso importante para o bem-estar das pessoas que vivem nela?

Trabalhando com texto

Antes de ler

Neste momento, você lerá um conto escrito por Ricardo Ramos. Primeiro, **observe** o título: "Circuito fechado (1)".

De que assunto você acha que o próximo conto vai tratar?

Texto - Conto

Circuito fechado (1)

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água, escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteiras, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, **espátula**, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, **memorandos**, bilhetes, telefones, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes,

xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. **Mictório**, pia, água. Táxi. Mesa, tola, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dente, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó e gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos. *Círculo fechado: contos*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

Por dentro do texto



1. O que está sendo representado no conto lido? Como você chegou a essa conclusão?

2. Agora analise os seguintes elementos do texto:

- a) Como é a **personagem** representada no conto?

- b) Quanto **tempo** dura a história?

- c) Quais são os **espaços** (lugares) em que a história ocorre?

3. Pelas palavras presentes no texto, podemos deduzir se o ambiente em que a personagem vive é rural ou urbano? Como você chegou a essa conclusão?

4. Como parece ser o cotidiano da personagem presente no texto?



1. Agora que você já leu e interpretou o conto, responda:

- a) O sentido que você deu para o texto, a partir do título, tem a ver com o conto?

- b) Qual é o provável sentido do título "Círculo fechado (1)"?

- c) Qual é a relação existente entre o título e o conto?

2. Você conhece pessoas que tenham um cotidiano parecido com o representado no conto? Explique.

3. Qual é a relação entre o cotidiano de uma pessoa e o meio ambiente?

Um olhar para a língua

Diferentes sentidos de uma palavra

1. Releia as seguintes frases presentes no conto "Circuito fechado (1)":

"Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara."

- O que essas palavras indicam?
- Sabemos que essas palavras recebem o nome de **substantivos**. Observe no conto outra sequência que seja formada apenas por substantivos e anote-a no caderno.

2. Observe outro trecho do conto:

"Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo."

- A forma de organização do texto é convencional, ou seja, comum? Como você chegou a essa conclusão?
- Reescreva o trecho observado, utilizando a pontuação e a formação de frases convencionais.
- Após reescrever o texto, houve nele alguma mudança de sentido? Explique.

3. Observe o uso da palavra "pasta" em duas frases do conto:

Frase 1: "Pasta, carro"

Frase 2: "Escova de dentes, pasta, água"

- Quais são os sentidos da palavra "pasta" na frase 1 e na frase 2?
- Podemos afirmar que uma palavra pode ter mais de um sentido? Como você chegou a essa conclusão?

Sua vez...



Junte-se a um colega. Observem os diferentes sentidos da palavra "bolo" e as frases formadas a partir deles.

Em dupla, selecionem cinco palavras que tenham mais de um sentido e anotem dois significados diferentes para cada palavra. Em seguida, elaborem duas frases para cada uma delas utilizando os diferentes sentidos que cada um pesquisou.

Para auxiliar a resolução do exercício, observem o exemplo:

Palavra: bolo	Sentido 1: Bolo como alimento. Sentido 2: Bolo como quantidade.	Frase 1: Comemos um ótimo bolo! Frase 2: Ele ganhou um bolo de dinheiro na loteria.
-------------------------	--	--

Ampliando o tema

Antes de ler

1. Quem já ouviu falar em lenda? Converse com a turma sobre o que já ouviram falar sobre esse assunto.
2. Você conhece a vitória-régia? Sabe como os índios explicam a origem dessa planta?

Ao ler o próximo texto, você conhecerá essa bonita história...

Texto - Lenda

A vitória-régia

Era uma noite de luar. As estrelas brilhavam no céu como diamantes. E a Lua iluminava a Terra com seus raios prateados. Um velho cacique, fumando seu cachimbo, contava às crianças as histórias maravilhosas de sua tribo. Ele era também feiticeiro e conhecia todos os mistérios da natureza. Um dos curumins que o ouviram perguntou ao velho de onde vinham as estrelas que luziam no céu. E o cacique respondeu:

– Eu as conheço todas. Cada estrela é uma índia que se casou com a Lua. Não sabiam? A Lua é um guerreiro belo e forte. Nas noites de luar, ele desce à Terra para se casar com uma índia. Aquela estrela que estão vendo é Nacaíra, a índia mais formosa da tribo dos maués. A outra é Janã, a flor mais graciosa da tribo dos aruaques. A respeito disso, vou contar a vocês uma história que aconteceu, há muitos anos, em nossa tribo. Prestem atenção:

Havia, entre nós, uma índia jovem e bonita, chamada Naiá. Sabendo que a Lua era um guerreiro belo e poderoso, Naiá por ele se apaixonou. Por isso, recusou as propostas de casamento que lhe fizeram os jovens mais fortes e bravos de nossa tribo.

Todas as noites, Naiá ia para a floresta e ficava admirando a Lua com seus raios prateados. Às vezes, ela saía correndo através da mata, para ver se conseguia alcançar a Lua com seus braços. Mas esta continuava sempre afastada e indiferente, apesar dos esforços da índia para atingi-la.

Uma noite, Naiá chegou à beira de um lago.

Viu nele, refletida, a imagem da Lua. Ficou radiante! Pensou que era o guerreiro branco que amava. E, para não perdê-lo, lançou-se nas águas profundas do lago. Coitada! Morreu afogada.

Então a Lua, que não quisera fazer de Naiá uma estrela do céu, resolveu torná-la uma estrela das águas. Transformou o corpo da índia numa flor imensa e bela. Todas as noites, essa flor abre suas pétalas enormes, para que a Lua ilumine sua corola rosada.

Sabem qual é essa flor? É a vitória-régia!

Theobaldo Miranda Santos. *Lendas e mitos do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

Por dentro do texto



1. Quem narra essa história é um velho cacique. Qual foi o motivo que o fez contar essa história?

2. De acordo com a história contada pelo cacique, qual é a origem das estrelas?

3. Como a Lua é caracterizada na lenda?

4. Qual é o sentimento que a Lua desperta em Naiá?

5. O sentimento de Naiá é correspondido pela Lua?

6. O final da história surpreende o leitor com um desfecho trágico. Releia os dois últimos parágrafos e relate, isto é, conte o que aconteceu, mencionando os fatos principais.



1. Compare a linguagem que você usou para escrever a resposta da questão 6, anterior, com a linguagem da lenda. Qual das duas linguagens é mais poética, qual delas provocaria mais emoção no leitor?
2. Caso você fosse escrever uma lenda, qual das duas linguagens usaria? **Justifique** sua resposta.
3. A explicação da origem da vitória-régia na lenda é uma explicação científica ou é um texto escrito a partir do que o povo conta? Justifique sua resposta.

Você sabia?

A **explicação científica** é feita a partir de dados que têm como base a observação, a identificação, a pesquisa e a explicação dos fatos ou fenômenos. Esse conhecimento aprofundado se dá por meio de um método e do uso da razão, do pensamento.

Trocando ideias

1. Em sua opinião, as pessoas gostam de explicar os fatos e por que eles acontecem?
2. Conte, se tiver, alguma experiência a respeito do que o povo diz sobre:
 - a) Influência das fases da Lua sobre as pessoas.

- b) Histórias de assombração.
- c) Costumes em relação à alimentação e a remédios caseiros.
- d) Superstições como: sexta-feira 13, passar embaixo de escada, etc.

Trabalhando texto com texto

Texto

1

VITÓRIA-RÉGIA

Ela ganhou esse nome como uma homenagem à rainha Vitória, da Inglaterra.

Os índios Guarani chamam essa planta de "yrupé": que quer dizer "prato d'água". Elas são mesmo como bandejas verdes e aguentam até uma criança pequena em cima delas!

É da mesma família das ninfeias da Europa e dos lótus da Ásia, todas plantas aquáticas.

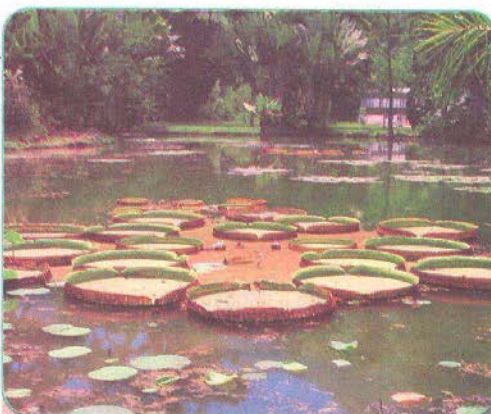
Suas raízes ficam no fundo da água, de onde sai um ramo coberto de espinhos. A superfície inferior da folha tem pequenos canais cheios de ar, que funcionam como pequeninas boias – por isso ela flutua. Sua flor é a maior da região amazônica.

Durante seus três únicos dias de vida, muda de cor. Tem várias camadas de pétalas e, no meio, um botão circular guarda as sementes. Essas flores só se abrem à noite e medem aproximadamente trinta centímetros! Seu perfume é delicioso.

A vitória-régia é uma planta aquática típica dos rios da Amazônia. Foi levada para muitos lugares do mundo por sua beleza.

De noite, quando as flores estão abertas, os besouros vão dentro delas e, como elas se fecham ao amanhecer, ficam presos ali.

Mat. Benedito/Keydisc



Fotografia de vitória-régias no Jardim Botânico, Rio de Janeiro, 2003.

Gabriela Brioschi. *Plantas do Brasil*. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.

Por dentro do texto



1. Qual é o tema do texto lido?

2. Releia os seguintes trechos do texto que fala sobre a vitória-régia:

Trecho 1: "É da mesma família das ninfeias da Europa e dos lótus da Ásia, todas plantas aquáticas."

Trecho 2: "Sua flor é a maior da região amazônica. Durante seus três únicos dias de vida, muda de cor. Tem várias camadas de pétalas e, no meio, um botão circular guarda as sementes."

- a) Releia os dois trechos e transcreva cinco características da vitória-régia.
- _____
- _____
- _____
- b) As características presentes nos dois trechos são científicas? Como você concluiu isso?
- _____
- _____

3. A partir da leitura e dos exercícios relacionados à lenda e ao texto sobre a vitória-régia, **compare o tema**, o **tipo de palavras** usadas (vocabulário) e o **tipo de explicação** sobre a vitória-régia.

Primeira etapa: Verifique se os textos são semelhantes ou diferentes em cada item destacado no enunciado, completando as frases a seguir.

Semelhanças e diferenças

O tema dos dois textos é _____.

O vocabulário dos dois textos é _____.

O tipo de explicação dos dois textos é _____.

Segunda etapa: Construa uma justificativa para cada resposta seguindo a orientação dada pelo educador. Justifique as respostas que você deu anteriormente, a partir das sugestões abaixo.

- O tema dos dois textos é _____, pois _____.
- O vocabulário dos dois textos é _____, pois _____.
- O tipo de explicação dos dois textos é _____, pois _____.

Você sabia?

Quando alguém conta uma história em que os fatos são relatados para explicar a origem de algo, utilizando as próprias experiências e a imaginação, temos um texto narrativo do **gênero lenda**. As lendas estão presentes nas mais diferentes culturas e o seu surgimento está ligado à tradição oral do povo.

Quando a definição de algo é dada a partir de informações objetivas, temos um texto do **gênero verbete**. Por exemplo, as enciclopédias e os dicionários são organizados em verbetes.

4. A partir das explicações dadas no **Você sabia?**, como podemos classificar o texto 1 sobre a vitória-régia quanto ao gênero textual?
- _____

Texto **2** Relato

Agora você lerá um relato sobre uma das lendas mais conhecidas no Brasil... É bem provável que você já tenha ouvido falar do Curupira, também conhecido como Caaipora, Zumbi ou Caiçara.

Qual será a relação dessa lenda com o meio ambiente?

Curupira

Rio sinuoso, floresta adentro. Canoa com pescadores, caçadores, viajantes. Em meio ao quase silêncio do remo, canto de pássaros e **murmúrio** do vento, outro som chega: **longínquas** pancadas em troncos. É o Curupira, vendo se as árvores resistem à tempestade que se aproxima. O duende protege a mata e seus habitantes. Ai de quem matar animais, principalmente fêmeas e filhotes. Também castiga quem derruba árvores ou maltrata plantas.

Quem já viu, descreve: baixo, peludo, olhos de sangue, unhas azuis e pés virados para trás, calcanhar na frente. Deixa pegadas ao contrário, confundindo caçadores. Anda sempre acompanhado de porcos-do-mato.

Três castigos a quem desafia Curupira:

- Curupira vira caça. O caçador, atraído para a floresta, se perde; morre de fome e cansaço.
- Curupira facilita o abate. O caçador se aproxima, contente, e encontra o filho abatido, a mulher, o companheiro.
- Curupira acorda o caçador com estridente assobio ou infernal gritaria de cães sendo surrados.

O Curupira não persegue quem caça por necessidade. [...]

Texto adaptado do *Almanaque Brasil de Cultura Popular*. Ano 1, nº 5, ago. 1999.

Por dentro do texto



1. Qual é a função do Curupira para as matas?
2. Quais são as formas encontradas pelo Curupira para punir os agressores da mata?
3. Você conhece outras lendas que têm como tema a proteção do meio ambiente? Caso afirmativo, conte-as para os demais alunos.
4. Qual será a importância das lendas para a tradição de um povo?

1. Como é o ambiente em que o Curupira vive? **Identifique** e transcreva do texto um trecho que confirme a sua resposta.
2. **Localize** no texto uma **ação** do Curupira para verificar se a floresta está em boas condições. Qual é essa **ação**?
3. No primeiro parágrafo do texto, são apresentadas três **ações** que, caso praticadas, provocam a ira do Curupira. Quais são elas?
4. No segundo parágrafo do texto, há uma descrição do Curupira. Releia-o. A partir da descrição, faça no caderno ou numa folha à parte uma representação gráfica da personagem (ilustração, colagem, grafite, caricatura, etc.).
5. O Curupira persegue todos os caçadores? Justifique sua resposta, a partir de elementos do texto.

Antes de ler

O texto, a seguir, é uma lenda sobre o umbu. Neste texto, há espaços para anotações.

Preencha-os com as palavras do quadro, que servem para completar o sentido do texto.

satisfaz – disse – resolveu – chegou – respondeu – perguntou – explicou

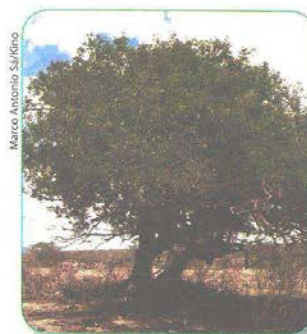
Texto 3 Lenda

A lenda do umbu

No princípio, as árvores eram todas iguais. Mas um dia Deus estava muito contente, porque os diabos e os homens tinham sido derrotados, e _____ comemorar isso satisfazendo a vontade das árvores.

_____ para a **coronilha** o que é que ela queria. Ela _____ que queria ser tão dura a ponto de resistir aos golpes do machado. Perguntou para o **molho**. Ele _____ que queria saber assoviar. Perguntou para a figueira do campo. Ela disse que queria ser muito forte, muito alta, muito bonita.

E assim Deus foi satisfazendo o pedido de todas as árvores. Quando _____ a vez do umbu, este disse que queria ter o corpo muito fraco, como madeira à-toa, mas, se fosse possível, queria ser grande, para dar bastante sombra aos homens.



Fotografia de umbuzeiro.
Paraíba, 2006.

Deus _____ a vontade dele, igualmente, mas antes perguntou por que queria ter madeira fraca e mole, enquanto todas as árvores queriam ser fortes e duras como a coronilha. Então o umbu _____ que não queria que a sua madeira pudesse servir, algum dia, para cruz e sacrifício de um santo. E desde aí o umbu é assim.

Coronilha: árvore de até seis metros, nativa do Brasil (PR, SC, RS), de casca avermelhada, flores esverdeadas, de madeira resistente; é conhecida também como espinho-de-touro.

Henriqueta Lisboa. *Literatura oral para a infância e a juventude: Lendas, contos e fábulas populares do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

Um olhar para a língua

Verbo



1. Que estratégia, isto é, que ação, você utilizou para completar os espaços, de maneira a deixar o texto com sentido?
2. As palavras que foram encaixadas no texto são nomes, características, ações ou qualidades?
3. Leia o trecho a seguir, retirado do texto:

"[...] Mas um dia Deus estava muito contente, porque os diabos e os homens tinham sido derrotados, e resolveu comemorar isso satisfazendo a vontade das árvores.

Perguntou para a coronilha o que é que ela queria. Ela **respondeu** que queria ser tão dura a ponto de resistir aos golpes do machado [...]."

- a) De acordo com o segundo parágrafo do trecho anterior, qual foi a atitude de Deus?
- b) O que fez a coronilha?
- c) Você acha que "perguntar" e "responder" podem ser considerados como ações? Por quê?
- d) As palavras destacadas no trecho apresentado se referem a ações que já aconteceram ou que ainda estão acontecendo?

Você sabia?

As palavras que você analisou, e encaixou no texto "A lenda do umbu", são chamadas **verbo**. Uma das funções dos verbos é indicar **ação**.

4. Observe as frases abaixo, retiradas dos textos lidos neste capítulo, e **identifique** as ações.

- a) "Perguntou para a figueira do campo." _____
- b) "Curupira vira caça." _____
- c) "O duende protege a mata e seus habitantes." _____
- d) "Durante seus três únicos dias de vida, a vitória-régia muda de cor." _____
- e) "As estrelas brilhavam no céu como diamantes." _____

5. Leia a frase a seguir, retirada do texto da página 20:

VITÓRIA-RÉGIA:

"Ela ganhou esse nome como uma homenagem à rainha Vitória, da Inglaterra."

- a) O trecho acima contém uma ação no tempo presente ou no tempo passado?

- b) Qual é a palavra do texto que indica essa ação?

6. Leia novamente a frase do quadro da questão 5: "Ela **ganhou** esse nome como uma homenagem à rainha Vitória, da Inglaterra".

Assinale a resposta correta. Em qual das alternativas, a seguir, as palavras grifadas indicam o mesmo tempo verbal da palavra "ganhou"?

- () a) "Curupira acorda o caçador com estridente assobio ou infernal gritaria de cães sendo surrados."
- () b) "Em meio ao quase silêncio do remo, canto de pássaros e murmúrio do vento, outro som chega: longínquas pancadas em troncos. É o Curupira, vendo se as árvores resistem à tempestade que se aproxima."
- () c) "Quando chegou a vez do umbu, este disse que queria ter o corpo muito fraco, como madeira à-toa, mas, se fosse possível, queria ser grande, para dar bastante sombra aos homens."

7. Complete as frases usando os verbos indicados entre parênteses, de acordo com o sentido de cada trecho.

Observe o verbo destacado e continue o texto da maneira que julgar adequada ao tempo verbal apresentado.

- a) "– Corre lá no fundo. Deve ter mais árvore, bobo. – **Corri**, mas só _____ um capinzal crescido." (encontrar)
- b) "**Caiu** aos golpes do machado bronco,
O moço triste se _____ com o tronco (abraçar)
E nunca mais se _____ da terra!" (levantar)
- c) "Por isso ela nunca **foi** à Escola e nem _____ a ler." (aprender)
- d) "**Fiquei** meio indeciso, mas vendo o seu tamanho, **perdi** o medo. _____ o meu ouvido e uma coisa longe fazia tique... tique..." (encostar)
- e) "Uma noite, Naiá **chegou** à beira de um lago.
_____ nele, refletida, a imagem da Lua. Ficou radiante!" (ver)



1. Caso você tivesse completado os espaços com os verbos do jeito em que aparecem entre parênteses, eles ficariam de acordo com o restante das frases? Por quê?

2. Observe como foi escrito o final de cada verbo a seguir:

ele chamou	ele emburrou
ele avisou	ele sentou
ele ficou	ele encostou
ele viu	ele dormiu

Após observar os verbos acima, acompanhados da palavra “ele”, responda:

- a) O final dos verbos, marcado em azul, é escrito da mesma maneira?
- b) Apesar de os verbos terminarem com escritas diferentes, eles indicam o mesmo **tempo**. Que tempo é este: **presente**, **passado** ou **futuro**?



1. Leia a história a seguir, observando a escrita das palavras em destaque:



Ziraldo. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

- a) De que outra maneira podemos escrever a palavra “tô”, empregada pelas personagens?
- b) Por que você acha que ela foi usada dessa maneira no texto?
- c) Na fala, é possível que algumas palavras sejam usadas de maneira diferente daquela que costumamos usar na escrita convencional. É o caso de “chegô” em vez de “chegou”, “cantô” em vez de “cantou”. Alguns textos escritos, na tentativa de representar a **fala cotidiana**, costumam usar essa forma de registrar as palavras. Isso aconteceu nessa tira do Menino Maluquinho, escrita por Ziraldo: “Eu **tô** apertado!!!”

Portanto, é importante perceber que é preciso adequar o uso das palavras, conforme a situação de comunicação e o gênero de texto que queremos produzir. Pensando nisso, responda:

Em que situação de escrita você poderia escolher usar a palavra "tô"? E a palavra "estou"?

Trocando ideias

1. O Umbu tinha um desejo diferente das outras árvores. Todas queriam ser fortes e poderosas e o umbu não, pois ele não queria ser explorado e servir ao mal.
 - a) O que você acha dessa ação do umbu?
 - b) Que ação do umbu você considera útil para o meio ambiente e o bem-estar dos seres humanos?

Lá vem história

Que tal conhecer mais uma personagem lendária, na história que seu educador vai contar? Ela também tem a ver com o tema do meio ambiente.

Se você já morou ou mora em Pernambuco, Paraíba ou Alagoas, certamente conhece alguma estória sobre a Cumade Fulozinha ou, pelo menos, já ouviu falar das **peripécias** deste espírito da mata tão temido e admirado pelas comunidades interioranas. Este é um dos personagens que figuram nas conversas noturnas – cadeiras na calçada, os adultos sentados relaxadamente após o trabalho, as crianças divertindo-se com brincadeiras populares nas ruas pouco movimentadas, jogando pião, brincando de esconde-esconde, de roda, de pega, academia, adivinhação..., um cenário ainda comum em cidades do interior e algumas periferias da capital. Quando os mais velhos começam a contar estórias, a meninada corre para escutar os fantásticos relatos quase sempre ligados ao povo, seus modos de viver e de pensar.

Para transmitir conhecimentos às novas gerações, também os índios brasileiros, há milênios, contam estórias sobre "O tempo em que os bichos falavam" e outros temas que refletem importantes conceitos de relações ambientais e sociais. Este hábito, cultivado em todo o mundo, é fundamental para o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos e, conseqüentemente, das sociedades por eles constituídas. A Cumade Fulozinha é um mito de origem predominantemente indígena que incorporou-se à Cultura Popular. Assim como outros personagens do vastíssimo acervo de valores culturais brasileiros, ela representa o desconhecido, os mistérios da natureza relacionando-se diretamente com os moradores das regiões rurais, advertindo-os para respeitarem a mata e seus habitantes.

Fala-se que este mito corresponde às figuras do curupira ou da caipora, frequentes em outras regiões do país, ou aos duendes e gnomos, em outros lugares do planeta; mas estas são outras estórias. A nossa querida Cumade Fulozinha, de quem os moradores da zona da mata, no Nordeste do Brasil, escutam falar desde quando eram crianças [...], caracteriza-se como uma menina com uma vasta cabeleira, tão grande que lhe serve como roupa; ela costuma emitir um assobio inconfundível, gosta de fumar cachimbo, detesta alho e cachorro...

Brasil político

Fonte: Atlas Geográfico Escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

Carlos Roberto Brito Cardoso. "A menina das matas". *Você tem medo de Cumade Fulozinha?* Coleção Histórias do Nordeste. Recife: O autor, 2001.

Tramando textos e ideias...

Ao longo deste capítulo, você leu diversas lendas. Agora é o momento de você construir uma história. Escreva um texto no gênero lenda, a partir de suas vivências e daquilo que você já ouviu por aí...

Para organizar melhor a lenda, você encontrará, a seguir, um roteiro com as orientações para a produção de seu texto.

1. Selecione um fato que você queira contar, relacionado ao meio ambiente.
2. Não se esqueça de que a **lenda** é um texto que busca explicar algo, de maneira fantástica, imaginária. Na lenda, os elementos da natureza podem ser humanizados, ou seja, podem sentir ou agir como pessoas. Esse texto costuma ser organizado em parágrafos.
3. Sugerimos que você organize o seu texto com a seguinte estrutura:

Primeiro parágrafo: Apresente as personagens e o ambiente em que elas vivem.

Segundo parágrafo: Explique a situação em que as personagens estão envolvidas e, caso haja, o problema que elas vivem.

Terceiro parágrafo: Desenvolva o texto, narrando as ações das personagens. Enquanto desenvolve o texto, você poderá utilizar outras descrições, além daquela presente no primeiro parágrafo.

28

Quarto parágrafo: Construa um desfecho para concluir a sua história.

4. Ao final, dê um **título** para a sua produção. Dar o título de um texto ao final da produção, geralmente, possibilita uma escolha mais adequada à história desenvolvida.

Boa produção!

Avaliando a produção

1. Em uma roda de leitura, organizada pelo educador, leia a sua produção em voz alta.
2. Ao final das leituras, troque ideias com a turma sobre as histórias produzidas, verificando se foram compreendidas e se estão de acordo com o gênero lenda.
3. Após a discussão, reescreva o texto, conforme as orientações de seu educador.

Circulação do texto

É muito importante que os textos produzidos possam ser apreciados. Veja uma sugestão para isso na próxima seção **E eu com isso?**

Sua vez...



Vamos organizar alguns dos conhecimentos que foi possível construir ao longo deste capítulo. Para isso, complete os quadros, consultando os exercícios realizados.

Gêneros textuais estudados	Características dos gêneros
Lenda	
Verbete	
Classes de palavras estudadas	Características das classes de palavras
Substantivos (revisão)	
Verbos	

E eu com isso?

Você já imaginou como as crianças gostariam de conhecer e ouvir as histórias produzidas pela sua turma? É o que sugerimos como uma ação em defesa ao meio ambiente, já que as lendas têm a ver com a valorização das nossas origens e da nossa cultura, possibilitando um despertar para diversos temas e problemas, aqui, em específico, relacionados à natureza.

Então, junte-se com alguns colegas e mãos à obra!

1. A **organização** para uma apresentação pública é fundamental. Você e seu grupo vão se organizar para decidirem como vocês farão as apresentações orais das lendas: leitura em voz alta, dramatização, jogral, "contação de histórias", etc.
2. O **preparo** para uma apresentação pública também é fundamental! É importante que vocês ensaiem, com a orientação do educador.
3. Vocês poderão apresentar esse texto para crianças que estudem na própria escola (se houver), em creches, na sua comunidade ou em outros eventos que houver na sua cidade.
4. Caso queiram e julguem possível, organizem uma oficina de ilustrações feitas pelas próprias crianças para as lendas contadas por vocês.
5. Não deixem de aproveitar a oportunidade para discutir com as crianças a respeito dos problemas ambientais da sua comunidade.

Revelando o que aprendeu



1. As leituras e as atividades realizadas neste capítulo possibilitaram uma compreensão diferente da que você já possuía sobre o meio ambiente?

2. A partir das leituras e reflexões deste capítulo, responda: o que a natureza pode representar para o ser humano?

3. Quais sentimentos foram despertados em você, depois de ter refletido sobre este capítulo "O encantamento e a natureza"?

APÊNDICE 2

Imagens da primeira unidade do LD *EJA – Mundo do Trabalho*, 7º ano.



MINHA VIDA, NOSSAS VIDAS

Ainda bem que o que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997, p. 35.

Nesta Unidade, você vai contar sua história. Verá que as memórias, mesmo as mais pessoais, são influenciadas por acontecimentos históricos, sociais e, vale dizer, coletivos. Vai estudar principalmente a autobiografia e a biografia, aprender mais sobre expressões que indicam tempo e verificar alguns usos dos sinais de pontuação.

Para iniciar...

O poeta Carlos Drummond de Andrade, em um dos poemas mais célebres da literatura brasileira, *Canção amiga*, escreve: “Minha vida, nossas vidas formam um só diamante”.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Canção amiga*. In: _____. *Novos Poemas*. São Paulo: Companhia das Letras. Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond. <<http://www.carlosdrummond.com.br>>.

É forte essa ideia, não é? Ela pode ser interpretada de muitas maneiras...

- Como você a entende?
Uma possível interpretação é considerar as excepcionais qualidades físicas do diamante (dureza, limpidez e luminosidade) como símbolos da força, da resistência, da perfeição. Cada diamante – cada vida – revela uma peculiaridade, uma riqueza, um valor.
- Mas quem somos nós? Quem sou eu? Somos o que escolhemos ser? Somos uma sequência de DNA? Somos “animais racionais”? Somos o que vivemos? Somos nossas recordações? Somos os caminhos que percorremos? Somos uma história? Somos a profissão que exercemos? Somos a soma de tudo isso e de muito mais?

Levamos uma vida inteira para responder a essas perguntas e, ainda assim, não há resposta exata. Quando surgem indagações desse tipo, contar a própria história e conhecer a história do outro são estratégias que podem ajudar muito na busca por possíveis respostas.

EJA – Mundo do Trabalho, 7º ano, p. 141

- Como você contaria sua história? Quais fatos de sua vida você considera importantes? O que você aprendeu com eles?
- Você acha que suas experiências de vida podem se parecer com as de outras pessoas?
- Você conhece a história de vida de alguma personalidade? Já leu alguma biografia?
- Em sua opinião, o que não pode faltar em textos que relatam trajetórias de vida?

Contando a própria história

Desde os tempos das cavernas, o ser humano sente necessidade de contar aos outros as experiências significativas que vivencia. Ao conhecer a trajetória de vida de outras pessoas e refletir sobre ela, é possível entender melhor a maneira de viver e de ver o mundo. Da mesma forma, quando escrevemos nossas memórias, é inevitável que aspectos coletivos da vida em sociedade sejam revelados. Isso acontece porque pertencemos a um grupo social que vive em um lugar e em uma época específicos, marcados por determinados hábitos e valores culturais. Assim, por trás das lembranças dos acontecimentos vividos, não há apenas uma história (a minha história), mas a história da humanidade: “minha vida, nossas vidas”.

Entre as diversas formas de registrar e perpetuar uma história de vida está o gênero autobiografia.

Autobiografia é uma palavra de origem grega formada por *autos* (o mesmo), *bíos* (vida) e *gráphein* (escrever). Ou seja, é a história de vida que a própria pessoa escreve e da qual é protagonista, isto é, tem um papel de destaque nos acontecimentos do passado e do presente.

Conforme o professor Massaud Moisés, a reconstituição do passado individual, em uma autobiografia, ocorre em dois níveis: o dos acontecimentos, e o dos significados que eles têm. Em outras palavras, a autobiografia pode se tornar, para quem a escreve, um caminho de autodescoberta, pois, ao “reviver” fatos, experiências e sentimentos e registrá-los usando palavras, o autor pode atribuir um sentido à sua história.

Assim, além do registro do que foi vivido, o autor de uma autobiografia faz uma espécie de reflexão, de interpretação dos acontecimentos, impossível de ser feita na ocasião em que ocorrem. Reflexões do tipo “valeu a pena ter escolhido aquele caminho” ou “todo aquele sofrimento que vivi não foi em vão” só podem ocorrer quando os acontecimentos já passaram. Em um texto autobiográfico, também é comum os narradores contarem como se sentem, lembrando-se do passado, narrando suas memórias. “Conhece-te a ti mesmo” é um lema muito antigo que a autobiografia parece atualizar.

Mas atenção! O contato com a realidade é sempre mediado pela linguagem. As autobiografias são constituídas pelas palavras. Certamente, a seleção de palavras para a identificação de seres e o relato de acontecimentos sempre revela o ponto de vista de quem está contando o fato. Claro que o que se busca em uma autobiografia é a “verdade” dos fatos, o “verdadeiro” sentido de tudo o que aconteceu. Mas algumas distorções são inevitáveis, seja por esquecimento ou omissão, seja para aumentar ou diminuir a importância de alguns aspectos, seja pela natureza das palavras. O predomínio de um ponto de vista, os exageros, os julgamentos parciais, as omissões etc. são naturais em textos narrados em 1ª pessoa (quando o narrador é personagem central da história que conta e, ao mesmo tempo, considera suas percepções, seus pensamentos e sentimentos).

A autobiografia é, em geral, um texto narrado em 1ª pessoa, porque o pronome “eu” é usado por aquele que fala ou escreve sobre si mesmo, para contar a própria história.

Referência

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004, p. 46-47.

Atividade 1 ■ Minha vida daria um livro

Você já ouviu a frase “Minha vida daria um livro”? O que acha dela? Sua vida daria um livro? Todas as vidas dariam uma biografia?

Agora, você vai escrever sua autobiografia. É um grande desafio.

Você viu que esse gênero textual tem como tema central a vida de uma pessoa, contada ou escrita por ela mesma. Viu também que a autobiografia não apresenta somente os acontecimentos do passado, mas procura reconstruí-los, “ressignificá-los”. Em meio a essa “ressignificação” do que foi vivenciado, o autor de um texto autobiográfico pode registrar os sentimentos e as impressões despertados pelas lembranças.

Para realizar essa tarefa, pense em sua trajetória de vida, quanto você já batalhou e vem batalhando para realizar seus sonhos, suas conquistas. Comece escrevendo sobre suas origens, sua família, sua infância, sobre as coisas importantes que você viveu até aqui. Registre suas recordações sem receios, com prazer e emoção. Ao longo desta Unidade, seu texto será revisado até chegar a uma versão mais definitiva, com a qual você se sinta satisfeito.

Escreva a primeira versão de sua autobiografia em uma folha à parte. Coloque a data na folha e entregue-a ao professor. Depois que ele devolvê-la, você vai guardá-la, porque voltará a trabalhar com esse texto. Escrever é um processo composto de várias etapas, o que significa aprender a ler textos que deem ideias, estudar um pouco de gramática... Enfim, redigir aos poucos. Trata-se de viajar no tempo e no texto, mergulhando em si mesmo.

Você sabia que existe um museu virtual de histórias de vida?

O Museu da Pessoa é um museu virtual no qual o público registra suas histórias, relata fatos interessantes de algum lugar onde morou, lembranças da infância etc. Para saber mais, acesse o site: <<http://www.museudapessoa.net/>>. Acesso em: 24 maio 2012.

Leituras que ajudam a escrever melhor

O objetivo agora é ler dois textos. O primeiro é um trecho de uma autobiografia de Otávio Júnior retirado do livro *O livreiro do Alemão*, o segundo é um relato de experiências vividas pela escritora Clarice Lispector. Ao lê-los, você poderá analisar o modo como os autores tratam da vida humana, sob um ângulo próprio. Verificando a maneira pela qual os autores produziram os textos, você terá condições de revisar a autobiografia produzida na Atividade 1.

Atividade 2 ■ Autobiografia de Otávio Júnior

1. Você vai ler um trecho do livro autobiográfico *O livreiro do Alemão*, de Otávio Júnior.

- a) Você já ouviu falar no Complexo do Alemão, um conjunto de 13 favelas no Rio de Janeiro? Sabe o que é um “livreiro”? Que história de vida você acha que é contada em um livro intitulado *O livreiro do Alemão*?

- b) Otávio Júnior mora em um dos morros do Complexo do Alemão. Em seu livro, ele conta que quem mora no morro convive com medo, angústia, desespero, mas também com um enorme desejo de superação... Desejo de superar a violência, o preconceito, a falta de perspectiva. Em sua autobiografia, Otávio conta como se apaixonou pela leitura e diz que se sente realizado ao fazer um trabalho de incentivo à leitura com moradores do Complexo do Alemão.

Essas informações coincidem com o que você respondeu na questão anterior?

- c) Você acha que a história de vida de Otávio é importante para as pessoas da comunidade em que ele vive? Por quê?

- d) Em sua opinião, por que é importante que um morador de uma favela do Rio de Janeiro escreva e publique sua história de vida?

2. Agora, leia o primeiro e o segundo capítulos da autobiografia de Otávio Júnior e responda às questões propostas.

1

O PRIMEIRO LIVRO

Era uma vez um menino de oito anos. Como a história é minha, eu queria que ela começasse com “era uma vez”. Todas as manhãs, eu, minha mãe, Joana D’Arc, e minha irmã, Jucilene, então com cinco anos, íamos até a igreja, que ficava a seis quadras de casa. Descíamos uma pequena escadaria e virávamos à direita. Estava de bermuda, camisa e sapato. O culto durou aproximadamente uma hora, como de hábito. No caminho de volta, eu sempre dava um jeito de desviar pelo campinho de futebol. Os “donos do campo” já estavam lá. Quando a turma de 16, 17 anos chegava, as crianças tinham de sair imediatamente. A senha era sempre a mesma. Um deles chutava a bola para o alto com muita força e anunciava:

— Acabou o juvenil!

As crianças, incluindo eu, saíam correndo na mesma hora. Só nos era permitido ficar na beirada, vendo o jogo.

Naquela manhã, os grandões estavam jogando. Era difícil ver a bola dente de leite, velha e surrada. De tão gasta, ela já tinha perdido os desenhos que imitavam gomos pretos. Tinha a mesma cor da terra do campo.

O entorno era um grande depósito de lixo. Não havia serviço de coleta na comunidade. Todo o lixo era queimado ali mesmo. Para não invadir o terrão, fui caminhando pela sujeira. De repente, vi uma caixa cheia de brinquedos quase novos. Devo ter dado um grito de surpresa, de espanto, alguma coisa assim. Esse foi meu erro. Todos os que estavam em volta do campo ouviram e correram em minha direção. Os brinquedos só podiam ser de um menino com melhores condições de vida, que morava no pé do morro. Deu tempo apenas de pegar o livro que estava ali: *Don Gatón*. Não sei como explicar, mas tive olhos apenas para o livro, e não para os brinquedos, que foram rapidamente atacados. Depois da “batalha”, levei aquele exemplar como um troféu para a casa. Estava começando a viver ali o meu conto de fadas. (Entendeu por que a minha história tinha mesmo que começar com um “era uma vez”?)

2

UM LIVRO À LUZ DE VELAS

Naquele mesmo dia, no começo da noite, uma chuva muito forte acabou com a luz do morro e em nossa casa. Minha mãe acendeu duas velas, suficientes para iluminar o único cômodo que servia de sala, quarto e cozinha. Ficamos sem o capítulo da novela *Vamp*, com o Ney Latorraca, em nosso pequeno televisor em preto e branco. Lembrei do livro, que estava guardado numa pilha com os meus cadernos de escola. Fiquei encantado com as ilustrações de *Don Gatón*, que corria com linguças pela casa. Lía e ria. Fui dormir abraçado ao livro, na mesma cama em que estavam meu pai, minha mãe e minha irmã. Morávamos em um quarto e sala. Estava maravilhado. Passei uma semana com ele para cima e para baixo. Até que decidi que queria outros. Comecei a pedir livros emprestados a vizinhos.

O primeiro a atender aos meus apelos foi o Tiago, um amigo que colecionava histórias em quadrinhos. Tiago é hoje formado em Biologia. Ele me emprestou gibis da Turma da Mônica e da Disney. Outros amigos fizeram o mesmo. Cheguei a receber uma bíblia mórmon e um manual de proprietário de Passat 1980. Voltava toda hora ao campinho para ver se encontrava novos livros. De tanto mexer no lixo, alguns amigos começaram a me chamar de “Xepa”. Não importava. O que eu queria era ler. Lembro até o dia em que meu pai chegou em casa com um mapa do Brasil enorme, que ele havia trazido do trabalho. Fiquei decorando os nomes das cidades, das capitais, das estradas, das ferrovias. Comecei a imaginar as viagens que faria (e os livros já me levaram a muitos desses lugares!). Ganhei também dois exemplares antigos de Monteiro Lobato: *Reinações de Narizinho* e *As caçadas de Pedrinho*, ambos de 1965. Como não tinha um quarto só para mim, o jeito era guardar essas relíquias no armário compartilhado que tínhamos na sala. Aquele armário se tornou mágico.

[...]

JÚNIOR, Otávio. *O livreiro do Alemão*. São Paulo: Panda Books, 2011, p. 18-22.

- a) Grife no texto uma frase que mostre a narração em 1ª pessoa, ou seja, quando o narrador é quem vive os fatos.
- b) O autor/narrador termina o Capítulo 1 de sua autobiografia fazendo uma pergunta para o leitor: “Entendeu por que a minha história tinha mesmo que começar com um ‘era uma vez’?”. De que forma você responderia a essa pergunta?

- c) Em autobiografias, é comum que o autor revele a importância dos fatos que viveu, das pessoas com quem conviveu, dos objetos que teve. No Capítulo 2, Otávio Júnior fala sobre dois objetos que foram marcantes na vida dele. Quais são esses objetos? Que importância eles têm?

- d) Em relatos autobiográficos, a verdade objetiva dos fatos é vista a partir de uma ótica pessoal e subjetiva. No trecho “Era difícil ver a bola dente de leite, velha e surrada. De tão gasta, ela já tinha perdido os desenhos que imitavam gomos pretos. Tinha a mesma cor da terra do campo”, o que pode ser considerado subjetivo? E o que pode ser classificado como objetivo?

- e) O autor/narrador escreve que foi um “erro” ter gritado de surpresa ao ver, no lixo, a caixa cheia de brinquedos. Considerando o que aconteceu depois, é certo pensar que ele errou ao gritar? Por quê?

3. Com base no texto:

- a) Complete a tabela. Na primeira coluna, devem aparecer palavras e expressões que indicam tempo (marcadores temporais); na segunda coluna, deve aparecer o que foi vivido por Otávio; e, na terceira, o tempo (passado, presente, futuro) do verbo.

Marcadores temporais	Fato	Tempo do verbo
Todas as manhãs	eu, minha mãe, Joana D'Arc, e minha irmã, Jucilene, então com cinco anos, fomos até a igreja	
	os grandões estavam jogando	
De repente		
	levei aquele exemplar como um troféu	
	uma chuva muito forte acabou com a luz do morro e em nossa casa	

- b) Indique o tempo verbal que predomina na autobiografia. Se algumas frases de uma autobiografia fossem iniciadas com as expressões “hoje”, “neste momento”, “no próximo ano” ou “no mês que vem”, como ficariam os tempos verbais?

Atividade 3 ■ Marcadores temporais e o uso dos sinais de pontuação

Conforme os manuais de gramática da língua portuguesa, a ordem dos termos na frase pode influenciar no uso dos sinais de pontuação. Na ordem direta, como em “Os estudantes escreveram a autobiografia na noite de ontem”, os termos que marcam o tempo – o trecho “na noite de ontem”, no exemplo citado – aparecem no final da frase. Quando ocorrem no início ou no meio, devem ser isolados por vírgula. Veja outros exemplos:

- Não poderia imaginar que viria morar na cidade **naquela época**.
- **Naquela época**, não poderia imaginar que viria morar na cidade.
- Não poderia imaginar que, **naquela época**, viria morar na cidade.

1. Considerando sua trajetória de vida, crie frases, em seu caderno, iniciadas com as expressões indicadoras de tempo que aparecem no quadro. Verifique quais delas podem ser acrescentadas à primeira versão de sua autobiografia.

Naquele tempo Quando vivia na casa de meus pais
 Naquela época Durante muito tempo Em uma manhã
 Depois de muita reflexão Naquele instante No mês seguinte
 Hoje Neste momento Daqui a alguns anos.

Fica a dica

Conheça outra autobiografia: *Nas ruas do Brás*, de Drauzio Varella. Nesse livro, o médico Drauzio Varella descreve memórias pessoais da infância, quando morava no Brás. (VARELLA, Drauzio. *Nas ruas do Brás*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000).

Observação: na elaboração dessas frases, observe o uso da vírgula e o tempo verbal. Lembre-se também de usar a pontuação para encerrar sua frase.

2. Reescreva, em seu caderno, as frases que você criou, mudando de posição os marcadores temporais. Verifique em textos autobiográficos em que lugar na frase (começo, meio ou fim) esses marcadores são mais comuns. Observe novamente o uso da vírgula e de outros sinais de pontuação para encerrar a frase. Atente para o uso de letras maiúsculas no início da frase.

Observação: na Unidade 3, você vai encontrar outras atividades que tratam do uso dos sinais de pontuação.

Atividade 4 ■ Nossas experiências

1. Cite três coisas que você faz e que o deixam feliz.

2. Cite algo que você tenha aprendido a fazer muito bem, isto é, que saiba fazer com um “grau de excelência”. Escreva como **aprendeu** essa atividade e como se aperfeiçoou nela.

3. Refletir sobre o título de um texto pode ajudá-lo a ter ideias sobre o seu conteúdo, antes mesmo de lê-lo. O texto que você vai ler na próxima página chama-se *As três experiências*. Ele foi escrito por Clarice Lispector e pertence ao livro *A descoberta do mundo*. Esse livro traz uma

seleção de crônicas publicadas originalmente na coluna semanal que Clarice Lispector escrevia aos sábados, no Caderno B, do *Jornal do Brasil*, entre agosto de 1967 e dezembro de 1973. Nela, escrevia sobre temas variados: da infância no Recife a uma passeata contra a ditadura nas ruas do Rio de Janeiro; de seu processo de criação à satisfação em receber o carinho dos leitores. Nessas crônicas, escrevia também sobre as particularidades da sua vida familiar.

Texto extraído do site da Editora Rocco, confeccionado para a escritora Clarice Lispector. *A descoberta do mundo*. Disponível em: <http://www.claricelispector.com.br/1984_Adescobertadomundo.aspx>. Acesso em: 24 maio 2012.

- a) Com base no título *As três experiências*, o que você acha que esse texto aborda?

- b) No início desta Atividade você refletiu sobre o que o faz feliz. Quais experiências de sua vida você considera mais marcantes: as mais alegres ou as mais tristes? Por quê?

Clarice Lispector nasceu em 1920, em Tchetchelnik, Ucrânia, mas veio muito pequena com os pais para o Brasil, para viver na cidade do Recife. Em 1934, foi morar no Rio de Janeiro, onde cresceu e estudou. Clarice viveu e trabalhou em vários lugares do mundo. Quando voltou a viver no Rio de Janeiro, trabalhou como jornalista.

Escreveu vários livros importantes. Entre os romances, destacam-se *A maçã no escuro* (1961), *A paixão segundo G. H.* (1964), *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1969) e *A hora da estrela* (1977). Entre os vários livros de contos, estão *Laços de família* (1960) e *Felicidade clandestina* (1961). Clarice Lispector faleceu em 1977.



4. Agora, leia o texto. Depois, realize os exercícios propostos.

As três experiências

Há três coisas para as quais eu nasci e para as quais eu dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever, e nasci para criar meus filhos. O "amar os outros" é tão vasto que inclui até perdão para mim mesma, com o que sobra. As três coisas são tão importantes que minha vida é curta para tanto. Tenho que me apressar, o tempo urge. Não posso perder um minuto do tempo que faz minha vida. Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém estará perdido se der amor e às vezes receber amor em troca.

Eu nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. Eu não sei por que, foi esta que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever, o único estudo é mesmo escrever. Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia eu tivesse a língua em meu poder. E no entanto cada vez que vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Cada livro meu é uma estreia penosa e feliz. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever.

Quanto a meus filhos, o nascimento deles não foi casual. Eu quis ser mãe. Meus dois filhos foram gerados voluntariamente. Os dois meninos estão aqui, ao meu lado. Eu me orgulho deles, eu me renovo neles, eu acompanho seus sofrimentos e angústias, eu lhes dou o que é possível dar. Se eu não fosse mãe, seria sozinha no mundo. Mas tenho uma descendência e para eles no futuro eu preparo meu nome dia a dia. Sei que um dia abrirão as asas para o voo necessário, e eu ficarei sozinha. É fatal, porque a gente não cria filhos para a gente, nós os criamos para eles mesmos. Quando eu ficar sozinha, estarei seguindo o destino de todas as mulheres.

Sempre me restará amar. Escrever é alguma coisa extremamente forte mas que pode me trair e me abandonar: posso um dia sentir que já escrevi o que é o meu lote neste mundo e que eu devo aprender também a parar. Em escrever eu não tenho nenhuma garantia.

Ao passo que amar eu posso até a hora de morrer. Amar não acaba. É como se o mundo estivesse à minha espera. E eu vou ao encontro do que me espera.

Espero em Deus não viver do passado. Ter sempre o tempo presente e, mesmo ilusório, ter algo no futuro.

O tempo corre, o tempo é curto: preciso me apressar, mas ao mesmo tempo viver como se esta minha vida fosse eterna. E depois morrer vai ser o final de alguma coisa fulgurante: morrer será um dos atos mais importantes da minha vida. Eu tenho medo de morrer: não sei que nebulosas e vias-lácteas me esperam. Quero morrer dando ênfase à vida e à morte.

Só peço uma coisa: na hora de morrer eu queria ter uma pessoa amada por mim ao meu lado para me segurar a mão. Então não terei medo, e estarei acompanhada quando atravessar a grande passagem. Eu queria que houvesse encarnação: que eu renascesse depois de morta e desse a minha alma viva para uma pessoa nova. Eu queria, no entanto, um aviso. Se é verdade que existe uma reencarnação, a vida que levo agora não é propriamente minha: uma alma me foi dada ao corpo. Eu quero renascer sempre. E na próxima encarnação vou ler meus livros como uma leitora comum e interessada, e não saberei que nesta encarnação fui eu quem os escrevi.

Está-me faltando um aviso, um sinal. Virá como intuição? Virá ao abrir um livro? Virá esse sinal quando eu estiver ouvindo música?

Uma das coisas mais solitárias que eu conheço é não ter a premonição.

LISPECTOR, Clarice. As três experiências. In: _____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 135-137.

- a) Repare que o texto de Clarice Lispector pode ser dividido em duas grandes partes: na primeira, a autora trata das **três coisas** para as quais ela nasceu; na segunda, expressa o **que ela** pensa sobre viver e morrer. Numere os parágrafos do texto e indique aqueles em que cada parte começa e termina.

- 1ª parte: _____ ao _____ parágrafo.
- 2ª parte: _____ ao _____ parágrafo.

- b) A autora trata separadamente dos propósitos para os quais nasceu. Escreva o que ela afirma ser mais importante em cada propósito. O quadro a seguir vai ajudá-lo:

As três experiências (Clarice Lispector)	
"Amar os outros":	
"Escrever":	
"Criar os filhos":	

- c) Escreva as ideias da autora sobre a vida e a morte, tratadas na segunda parte do texto. Faça um quadro como o do modelo.

Vida	Morte

- d) Escreva em seu caderno um texto com as ideias importantes que você indicou nos itens "b" e "c". É importante perceber que o que você vai escrever são experiências de uma terceira pessoa, a autora/narradora Clarice Lispector. Por isso, terá de escrever o texto em 3ª pessoa, usando o nome "Clarice" ou o pronome "ela". Seu resumo poderia começar assim:

O texto "As três experiências", de Clarice Lispector, apresenta as três coisas para as quais a autora/narradora nasceu e deu sua vida. Ela nasceu para...

Fica a dica

A obra *A hora da estrela* retrata a comovente história da nordestina Macabéa, que se mudou para o Rio de Janeiro. O livro traz uma importante reflexão sobre os valores da sociedade moderna e a própria existência humana (LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997).

Atividade 5 ■ O final da minha autobiografia: um olhar para o futuro

1. Releia a segunda parte do texto *As três experiências*, de Clarice Lispector. Nela, a autora cria um desfecho, isto é, um final. As expressões que dão ideia de futuro ajudam a perceber que o texto se dirige a esse desfecho. Repare que, no final, muitos verbos aparecem no tempo futuro. Por exemplo: "Então não terei medo

e estarei acompanhada quando atravessar a grande passagem”. Leia novamente a segunda parte, grifando outras expressões que apontam para o futuro e criam no leitor a sensação de que o texto está chegando ao fim.

2. Escreva o que você espera para o futuro. Quais são suas perspectivas? Quais são os próximos passos que pretende dar?

Revisão de texto

Você vai fazer a última revisão de sua autobiografia. Leve em conta as orientações enumeradas a seguir. Depois que o texto estiver finalizado, você poderá apresentá-lo a seus leitores, que, assim, poderão conhecer sua história de vida. Poderá também, se quiser, postá-lo no *site* do Museu da Pessoa.

Para ajudá-lo nessa tarefa, seguem alguns passos importantes:

1. Retome a primeira versão de seu texto, aquela que você escreveu no início desta Unidade e que foi parcialmente corrigida pelo professor. Verifique se ela tem um título. Se não tiver, crie um.
2. Caso a primeira versão não tenha uma breve introdução que informe ao leitor como você organizou sua história de vida, faça isso agora. Escreva também sobre a emoção que está sentindo por poder contar sua história.
3. Leia a primeira versão de seu texto e verifique se as expressões que indicam tempo estão bem colocadas e se são variadas. Verifique se você escreveu datas, a idade que tinha quando aconteceu o que foi relatado etc.
4. Observe se os sinais de pontuação foram usados de acordo com o que você aprendeu nesta Unidade.
5. Verifique se você escreveu sobre as coisas que sabe fazer bem. Caso seja necessário, faça acréscimos.
6. Se quiser, ao longo do texto você pode inserir outros títulos, como: “Infância”; “Mudanças radicais”; “Alegria inesperada” etc. Use sua imaginação para criar títulos que atraiam o leitor.

7. Reveja o desfecho de seu texto. Seus objetivos para o futuro estão bem descritos?
8. Escolha uma ou mais fotos para ilustrar seu texto. Se quiser, você pode desenhar um autorretrato. Esse desenho (ou uma foto ampliada) pode ser a capa de sua autobiografia.
9. Depois de realizar os passos anteriores, releia o texto. Você acha que o leitor de sua autobiografia poderá construir uma ideia sobre você? Além de relatar os fatos, você apresentou em seu texto o que eles significaram para você?
10. Por fim, passe tudo a limpo, usando apenas a parte da frente das folhas. Tire cópias do texto e as distribua às pessoas que você gostaria que conhecessem sua história.

Autorretrato e biografia

Quando o assunto é resgatar e registrar memórias, há uma variedade enorme de gêneros textuais. Você vai conhecer agora outros dois gêneros: o autorretrato e a biografia.

O **autorretrato**, como a palavra indica, é um retrato que alguém faz de si mesmo. É uma autodescrição que pode ser feita por meio de diferentes linguagens: pintura, gravura ou palavras. Esse gênero é próximo da autobiografia, pois tem como marca a reflexão que se faz de si mesmo. O retrato que a pessoa faz sobre si pode ser pessimista, otimista, leve, pesado, bem-humorado, sério etc.

A **biografia** vem das palavras gregas *bíos* (vida) e *gráphein* (escrever). Esse termo designa toda obra que narra, na totalidade ou em parte, a vida de pessoas conhecidas ou desconhecidas. Um texto desse gênero pode ser composto de informações, documentos, fotos, cartas e depoimentos de parentes, amigos, críticos e, quando possível, da própria pessoa biografada. Biografar implica pesquisar a fundo a vida dessa personalidade.

O autor de uma biografia tem certa liberdade para montar o texto, ordenando e enfatizando ideias ou episódios da maneira que julga traduzir melhor a pessoa biografada.

É fundamental ter em mente que, quando lemos uma biografia, é por meio do olhar do autor que conhecemos a pessoa biografada. A maneira como o texto é montado, as pequenas narrativas e descrições da pessoa, as cenas escolhidas, os lugares e as paisagens fotografadas, o estilo romancado ou não do texto revelam a intenção de quem escreve sobre a vida de alguém.

Atividade 6 ■ Autorretrato e biografia

1. Você vai ler e comparar dois textos. O título do primeiro é *Autorretrato*, escrito por Manoel de Barros. O outro é a biografia desse importante poeta brasileiro.
 - a) Escreva uma diferença entre autorretrato e biografia. Justifique a resposta.

 - b) Em sua opinião, quais informações nunca poderiam faltar na biografia de um poeta?

 - c) Você já tinha ouvido falar de Manoel de Barros? O que você sabe sobre a vida desse poeta?

2. Sabendo que Manoel de Barros é um poeta que valoriza as pequenas coisas da vida, como o cisco no chão, o musgo da pedra etc., leia o texto *Autorretrato* e responda aos exercícios propostos.

Autorretrato

Ao nascer eu não estava acordado, de forma que
não vi a hora.
Isso faz tempo.
Foi na beira de um rio.
Depois eu já morri 14 vezes.
Só falta a última.
Escrevi 14 livros
E deles estou livrado.
São todos repetições do primeiro.
(Posso fingir de outros, mas não posso fugir de mim.)
Já plantei 18 árvores, mas pode que só quatro.
Em pensamento e palavras namorei noventa moças,

mas pode que nove.
 Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze.
 Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um
 abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,
 um prego que farfalha, um parafuso de veludo etc. etc.
 Tenho uma confissão: noventa por cento do que
 escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira.
 Quero morrer num barranco de um rio: – sem moscas
 na boca descampada.

BARROS, Manoel de. Autorretrato. In _____. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 389-390.

a) O que você achou do autorretrato do poeta Manoel de Barros?

b) Observe a frase que aparece entre parênteses: “Posso fingir de outros, mas não posso fugir de mim”. Como você entende essa frase? O que ela desperta em você?

c) O poeta afirma já ter morrido 14 vezes, o mesmo número de livros que escreveu. Que relação você acha que pode existir entre o ato de escrever livros e essas 14 mortes?

d) Você reparou que no autorretrato de Manoel de Barros há coisas que fogem do convencional? Ele não constrói objetos, mas “desobjetos”, parece ter mais incertezas do que certezas, diz que noventa por cento do que escreve é invenção e só dez por cento é mentira... Em sua opinião, qual visão é possível criar a respeito do poeta, levando em consideração o que ele escreve de si mesmo?

Fica a dica

Para conhecer mais a vida e a obra do poeta Manoel de Barros, assista ao documentário *Só dez por cento é mentira* (direção de Pedro Cezar, 2008).

3. Agora leia uma biografia de Manoel de Barros.

Manoel de Barros

Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá (MT), em 1916. Ainda novo, foi morar em Corumbá (MS) e mais tarde iria para o Rio de Janeiro, para fazer a faculdade de Direito. Viajou pela Bolívia e pelo Peru, morou em Nova York, captou em cada um dos lugares por onde passava um pouco da essência da liberdade, que aplicaria em suas poesias.

Apesar de ter publicado o primeiro livro em 1937, o *Poemas concebidos sem pecado*, o primeiro livro que escreveu acabou nas mãos de um policial. O jovem Manoel fez a pichação "Viva o comunismo", em um monumento, e a polícia foi em busca do autor da ousadia. Para defendê-lo, a dona da pensão em que vivia disse ao policial que o "criminoso" em questão era autor de um livro. O policial pediu para ver e levou o livro. Chamava-se *Nossa Senhora de Minha Escuridão* e Manoel nunca o teve de volta.

Formou-se em Direito, em 1941, na cidade do Rio de Janeiro. E já no ano seguinte publicou *Face imóvel* e em 1946, *Poesias*.

Na década de 1960 foi para Campo Grande (MS) e lá passou a viver como fazendeiro. Manoel consagrou-se como poeta nas décadas de 1980 e 1990, quando Millôr Fernandes publicava suas poesias nos maiores jornais do país.

Manoel é normalmente classificado na Geração de 45 da literatura. Trabalha bastante com a temática da natureza, mais especificamente, o Pantanal. Mistura estilos e aborda o tema regional com originalidade.

Outros livros do autor são: *Compêndio para uso dos pássaros*, de 1961, *Gramática expositiva do chão*, de 1969, *Matéria de poesia*, de 1974, *O guardador de águas*, de 1989, *Retrato do artista quando coisa*, de 1993, *O fazedor de amanhecer*, de 2001, entre outros.

Alguns dos prêmios que o autor recebeu: Prêmio Orlando Dantas, em 1960, Prêmio da Fundação Cultural do Distrito Federal, em 1969, Prêmio Nestlé, em 1997, e Prêmio Cecília Meireles (literatura/poesia), em 1998.

Manoel de Barros. *Pensador*. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/manoel_de_barros/biografia/>. Acesso em: 24 maio 2012.

- a) Selecione do texto três informações que você julga importantes sobre a vida de Manoel de Barros. Justifique sua escolha.

b) Reconstrua a seguir o percurso de vida de Manoel de Barros, começando no ano de nascimento do autor e respeitando a cronologia – apresentação de datas e fatos na ordem em que ocorreram. Complete indicando as demais datas e os acontecimentos importantes da vida desse escritor.

- 1916: _____
- Ainda novo: _____
- Mais tarde: _____
- 1937: _____
- 1941: _____
- 1942: _____
- _____
- _____
- _____
- _____

c) Repare que o autor da biografia escreve: “[...] captou em cada um dos lugares por onde passava um pouco da essência da liberdade, que aplicaria em suas poesias”; “Mistura estilos e aborda o tema regional com originalidade”. Esses trechos nos fornecem informações objetivas ou refletem pontos de vista de quem compôs a biografia?

4. Agora, compare o texto *Autorretrato*, escrito por Manoel de Barros, com o texto *Manoel de Barros*, escrito por um biógrafo, e responda às questões a seguir:

a) Qual dos dois textos revela aspectos mais pessoais de Manoel de Barros? Justifique sua resposta.

b) Qual parece ser o objetivo de cada um desses textos?

c) Onde você acha que cada um desses textos pode ter sido publicado? Por quê?



Você estudou

Nesta Unidade, você viu quanto é importante contar a própria história. Aprendeu o que é uma autobiografia. Também estudou expressões que indicam tempo, usos dos sinais de pontuação e outros gêneros – a biografia e o autorretrato.



Pense sobre

Algumas biografias publicadas recentemente tiveram sua comercialização proibida pelos biografados ou por seus familiares. Você tem ideia de por que isso aconteceu?

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 10 de setembro de 2015.

JULIANE PEREIRA MARQUES DE FREITAS