



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: PRINCÍPIOS
ORGANIZACIONAIS DA LÍNGUA E FUNCIONAMENTO TEXTUAL-DISCURSIVO

MARIA DNALDA PEREIRA DA SILVA

**O ESTUDO DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REPENSANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO**

Campina Grande – PB

2014

MARIA DNALDA PEREIRA DA SILVA

**O ESTUDO DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REPENSANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Mest. Teresa Neuma de Farias Campina

Campina Grande – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Maria Dnalda Pereira da.

O estudo do léxico no livro didático de língua portuguesa [manuscrito] : repensando as práticas de ensino / Maria Dnalda Pereira da Silva. - 2014.
55 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Teresa Neuma de Farias Campina, Departamento de Letras e Artes".

1. Livro didático. 2. Léxico. 3. Prática de ensino. 4. Língua portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 371.32

MARIA DNALDA PEREIRA DA SILVA

**O ESTUDO DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REPENSANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Ms. Tereza Neuma de Farias Campina.

BANCA EXAMINADORA

Tereza Neuma de F. Campina Nota 9,5
Prof^{Ms.} Tereza Neuma de Farias Campina
(Orientadora – UEPB)

João Paulo dos Santos de Andrade Nota 9,5
Prof^{Ms.} João Paulo dos Santos Andrade (UEPB)
Examinador

Anderson Monteiro Andrade Nota 9,5
Prof^{Ms.} Anderson Monteiro Andrade (UEPB)
Examinador

Média _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria Eunira, pelo incentivo e auxílio em todos os momentos que precisei. Ao meu amado esposo, Magno Ferreira, pela compreensão e pelo apoio. Ao meu pai e irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por concluir mais uma etapa de minha carreira acadêmica;

À minha família, pelo apoio e incentivo desde o início da minha trajetória acadêmica, em especial aos meus pais (Ednaldo e Maria Eunira), aos meus irmãos.

Ao meu querido esposo, Magno Ferreira da Silva, pelo apoio e compreensão;

A Márcio Ferreira pelo auxílio com os aparatos tecnológicos;

Aos queridos amigos da turma de Especialização, pelos momentos de amizade e apoio, em especial, Marcilon, Amanda e Micheline, que caminhamos juntos desde a graduação;

Aos professores do curso, pelo exemplo transmitido no que diz respeito à busca do conhecimento;

À minha orientadora, Tereza Neuma Campina, pela ajuda concedida nas etapas deste trabalho, pela atenção e paciência.

Ai, Palavras

Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai palavras,
sois o vento, ides no vento,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!
Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois audácia,
calúnia, fúria, derrota...
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil como o vidro
e mais que o são poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...

Cecília Meireles

RESUMO

O presente trabalho, de cunho documental, com abordagem qualitativa, crítico/reflexiva, objetiva analisar o tratamento do Léxico no livro didático de língua portuguesa (LDLP), tomando como objeto de estudo o livro didático *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, a fim de observar se o componente lexical é tratado levando-se em consideração a sua contribuição para a construção dos sentidos do texto e como o referido livro didático atende as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) quanto ao estudo do léxico. Assim, nossa reflexão reside na observação se há uma relação entre os aportes teóricos e as orientações para o ensino de língua materna, bem como, com o material didático à disposição do aluno e do professor, no que diz respeito ao estudo do léxico. Diante disso, ressaltamos que nossa proposta é relevante por possibilitar um caráter reflexivo sobre questões relacionadas ao ensino do léxico, enxergando a Lexicologia enquanto área do conhecimento que trata diretamente da língua, não apenas em sua estrutura, mas, sobretudo, pelo viés discursivo, e que por isso, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua, em especial, o de língua portuguesa. Para tanto, partimos de um levantamento da fortuna crítica por meio de uma pesquisa documental, das ideias de estudiosos como Birdeman (2001), Antunes (2012), Marcuschi (2003), dentre outros que se fizeram necessários.

Palavra-chaves: léxico; livro didático; prática de ensino

ABSTRACTO

El presente trabajo, de carácter documental, con un enfoque cualitativo, crítico / reflexivo, tuvo como objetivo analizar el tratamiento de Lexicon en los libros de texto en portugués, tomando como objeto de estudio el libro de texto portugués: uma proposta para o letramento, de Magda Soares, a fin de observar si el componente léxico se trata de tomar en cuenta su contribución a la construcción de los significados del texto y se refiere como el libro de texto cumple con las directrices contenidas en la PNC's sobre la enseñanza del léxico. Por lo tanto, nuestro análisis basado en la observación de que existe una relación entre las contribuciones teóricas y materiales educativos disponibles para el estudiante y el profesor, la relación de este componente con la cuestión del procesamiento del lenguaje y la adquisición del lenguaje, en cuanto a sus aspectos léxicos, y la cuestión del léxico en la enseñanza de idiomas, con base en el área derivada estudia Lexicología. Por lo tanto, insistimos en que nuestra propuesta es pertinente para permitir un carácter reflexivo sobre temas relacionados con la enseñanza de vocabulario, viendo Lexicología como un campo de conocimiento que trata directamente con el idioma, no sólo en su estructura, pero sobre todo la tendencia discursiva, y que, por tanto, puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas, en particular de la lengua portuguesa. El punto de partida para un estudio de la fortuna crítica a través de la investigación documental, a partir de las ideas de los estudiosos como Birdeman (2001), Antunes (2012), Marcuschi (2003), entre otros que fueron necesarias.

Palabra clave: léxico; libro de texto; la práctica docente

LISTA DE SIGLAS

COLTED: Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

PCN's : Parâmetros Curriculares Nacionais

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LD : Livro didático

LDLP): Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC: Ministério da Educação

PLIDEF: Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O LÉXICO	12
1.1 O LÉXICO	12
1.2 O ESTUDO DO LÉXICO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS	19
2. LÉXICO E ENSINO	23
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	23
2.2 EM QUE CONSISTE O ENSINO DO LÉXICO?	24
2.3 O LÉXICO NOS PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUA	27
2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	31
CAPÍTULO III	Erro! Indicador não definido.
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS	35
4. ANÁLISE DOS DADOS	38
4.1 O LÉXICO NO LDLP <i>PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO</i>	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55

INTRODUÇÃO

O estudo sistemático do léxico é considerado uma modalidade relativamente recente dos estudos linguísticos no Brasil. Os trabalhos mais conhecidos nessa área, os quais nortearam nossa pesquisa, são os de Birdeman (2001), Antunes (2012) e Marcuschi (2003). Atualmente, trata-se de uma investigação que tem ocupado lugar de destaque nos estudos desenvolvidos na Linguística Teórica, na Psicolinguística, no Processamento Automático das Línguas Naturais (PLN) e na Linguística textual-discursiva.

Responsável por nomear e exprimir o universo de uma sociedade, o léxico encontra-se arraigado à própria história da língua e da comunidade linguística, bem como à cultura, à tradição e aos costumes de um povo e, por isso, está em constante processo de (re) criação, caracterizando-se como um sistema dinâmico e em constante movimento. Assim, vemos que o léxico de uma língua retrata o modo como seus usuários constroem a realidade. O léxico é, assim, um componente fundamental da organização linguística, tanto do ponto de vista semântico e gramatical, quanto do ponto de vista textual e discursivo. É a parte viva da língua, patrimônio sócio-cultural da humanidade.

Diante disso, consideramos oportuna a possibilidade de realizar uma pesquisa sobre o estudo do léxico no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), a fim de analisar como o assunto é direcionado para o aluno, contrastando com as orientações para o ensino de língua, presentes em documentos oficiais de ensino de língua, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998). Assim sendo, não propomos um manual de ensino, nem tão pouco de Lexicologia, mas uma reflexão sobre as condições de ensino do léxico.

Em termos de questões da pesquisa, nossa proposta gira em torno das seguintes indagações: o componente lexical é tratado no livro para além das suas dimensões morfológicas, sintáticas e semânticas, ou seja, em termos de sua contribuição para a construção dos sentidos do texto? O LDLP atende as orientações contidas nos PCN's quanto ao ensino do léxico?

Buscando responder a esses questionamentos, nossa pesquisa traz algumas reflexões sobre o tratamento dado ao estudo do léxico no LDLP, do ensino fundamental, da Coleção Português: uma proposta para o letramento, de Magda Soares, comparando com o que dispõem os documentos e manuais oficiais de ensino de língua, como os PCN's (1988) no intuito de analisar a perspectiva de léxico presente no livro didático.

Assim, apresentamos uma breve discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa, em especial, o ensino e aprendizagem do léxico, a importância e a necessidade de estudá-lo do ponto de vista de sua dimensão textual/discursiva.

Diante disso, ressaltamos que nossa proposta é relevante por possibilitar um caráter reflexivo sobre questões relacionadas ao ensino do léxico, enxergando a Lexicologia enquanto área do conhecimento que trata diretamente da língua, não apenas em sua estrutura, mas, sobretudo, pelo viés discursivo e que, por isso, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua, em especial, o de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, nosso estudo pode ampliar os conceitos acerca dos estudos de Lexicologia, pois importa saber qual é o tratamento dado ao léxico no LDLP, especialmente do segmento do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento da competência lexical do aluno.

Além disso, há a possibilidade de uma atualização dos conceitos referentes aos mecanismos de formação lexical; a compreensão em que consiste a competência lexical do falante ao estudar língua materna; o entendimento da necessidade de um ensino-aprendizagem do léxico voltado para a ampliação dos saberes lexicais do falante.

Para a efetivação de nossa pesquisa, partimos de um levantamento da fortuna crítica por meio de uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, descritivo e analítico, a fim de analisar como o estudo do léxico é abordado no LDLP em questão.

Dessa forma, nosso trabalho será constituído por quatro capítulos. No primeiro abordamos aspectos relacionados ao léxico da língua, atentando a sua composição às relações entre as categorias lexicais e gramaticais. No segundo capítulo, *Léxico e ensino*, enfocamos os estudos lexicais em diferentes perspectivas, bem como o estudo do léxico em Programas de ensino de língua, como os PCN's. O terceiro capítulo diz respeito aos procedimentos metodológicos e o quarto diz respeito à análise das atividades selecionadas sobre o estudo do léxico no LDLP *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares. Em seguida temos as considerações finais e as referências utilizadas.

1. TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE O LÉXICO

1.1 O LÉXICO

Considerando a língua fora de seu uso efetivo, podemos vê-la como um sistema “autônomo” e imanente, que se explica pela descrição de um conjunto de elementos e de regras nos níveis fonológico, morfológico e sintático. Já em sua dimensão de uso, a compreendemos como um conjunto de traços social-cultural-ideológicos, visto que é em uso que a língua se faz unidade linguística, se faz “idioma”.

Pensando a língua em uso, podemos vislumbrar o estudo do léxico, termo etimologicamente derivado do grego *lexikon*, de *lexis*, “palavra”, que designa o conjunto aberto das unidades lexicais de uma língua, ou seja, as palavras de uma língua, onde se refletem todas as mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e/ou científicas.

No estudo do léxico, entra em cena não a palavra isolada, mas, sobretudo os aspectos sociais, políticos, culturais que estão imbricados nela. Assim, não se pode compreender o léxico como um espaço que encerra um todo de nomenclaturas, mas como um espaço aberto à história, haja vista que são os membros de uma sociedade os transformadores e perpetuadores da semântica dos vocábulos que constituem o léxico da uma língua.

Há, nesse sentido, uma íntima relação entre o léxico de uma língua e seus falantes, pois são estes que atribuem as diversas conotações aos lexemas, agindo sobre a estrutura lexical, o que gera uma modificação nos campos de significação das palavras. Aqui destacamos o que podemos chamar de universo semântico, que se estrutura em torno dos pólos opostos indivíduo e sociedade, gerado uma tensão, que segundo Birderman (2001, p. 139), dá origem ao Léxico, garantindo a sobrevivência da língua numa determinada sociedade.

Vemos a necessidade de compreendermos a língua viva, em uso contínuo e por isso, passível de ampliação, que pode dar-se mediante processos diversos, como aqueles de criação dentro da própria língua, do qual resultam as inovações formais e conceptuais; de adoção e adaptação de um termo estrangeiro, o estrangeirismo, determinado por fins de natureza cultural, estética e/ou funcional. Esses processos são de suma importância para a manutenção e o desenvolvimento da língua, já que é por meio do léxico, de seu alargamento e expansão, que a língua se mantém viva.

Ainda conforme o pensamento de Birderman (2001), devido a esses processos de formações lexicais e ao vasto número de palavras que são criadas, com sentidos modificados, o falante de uma língua não consegue guardar em sua memória todos os lexemas. Além disso, temos de pensar o léxico em uso, em contextos diferentes, para que possamos compreender bem o funcionamento da língua. O sistema lexical armazena-se na memória do falante, de forma ordenada, por meio de alguns processos mnemônicos, dos quais exemplificamos com o modelo binário de oposição: homem x mulher, casado x solteiro, ruim x bom, etc. Assim, o léxico é um subsistema da língua marcado por grande complexidade quando se intenta estudá-lo, descrevê-lo.

Dessa forma, faz-se necessário estudar o léxico e a palavra, levando-se em consideração a sua essência significativa, tendo em vista que os estudos léxicos são importantes para a definição de procedimentos de análises da linguagem como representação, que estaria voltada para a ideia de que o “recurso expressivo se presentifica para ‘ausentar-se’ representando outra coisa a partir da noção de refletividade da linguagem” (GERALDI, 2003). Assim, destaca-se a noção de uma língua que precisa mostrar-se em uso para podermos compreender a relação entre linguagem e mundo.

Sobre a noção de representação da linguagem, Biderman (2001) destaca:

Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses seres e objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas (Biderman, 2001, p. 13).

Vemos, no processo de nomeação, a capacidade de geração do léxico das línguas naturais. Ao dar um determinado nome a um objeto, estamos criando, desenvolvendo, produzindo o léxico da língua e, por isso, trata-se de algo que se processa por meio de atos de cognição da realidade e de categorização da experiência expressadas em signos linguísticos, que são as palavras que, por sua vez, culmina no universo de língua voltado para um “sistema ordenado e estruturado de categorias léxico-gramaticais.” A autora ainda destaca que “as palavras geradas por tal sistema nada mais são que rótulos, através dos quais o homem interage cognitivamente com o seu meio (BIDERMAN, 2001, p. 14). Assim, a nomeação é considerada uma rotulação, que possibilita a interação do homem com o meio em que vive.

Compreendendo a nomeação dessa forma, vemos que se trata de uma linha de estudo que concebe a língua como representação, o que vem sendo contestado por vários linguistas, que postulam a construção de uma concepção não representacionista da linguagem.

A concepção de língua (gem) enquanto representação é criticada, é vista com maus olhos, porque não dá conta de explicitar as várias possibilidades de funcionamento do léxico em um texto, não abarcando o estudo da língua em seu funcionamento.

A língua, por si só, isolada, não é capaz de produzir os aspectos semânticos das palavras, que precisam ser compreendidos em seus contextos de uso, pois as palavras isoladas também não fornecem sua dimensão semântica, uma vez que, quando usadas em situações discursivas reais, podem gerar a ambiguidade, por exemplo. Dessa forma, precisamos pensar numa rede lexical situada num sistema sócio-interativo, para que se possam produzir efeitos de sentidos.

Assim, todo sentido é situado, pois a língua não tem uma semântica interna definida e estável. A significação chamada “literal” das palavras serve apenas de base mínima para outros usos e, no geral, a significação é apenas uma parte do que se entende com os itens lexicais.

Nesse sentido, não cabe pensar o léxico como uma categorização fixa e inflexível. O léxico precisa ser percebido como importante para a transmissão de valores simbólicos, como um sistema de armazenamento e transmissão de formas simbólicas, ou seja, de unidades lexicais que têm ou evocam significados (MARCUSCHI, 2003). Pensando dessa maneira, o conhecimento lexical dá-se na forma de uma rede de relações que não cabe o isolamento, mas a devida distribuição do conhecimento, pois o léxico é um todo em que os elementos se integram com a cultura e com os aspectos sociais, históricos e políticos.

Diante disso, vemos que os estudos atuais, sobre os quais discutiremos mais adiante, vêm contribuindo para mostrar o léxico como objeto de investigação necessária a composição do texto, voltando à atenção para a produtividade e variação dos sentidos lexicais dentro de um contexto.

Um marco considerável para o estudo do léxico foi o advento da Linguística Textual, por volta dos anos 60, que possibilitou o deslocamento do objeto de estudo da Linguística, das palavras e das frases isoladas para o texto, resultando em novos postulados teóricos para o estudo da língua, que exigiam mudanças em relação aos estudos linguísticos e lexicais.

Tendo em mente que o léxico de uma língua é produzido e constantemente modificado pelo cotidiano do falante, retomamos a ideia de nomeação, pois o falante se utiliza do léxico para comunicar-se, nomear o mundo e, assim, construir o seu conhecimento sobre o mundo e

sobre a língua, e é por meio do processo de nomeação do mundo que o léxico das línguas naturais surgiu e passou ser compreendido. Nesse processo de nomeação, entra em cena o conhecimento de mundo, uma vez que o léxico de uma língua “representa” o mundo, a sociedade que o utiliza. Além disso, nos remete ao que destaca Vilela (1995):

O léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extra lingüística e arquiva o saber lingüístico de uma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertos e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal, quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico que é o repositório do saber lingüístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes de uma comunidade (VILELA, 1995, p.06).

Nas palavras do autor, o léxico é, efetivamente, lugar do saber linguístico, por onde é possível ver o mundo, observá-lo e modificá-lo. Aqui podemos perceber a relação entre o linguístico e o não-linguístico, a intrínseca relação entre léxico, aspectos culturais, sociais e políticos de um povo que se utiliza da língua por meio de atos consecutivos de aquisição da realidade e da categorização das experiências, como destacamos anteriormente.

Diante do que expomos, podemos destacar que o léxico de uma língua equivale a um inventário de itens linguísticos com os quais podemos expressar categorias e subcategorias cognitivas. Como as palavras remetem ao conhecimento que o homem constrói em sociedade, por meio de suas experiências em grupos e culturas, o léxico é marca dessa construção de conhecimento e pode ser representado como uma memória dinâmica, em constante movimento que, ao se reformular, reflete a instabilidade e variabilidade dos falantes, visto que as palavras estão em constante processo de reformulação. Assim, vemos o léxico como elemento da composição do texto, onde estão envolvidas as dimensões morfológica e semântica, mas também suas funções de criar e significar a expressão dos sentidos e intenções do texto.

Assim, compreendemos o léxico como um fator central na aquisição de uma língua e, pode ser, desta forma, entendido como o conjunto de palavras que as pessoas de uma determinada língua possuem para se expressar, seja oralmente ou por escrito. Além disso, o falante de uma língua utiliza o léxico para a formação do seu vocabulário, para expressão no momento da fala e para a efetivação do processo comunicativo.

Outro fator que entra em cena, ao se atentar para o léxico, diz respeito à palavra. O léxico de uma língua é composto por palavras. “Não é possível definir a palavra de maneira

universal, isto é, de uma forma aplicável a toda e qualquer língua... [...] essa unidade psicolinguística se materializa no discurso com uma inegável individualidade.” (ZILBERMAN, 2001, p.11).

Pensando nas definições disponíveis de palavra na literatura dos estudos linguísticos, vemos que se trata de algo vago, como uma espécie de postulado filosófico. A relação clara e unívoca do signo linguístico, estabelecida por Saussure entre significante e significado, deixa de existir e a palavra é vista mais como um leque de encadeamentos possíveis dentro do discurso.

Isso nos faz perceber que definir uma palavra como uma unidade mínima de sentido não é uma tarefa fácil, devido às inúmeras variações de significado que ela possui. Isso acontece porque, a língua em uso compreende a palavra para além da definição do dicionário e do que está armazenado na mente dos indivíduos.

Para pensar a palavra, é necessário percebê-la como um processo de interação baseado em algumas regras fundamentais, onde o texto não, necessariamente, dá um significado à palavra, mas privilegia um de seus possíveis traços semânticos. Como as palavras, em geral, são ricas de significados, elas acabam se encaixando em vários lugares do texto. Não se trata de pobreza lexical, mas de riqueza. Conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer uma língua.

Considerando as unidades do léxico enquanto “elementos efetivos da constituição do texto”, Antunes (2012) faz as distinções entre a palavra enquanto unidade do sistema lexical, designada com o termo *lexema*, e a palavra enquanto ocorrência em determinado texto, designada com *vocábulo*, destacando a necessidade de se perceber a língua em sua totalidade, o que pressupõe “sua dimensão de sistema potencial e a outra de sistema de uso textual-discursivo, em situações efetivas de interação” (p. 52). A autora aborda mais detidamente o vocábulo, pensando nas palavras que entram na composição de determinado texto. Nesse sentido, volta-se para as razões das escolhas das palavras para a composição da arquitetura textual.

Destacam-se, pois, elementos importantes que devem ser considerados em relação à seleção do vocabulário de um determinado texto. Assim, entram em cena questões relacionadas às condições da atividade discursiva, pois todas as intenções do texto, a sua relação com o contexto, seus propósitos comunicativos, bem como os sentidos e expressões a serem expressos, os eventos sociais interferem e são interferidos pelas escolhas dos vocábulos.

Algumas questões tornam-se basilares em relação à escolha lexical, tais como: o assunto e sua delimitação, ou seja, o que se tem a dizer é considerado como condição básica para a escolha das palavras, sobretudo, considerando as ideias e sentidos que se deseja expressar. Assim, o tema é um limite, por assim dizer, das escolhas dos vocábulos, limite este que resulta “da própria exigência da unidade da coerência.” Desse modo, é necessário conhecer o objeto, condição fundamental para a escolha adequada das palavras, pois estas, “são subordinadas ao que pretendemos dizer; estão a serviço das idéias, das informações e dos propósitos que queremos expressar” (ANTUNES, 2012, p.54).

Ademais, outros aspectos estão subjacentes à escolha dos vocábulos, tais como o propósito, a intenção, tendo-se em vista que a expressão dos sentidos se completa pela expressão das intenções com que falamos. Ou seja, é necessário ter-se em mente, no momento da escolhas dos vocábulos, *o que se diz e para que se diz*.

Considerando o exposto, o gênero também deve ser levado em consideração, pois cada gênero impõe certa delimitação em relação à escolha das palavras. Assim, consideramos o gênero como um enquadramento que regula e classifica os textos. “Qualquer gênero de texto é veiculado em um ‘meio qualquer’, que ‘o transporta’ e, de certa maneira, intervém na configuração de sua forma, de onde entra também a natureza do vocabulário a ser escolhido” (ANTUNES, p. 55).

O suporte também deve ser levado em consideração, pois nos faz pensar no leitor/ouvinte, uma vez que só podemos falar/escrever para um público específico, com uma escrita direcionada.

Uma das formas de manifestarmos nossa identidade cultural, discorrermos sobre algum assunto, levantarmos um posicionamento é justamente por meio do uso da linguagem. Assim, compartilhamos do posicionamento de Antunes (2012), que destaca que nossas escolhas lexicais preferidas são “pistas” claras do nosso pertencimento aos grupos sociais onde tecemos nossa identidade. Diante disso, vemos que é impossível negar a vinculação do léxico da língua às experiências socioculturais que caracterizam cada um dos grupos humanos.

Vale salientar que todos esses aspectos enumerados por Antunes (2012) devem ser levados em consideração de forma interdependentes, condicionando-se mutuamente. “No uso da linguagem, se diluem num ‘todo’, cujas partes têm significado exatamente por constituírem esse todo” (ANTUNES, 2012, p. 58).

Pensar o léxico de uma língua nos leva a pensar no uso e no funcionamento das palavras, nos seus sentidos funcionando discursivamente. E pensando a palavra em uso,

vemos o léxico enquanto o compartilhamento de saberes entre a comunidade falante, pois à medida que o falante utiliza-se do seu acervo léxico e cultural e, devido à interação intrínseca ao discurso, há o que podemos chamar de troca de experiências lexicais.

Retomando o próprio conceito de léxico, frisamos, conforme Antunes (2012), que o léxico de uma língua pode ser visto como:

O amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação [...]. Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem (ANTUNES, 2012, p. 27),

Além disso, Antunes (2012, p. 28) destaca a relação da linguagem com o mundo, frisando que não há uma relação direta, mas intermediada pelas categorias cognitivas que são construídas ao longo da experiência do falante e as palavras que a língua dispõe para expressar essas categorias.

Vemos que o léxico não pode ser pensado fora de um contexto sócio-cultural de seus falantes e por isso, pode ser visto, ainda segundo Antunes (2012, p. 28), como uma “espécie de “memória” representativa das ‘matrizes cognitivas’ construídas.” Dessa forma, o léxico é marcado pela dinamicidade e variabilidade próprias da língua, ajustando-se aos contextos sócio-cognitivos.

Para Marcuschi (2003, p. 270), o léxico “é o nível da realidade linguística tido como o mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável”. Assim, o léxico de uma língua é inesgotável e aberto, marcado pela dinâmica interna própria da palavra, o que não quer dizer que as palavras sejam destituídas de toda estabilidade oriunda de seu significado. Porém, é o caráter de instabilidade da língua que nos permite fazer uso das diversas formas lexicais, ajustando-as de acordo com o contexto e a necessidade, o que permite uma (re) criação das palavras de acordo com a necessidade. Assim, o léxico constitui-se simultaneamente de forma sistemática e aberta, marcada pela instabilidade da linguagem e, ao mesmo tempo, pela capacidade de construir uma base estável da língua.

Dessa forma, o léxico de uma língua não pode limitar-se a uma lista de palavras, a rótulos fixos. Portanto, não se trata apenas de nomenclatura, pois o exercício da linguagem vai muito além de nomear e designar coisas, objetos.

Vemos, pois, que o léxico da língua se renova de acordo com as necessidades comunicativas da comunidade linguística e, por isso, sofre alterações inerentes à própria condição humana. Para incorporar palavras novas, os léxicos das línguas dispõem

basicamente de alguns mecanismos como: a construção de palavras, recorrendo a regras da própria língua; a reutilização de palavras existentes, atribuindo-lhes novos significados; a importação de palavras de outras línguas, que são os neologismos.

Diante desse processo de renovação da língua, marcado por uma dinâmica própria, uma palavra pode deixar de ser usada e sofrer um processo de “deslexicalização”, um o que requer tempo, para que determinada palavra entre em desuso. Da mesma forma, pode ocorrer um processo de “lexicalização”, ou seja, um processo de formação de novas palavras e, isso se dá por meio de vários processos, como por exemplo, o estrangeirismo. O processo de lexicalização é decidido socialmente pelos falantes da língua de acordo com as necessidades. Em relação a isso, Antunes (2012) destaca que:

a constante expansão do léxico da língua se efetua pela criação de novas palavras [...], pela incorporação de palavras de outras línguas [...], pela atribuição de novos sentidos a palavras já existentes, processos que costumam coexistir e deixar o léxico em um ininterrupto movimento de renovação (ANTUNES 2012, P. 31).

É por meio da expansão lexical que a língua permanece em constante movimento, em uso, que mostra a língua enquanto um organismo vivo, que na dimensão do uso, compreende um conjunto de traços sócio-cultural-ideológicos.

Essa perspectiva precisa ser bem direcionada na sala de aula de forma que o professor compreenda que o ensino-aprendizagem dos itens lexicais deve levar em conta não apenas a palavra dicionarizada, mas, sobretudo, a palavra em seus contextos de uso.

1.2 O ESTUDO DO LÉXICO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

A Lexicologia é uma área do conhecimento que nasce no âmbito da Linguística, entrelaçando conceitos teóricos advindos de diversas subáreas da Linguística, como a Fonética, Semântica, Fonologia, morfologia, Sintaxe e das situações comunicativas. Quando entendida como disciplina, a Lexicologia se ocupa do léxico das línguas de forma completa e integrada Seu principal objeto de estudo a noção de *palavra*, indicando como lidar com o *ensino do léxico*.

A Lexicologia ocupa-se, pois, do estudo da palavra e do seu relacionamento com outros subsistemas da língua, sobretudo, no que se refere a sua estrutura interna, nas suas relações e inter-relações. Estuda, ainda, as “palavras” da língua em todos os seus aspectos,

podendo incluir a Etimologia, a formação de palavras, a morfologia, a fonologia e a sintaxe, e mantém uma relação especial com a Semântica.

O estudo lexicológico é, relativamente, recente e, tem sua origem na gramática e na filologia tradicionais. São estudos oriundos de gregos e romanos, que já buscavam a origem da palavra, realizando grandes observações no tocante ao seu emprego e sentido, como por exemplo, Aristóteles, a quem devemos a primeira definição de palavra, como unidade significativa da fala, e a observação de que algumas delas, mesmo isoladas, mantinham o seu significado, enquanto outras constituíam palavras funcionais. Vemos, pois, nessa visão aristotélica, que está em destaque o inventário aberto da língua, constituído por elementos de significação externa, bem como o inventário fechado, cujos elementos – palavras funcionais ou instrumentos gramaticais – promovem o funcionamento da língua.

A Lexicologia veio a firmar-se com o estatuto científico da Linguística moderna, principalmente, no que diz respeito à sistematização da língua por meio do vocabulário. Com isso, gerou-se a possibilidade de aplicação de métodos e técnicas de análise e descrição oriundos das mais diferentes correntes da Linguística Moderna.

Buscava-se compreender o léxico não apenas como um conjunto de vocábulos do falante, mas também, numa perspectiva cognitivo-representativa, que podemos chamar de materialização da experiência interiorizada no saber da comunidade linguística do falante, por meio das palavras.

Nesse campo, podemos destacar o posicionamento de Birderman (2001, p.78), que identifica a palavra “com uma forma livre mínima, opondo-a ao sintagma ‘forma livre não-mínima’. Nessa visão, considerada mecanicista, a significação de um enunciado só poderia ser estabelecida pela psicologia – materialismo behaviorista – e pelas ciências ditas exatas, o que é contestável.

Em relação a isso, Birderman (2001, p. 85) destaca o relativismo linguístico: “Se cada língua recorta a realidade diferentemente e molda essa realidade em categorias linguísticas e mentais que lhe são exclusivas, então o conceito de palavra não pode ter um valor absoluto.”

Atualmente, os lexicólogos reconhecem na palavra uma unidade de significação, cujos componentes fonéticos, articulados e inseparáveis, podem ser substituídos nos níveis sintagmático e frasal.

Foi por volta de 1970 que a possibilidade de se representar as relações entre palavras, na esfera do léxico, começou a desenvolver-se. Nessa perspectiva, a morfologia derivacional é a parte da gramática que dá conta da competência do falante nativo no léxico de sua língua.

Os estudos lexicais obtiveram grande impulso a partir da perspectiva gerativa, focalizando o léxico como conhecimento em oposição à visão tradicional do léxico como vocabulário.

Nessa corrente de estudo do léxico, entra em cena o que se denomina por competência lexical, correspondente ao conhecimento das palavras da língua e do conjunto de regras, que representa a capacidade do falante em relacionar itens lexicais uns aos outros, analisar a estrutura interna das palavras e formar novas palavras.

A noção de competência lexical, abarcando as regras que determinam as possibilidades de formação lexical, introduz o conceito de produtividade, destacando a sua relevância, já que a produtividade de regras de formação deixa de ser um comentário sobre a vitalidade de um processo específico, para poder ser compreendido como um fator determinante da constituição da classe de palavras de uma língua.

O Lexicalismo Gerativista se concentra na determinação das regras lexicais e no estabelecimento de proposições descritivas sobre as construções lexicais da língua, de modo que seu interesse não está voltado para o conjunto de palavras da língua, mas basicamente para às regras de formação dessas palavras.

Do ponto de vista metodológico dessa corrente de estudo, a pesquisa sobre formação de palavras se desenvolve a partir do que se denomina de *Hipótese Lexicalista*, que segue as linhas gerais do Gerativismo. Trabalha com hipóteses que são levantadas e formalizadas em proposições descritivas, como uma validade verificada por usar generalidade, relevância e decorrência de princípios gerais estabelecidos na teoria, mas que tem a uma adequação que pode ser contestada pelos falantes nativos.

A visão gerativista lexicalista de formação de palavras, conforme Basílio (1987), apresenta certos pontos problemáticos, que vêm sendo discutidos ao longo dos anos. Em abordagens lexicalistas, o conhecimento lexical do falante corresponde a um conjunto de regras que definem relações lexicais e especificam as formações lexicais possíveis podendo perceber as palavras enquanto objetos morfológicos.

Um dos problemas relativos à utilização de regras para a descrição de processos lexicais nesta abordagem está na imprecisão do conceito. Conforme observado em Basílio (1987), o conceito de regra não é explicitado de modo uniforme em seu uso na literatura de cunho lexicalista sobre formação de palavras. Trata-se, pois, de algo bem complexo, pois a noção de previsibilidade que está abarcada nas regras permeia todo o desenvolvimento da gramática gerativa, sendo a gramaticalidade determinada pelo conjunto de regras que define a língua correspondente.

Inicialmente, destacamos o problema relacionado ao formalismo de regras na teoria lexical, pois não é possível determinar exatamente a natureza das regras lexicais e sua relação com outras regras da gramática. Outro problema da abordagem Lexicalista diz respeito ao significado, porque a teoria Gerativa é uma teoria da sintaxe, mesmo que alguns autores tenham se preocupado em destacar alguns aspectos semânticos nos processos de formação de palavras, levando em consideração os seus significados.

Além disso, nos estudos lexicalistas de base gerativista, pode-se estabelecer uma relação entre coerência semântica e produtividade em regras de formação de palavras, bem como definir a palavra como um objeto morfológico e a morfologia como um conjunto de regras de combinação de formas, embora se refiram ao aspecto semântico das formações ao se atentar para a noção de composicionalidade semântica, ao tratar das estruturas específicas. No que se refere à semântica lexical, o gerativismo adota a categorização em termos de decomposição em traços primitivos (BASÍLIO, 1987).

O problema apresentado pela abordagem gerativista do léxico reflete suas controvérsias internas, indicando um descompasso entre a postulação teórica e seus correlatos metodológicos e práticos, além da natureza do léxico como sistema dinâmico que fornece unidades básicas significativas para a formação de enunciados.

Destaca-se também a Linguística Cognitiva, que centra a atenção nos sistemas linguísticos que podem ser abordados com uma referência aos processos cognitivos, uma vez que a língua reflete os padrões do pensamento. Compreende as estruturas gramaticais enquanto estruturas simbólicas, de modo que o léxico, a morfologia e a sintaxe formam um contínuo de unidades simbólicas.

Na perspectiva da Linguística Cognitiva, o léxico pode ser abordado a partir da definição da gramática e das unidades simbólicas, que coincidem com o entendimento que temos do léxico como um conjunto estruturado de unidades simbólicas de caráter convencional.

Desse modo, as unidades lexicais existentes são as unidades consagradas pelo uso, das quais se poderão depreender esquemas construcionais, dando margem a possibilidade de convencionalização de unidades formadas pela relação entre unidades, formando-se um contínuo de possibilidades entre formativos, palavras, expressões e assim por diante.

Outra perspectiva de estudo do léxico reside na Linguística Textual, que abraça novos estudos sobre a linguagem. Neste pensamento, o léxico tornou-se essencial para a caracterização de gêneros linguísticos, atos de fala, marcadores do discurso e outras unidades relativas à linguagem em uso.

Na perspectiva da textualidade, o léxico interessa enquanto conjunto de relações que promovem uma continuidade semântica própria da atividade textual. Além disso, interessam questões ligadas ao âmbito do léxico, como a pressuposição e a inferência, o trabalho com os implícitos do texto; os efeitos de sentidos decorrentes do uso particular de uma dada palavra por meio das diferentes figuras de linguagens, os significados afetivos das palavras, os tipos diversos de eufemismos, as ambigüidades, as estratégias referenciais, o uso de expressões cristalizadas, bem como o emprego de palavras homônimas e parônimas.

Trata-se de uma perspectiva sobre o estudo do léxico que precisa ser bem trabalhada, em especial no contexto da sala de aula, tendo em vista um ensino que leve em consideração o léxico na perspectiva da “linguagem como ação discursiva”, na perspectiva do “vocabulário enquanto elemento estruturante do texto” enquanto posicionamento social (ANTUNES, 2012). Diante disso, vemos que cabe pensar na íntima relação entre léxico e ensino.

2. LÉXICO E ENSINO

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ao pensarmos no ensino de língua, nos vem à mente concepções de um paradigma aparentemente tradicional e, por isso, ultrapassado, baseado apenas em ideias positivistas, que por sua vez, refletem uma metodologia de ensino de língua em que se estuda de forma descontextualizada. Nesse sentido, lembramos as inúmeras listas de exercícios mecanicistas, focados apenas na palavra ou frase isoladas do contexto e da realidade social dos educandos, indo contra o que preconizam os PCN's (1998) sobre ensino do léxico.

Sobre o ensino de gramática, Neves (2003) realizou uma pesquisa com seis grupos de professores, onde foi possível constatar que o ensino de gramática no ensino fundamental e no ensino médio não sai do modelo tradicional. Muitos dos professores que participaram da pesquisa destacaram que o uso da gramática ajuda a escrever melhor, com ênfase voltada para a classificação de palavras.

Essa pesquisa nos mostra a realidade de um ensino de língua, que atualmente, enfrenta grandes dificuldades, pois ainda prevalecem os exercícios mecânicos que não dialogam com a realidade cultural e linguística do educando. Além disso, há uma discordância, um desencontro entre a teoria gramatical e a prática de estudo de textos.

Diante dos inúmeros problemas, como alunos que concluem suas atividades escolares sem o mínimo de conhecimento de língua, quase analfabetos funcionais, faz-se necessário

repensar as práticas metodológicas, propondo uma reflexão mais atenta e detalhada sobre o ensino de língua materna.

Há quem diga que estamos vivenciando uma crise no que diz respeito ao ensino de língua, crise essa que gera uma luta constante pela superação do panorama atual, com a busca pela melhoria da qualidade do ensino no país. Trata-se de uma tentativa de mudanças que requer novas posturas, como por exemplo, no que diz respeito à formação dos professores, pois esta formação pode gerar mudanças nas concepções de ensino e no entendimento da realidade escolar pelo futuro professor.

Desde o período de democratização do acesso à educação formal no Brasil, por volta da década de 80, o ensino de língua portuguesa tem sido o centro de atenção e discussão acerca da necessidade de melhorar da qualidade da educação no país, como destacam os PCN's (1998).

O surgimento de documentos oficiais para o ensino de língua, como os PCN's (1998), contribuiu para uma visão transformadora do ensino de língua materna, tanto nas concepções teóricas quanto na prática pedagógica. São documentos que orientam o trabalho do professor em seu fazer pedagógico em sala de aula, servindo como norteadores, como orientações, mas não como um manual a ser seguido, pois cabe ao educador adequar às propostas dos documentos oficiais à realidade escolar da qual faz parte.

Ao pensarmos sobre novas possibilidades no ensino de língua, temos de considerar alguns pontos relevantes, que precisam de atenção, como as concepções de linguagem/língua/palavra. Assim, pensando nessa perspectiva de mudança, uma área da Linguística que tem muito a contribuir com o ensino de línguas, como destacado anteriormente, é a Lexicologia, que se fundamenta no estudo do conjunto de palavras de uma determinada língua sob diversos aspectos, como já enfatizamos no capítulo um. Em se tratando do léxico, no tópico a seguir discorreremos sobre sua relevância no âmbito do ens

2.2 EM QUE CONSISTE O ENSINO DO LÉXICO?

Sabemos do grande prestígio que tem a gramática, mas também de que é alvo de fortes e calorosos debates há décadas, com aqueles que defendem um ensino estrutural e prescritivo e aqueles que apontam um ensino com limitações, incoerências. Isso demonstra os grandes desafios do ensino de língua na atualidade, um ensino que deve ser produtivo, contextualizado, que busque preencher as lacunas da gramática tradicional.

O foco de atenção das pesquisas sobre ensino de língua está voltado para o trabalho com a leitura, a escrita, com a semântica, mas são poucos os estudos, as pesquisas que se dedicam ao léxico, o que é observado por Antunes (2009) ao destacar:

O léxico, em geral, tem recebido pouca atenção nos estudos de línguas, sobretudo no estudo de língua materna. Pelo visto, parece que os usos sociais de uma língua não requisitam, como condição de seu sucesso e de sua relevância, a utilização de um léxico, de um vocabulário específico, adequado a cada situação. Na sala de aula, as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinônimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada (frases retiradas de textos sob a forma de unidades autônomas) (ANTUNES, 2009, p. 141).

Vemos que a autora aponta o léxico como parte do ensino de língua que é relegado a segundo plano. Mais adiante, ela frisa ainda:

A gramática – temos insistido – tem polarizado o interesse de professores e da comunidade escolar e não tem deixado o professor com tempo para o estudo de outros componentes da língua. É estranho que bem poucos tenham podido perceber essa polarização da gramática e tenham tentado explorar o domínio do léxico, suas funções textuais, os processos e recursos de sua formação e de sua constante ampliação (ANTUNES, 2009, p. 142).

Antunes chama a atenção para o fato de que o léxico precisa ser estudado em sala de aula, de forma a levar em consideração a realidade dos educandos, o que nos faz pensar que o professor precisa adotar uma nova postura em relação ao estudo da palavra, do texto, pois não cabe mais um ensino da palavra isolada. O posicionamento de Antunes é compartilhado por Barbosa (2009) ao destacar que o ensino do léxico:

é, até mesmo, frequentemente esquecido ou desconhecido, no tocante aos modelos e aplicações, de que resulta, qualitativa e quantitativamente, um baixo rendimento, não só na matéria específica da língua materna, como também em todas as demais, eis que todas se realizam em linguagem (BARBOSA, 2009, p. 31).

Diante dessa situação, cabe refletir em que consiste ensinar o léxico de uma língua? Como o léxico pode ser trabalhado na escola de forma a relacioná-lo ao cotidiano do aluno?

Percebemos que os modos de ensinar língua não parecem focar o sentido da palavra, pois geralmente, como já foi dito, a palavra ainda é estudada, em grande parte de nossas escolas, de forma isolada. Isso nos faz perceber que o léxico, que em sua maioria, é abordado

de forma descontextualizada, o que é criticado pelos PCN's (1998), que orientam para uma (re) significação deste ensino, destacando que:

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos (PCN, 1998, p. 83).

Os PCN's (1998) apontam para necessidade de não se compreender um ensino do léxico que se centre apenas nos itens lexicais isolados, como por exemplo, o estudo dos substantivos. Essa visão do léxico implica numa visão fragmentada da língua, como se a palavra isolada tivesse um significado absoluto e único.

O ensino do léxico, conforme Barbosa (2009), tem sido preocupação de pesquisadores tanto da Lexicologia, da Lexicografia como da Terminologia. Uma preocupação pautada, ainda segundo o estudioso, no fato de o léxico não ter grande destaque em meio às instituições de ensino, favorecendo um ensino de gramática descontextualizada, resultando, qualitativa e quantitativamente, num baixo rendimento escolar, não só na matéria específica da língua materna, como também em todas as demais, eis que todas se realizam em linguagem.

Sobre o trabalho com o léxico em sala de aula, Antunes (2012) frisa que o tempo destinado ao léxico ainda ocupa um lugar insignificante, reduzido, na maioria das vezes, a lista de palavras retiradas do texto, destituídas de sentido e sem contextualização. Assim, o estudo do léxico está restrito a dimensão do significado, ou mesmo apenas do significante, apontando para a língua em sua concepção estrutural, ignorando assim questões relacionadas ao processamento textual.

Pensando sobre o ensino de língua, percebemos que os conceitos palavra e vocábulo fazem-se presentes no contexto sócio-pedagógico, termos próprios da Lexicologia, que não são estudados adequadamente em sala de aula. O vocabulário é sempre uma parte do léxico individual e este faz parte do léxico num sentido mais amplo, o global. O léxico global compreende o conjunto de palavras vigentes ou circulantes num determinado momento sócio-histórico.

Trata-se, pois, de um encadeamento de conceitos que envolvem o léxico, que tem papel relevante no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos o meio social dos alunos, pois, é através do contato com o meio, com a cultura, hábitos e costumes que o educando vai construindo e ampliando seu acervo lexical, enriquecendo seu vocabulário, no uso efetivo da língua e, isso, precisa ser abordado nas aulas.

2.3 O LÉXICO NOS PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUA

O trabalho com o léxico é destacado nos documentos oficiais de ensino de língua materna. Porém, de acordo com Antunes (2012), a atenção concedida ao estudo desse componente em sala de aula é de “caráter breve e insuficiente”, posicionamento sustentado pela autora por meio das seguintes observações pertinentes elencadas por ela.

Em primeiro lugar, destaca-se a referência ao LDLP, que centra a atenção no estudo da gramática, com a descrição e/ou prescrição de itens e normas gramaticais. O livro é composto por vários exercícios de aplicação, partindo-se do pressuposto de que o aluno não sabe nada de gramática e por isso requer um detalhamento minucioso de todos os aspectos gramaticais da série estudada.

Ainda, segundo a autora, na maioria dos LDLP, em especial do ensino fundamental, foco de nossa atenção, o estudo do léxico fica restrito apenas a um capítulo, onde são abordados os processos de formação de palavras, especificando cada um dos processos, com exemplos e exercícios sobre o assunto. Porém, acaba nisso, pois não há uma continuidade de atividades com as palavras “criadas”, não postas em uso, ficando preso apenas ao significante. O significado, por sua vez, pouco importa, nem seus usos em contextos diversos.

Desse modo, o processo de ampliação do léxico é visto apenas como uma questão morfológica, que surge e esgota-se nos aspectos gramaticais, apenas na morfologia, não sendo estudado para desses aspectos, não se considerado a sua função na arquitetura do texto.

Em segundo lugar, Antunes (2012) constata que o estudo do léxico é feito, na maioria das vezes, numa perspectiva bem reduzida. Em geral, as atividades com o vocábulo ficam presas apenas ao significado básico, aquele sentido considerado literal. Usos com alguma “ressignificação” são explorados raramente, bem como seus efeitos de sentidos. Assim, conforme destaca a autora, estuda-se um vocabulário que é “estreitado”, o que impossibilita ao aluno o reconhecimento de si mesmo, do seu vocabulário. A língua é trabalhada de forma abstrata, como uma “entidade estática, fixa, sem movimento, e as palavras,

consequentemente, parecem ter seus sentidos fixados, tal como etiquetas e pedra” (p. 23). É uma perspectiva que reduz a palavra em uma única significação, ajustando-a aos costumeiros exercícios de fixação, com palavras isoladas e frases descontextualizadas.

No que diz respeito às atividades de exploração dos significados das palavras centram-se apenas nas considerações sobre sinônimo e antônimo, em detrimento das demais relações semânticas. As atividades que envolvem sinônimos e antônimos, em sua maioria, são realizadas com base em frases isoladas, com uma operação de substituição de palavras nas frases. Para Antunes (2012), tal exercício:

Um exercício, portanto, de frase, que ‘esconde’ o que acontece em nossa experiência verbal, onde, funcionalmente, as substituições de uma palavra por seu sinônimo ou a ocorrência de um seu antônimo acontecem não pelo recorte da primeira e uso da segunda, mas pela presença simultânea das duas na superfície do texto (ANTUNES 2012, p. 23).

Percebemos que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal nos programas de ensino. Quando tratado como objeto de ensino não chega a atingir as dimensões da textualidade, não sendo compreendido como componente fundamental para a construção da tessitura do texto.

Os modos de ensinar a língua materna não parecem focar no uso e no sentidos das palavras. O ensino da língua materna, por exemplo, tem sido marcado por uma “sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” (BRASIL, 1998, p. 28).

Para os PCN’s de língua materna (1998), a questão central no ensino de língua é a competência discursiva, o que não é observado no ensino do léxico, que implica um ensino de língua descontextualizado, baseado na palavra isolada, contribuindo muito pouco para que o aluno saiba lidar com a língua nas diferentes esferas sociais. Nesse sentido, segundo o referido documento de ensino, é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase de maneira descontextualizada, sem considerar seus sentidos em uso.

É importante trabalhar com palavras que façam parte do conhecimento prévio dos alunos, servindo como ponto de partida para o ensino da língua, para que se possa ampliar o vocabulário do aluno, além de ser uma forma de valorizar suas práticas languageiras.

Atentando especificamente para a presença do termo “léxico”, nos PCN’s (1998), observamos que aparece pouquíssimas vezes. Em contrapartida, o termo “palavra” apresenta-se mais frequentemente.

Nos PCN’s, (1998), o termo *léxico* aparece em duas situações de uso, ambas para abordar o seu “tratamento didático”, além das orientações sobre o trabalho com o léxico em sala de aula, como apontamos na página 26.

Se a produção de textos já merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito. Isso porque, ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das idéias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (**léxico**, recursos coesivos, etc.), com a tarefa, quase sempre mais lenta, de grafar (BRASIL, 1998, p. 69.) (Grifos nossos).

No que se refere aos aspectos discursivos, amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, **léxico** adequado, etc. (BRASIL, 1998, p. 69). (Grifos nossos).

Vemos que a expressão *léxico* aparece de uma forma tímida, por assim dizer, destacando sua presença na produção de textos. Assim, não está em destaque o ensino do léxico, mas o ensino de produção textual. O léxico está, neste aspecto, em função do texto, mas mesmo assim, não se destaca o seu funcionamento dentro do texto. Além disso, no que se refere aos aspectos discursivos da língua, o léxico é posto em função do estudo dos gêneros textuais.

Relevante enfatizar que o documento chama a atenção para a adequação lexical, mas não explica como poderia funcionar essa adequação, nem seus contextos de uso. Assim, não se foca o ensino do léxico particularmente, mas o léxico em função dos demais assuntos de língua portuguesa.

Nos PCN’s (1998), o léxico aparece relacionado ao conjunto lexical individual do aluno e a aplicação desses na prática da escrita. A adequação do uso do léxico é algo que deve ser compreendido pelo aluno, mas que não é mostrado exatamente como pôr em prática.

Assim, vemos uma abordagem do trabalho com o léxico por meio das escolhas lexicais para a ampliação do repertório lexical, o que possibilita ao aluno utilizar diversas palavras a fim de adequá-las às finalidades e especificidades de uso da língua.

Destacamos que essa ampliação do repertório lexical pode permitir:

A escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos); escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto (BRASIL, 1998, p. 62).

Os PCN's (1998) recomendam que o trabalho com o léxico na sala de aula não se reduza ao estudo de uma lista de sinônimos, ou seja, a atividades de apenas troca de palavras. Assim, podemos inferir que sua proposta defende que as palavras não têm significado absoluto, mas que esses significados se constroem no processo discursivo. Assim, o trabalho de compreensão/produção de textos se manifesta a partir de “uma base discursiva, onde os conteúdos diversos ganham, de modo progressivo-recursivo, existência e sentido” (BRASIL, 1998, p. 110). Diante disso, frisamos que, se considerarmos a palavra apenas por seus significados absolutos, privilegiamos apenas alguns itens lexicais em detrimento de outras palavras.

Vemos no documento a referência ao termo *léxico* em situação de uso, embora em poucas vezes. Sempre aparece voltado à idéia do léxico individual, não estabelecendo ligações entre léxico e vocabulário e nem situam o léxico individual em relação ao léxico global.

Algo que os PCN's (1998) destacam como relevante é o ensino da língua contextualizada, frisando a importância de se perceber a língua enquanto sistema de signos históricos e sociais que possibilitam ao homem significar o mundo e sua realidade, o que é possível por meio da palavra, do léxico. Ainda salienta que aprender a língua não implica apenas em aprender “as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p.22).

No entanto, notamos uma lacuna entre os conceitos propostos pela Lexicologia e o que dizem os documentos oficiais. Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais enfatizam a importância de um ensino contextualizado, com a frase ou palavra inserida num contexto maior, não aborda algumas noções básicas, como a de palavra, assim, como o próprio termo léxico e vocabulário.

Quanto ao Ensino Fundamental, os documentos oficiais de ensino de língua (PCN's) apontam para a necessidade de tornar o aluno um agente de transformação social, capacitado

para a análise crítica e reflexiva da realidade, frisando a linguagem por uma abordagem discursiva e funcional.

Para que isso seja possível, faz-se necessário que a escola proporcione ao aluno a oportunidade de se estudar o léxico de acordo com sua necessidade, ou seja, de acordo com os usos da língua, de modo que possibilite o aluno a articular seus conhecimentos prévios, às informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (BRASIL, 1998).

Apesar das falhas que detectamos nos documentos oficiais de ensino de língua, mas especificamente nos PCN's (1998) em relação ao tratamento do léxico, concordamos que essas orientações representam um avanço no ensino de língua portuguesa, pois ressalta a prática de reflexão sobre a língua.

2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

A adoção do LD como recurso didático no processo ensino-aprendizagem não é prática nova. No Brasil, a definição do LD deu-se na época de desenvolvimento de uma política educacional progressista e com pretensões democráticas, consagrando o termo “livro didático”, que é adotado atualmente nas escolas, destinado ao ensino, cujas propostas devem obedecer aos programas curriculares escolares.

Com o objetivo de regulamentar uma política nacional do LD, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que marca a primeira iniciativa governamental na área de política educacional. Cabia à Comissão a tarefa de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, controlando a adoção dos livros e assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação, com critérios que valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos. A maioria dos impedimentos para utilização do livro didático estava relacionada a questões político-ideológicas.

Durante os anos 60, estabeleceu-se a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e, por volta do início da década de 80, desenvolve-se o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF). No intuito de garantir uma política de regulamentação do LD eficaz, em seguida, o governo cria o Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), estabelecendo como meta do Programa o atendimento a todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas do país, com prioridade para Matemática e Comunicação e Expressão.

Em 1996 destaca-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com recursos oriundos, principalmente, do salário-educação. Nesse período, deu-se a produção e a distribuição dos livros didáticos de forma contínua e massiva. Todos os alunos do Ensino Fundamental passaram a receber livros didáticos de todas as disciplinas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve seu início em 1985, a fim de universalizar e melhorar o ensino, ficando responsável pela distribuição das coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica após a escolha do professor pelo livro adotado.

O principal objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas, que é encaminhado às escolas, onde os professores escolhem, entre os títulos disponíveis, os que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

O programa é executado em ciclos trienais alternados. A cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Esse Programa também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.

Em relação aos livros didáticos, o PNLD centra sua atenção na coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados. Assim, consta uma explicitação, no manual do professor, dos pressupostos teórico-metodológicos e de sua coerência no decorrer dos livros e a estruturação editorial condizente com os objetivos didático-pedagógicos da coleção. Além disso, atenta-se para a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos, quanto das suas transposições didáticas.

O PNLD, a fim de auxiliar a avaliação do livro didático pelo professor, propõe alguns quadros de características, com uma visão geral sobre a estrutura e a organização da coleção, assim como para a observação de conteúdos e atividades que favorecem o desenvolvimento da leitura, da produção de texto escrito e da oralidade, com perguntas específicas quanto à

base de textos explorados nas atividades de leitura, de propostas de produção de textos escritos, de propostas de produção de textos orais e de conteúdos linguísticos abordados.

Os manuais ou as gramáticas que temos atualmente, antes dos anos 40, não existiam. Nos anos 60, havia dois tipos de materiais didáticos: uma antologia, com coletânea de textos sem indicações metodológicas nem exercícios, e uma gramática, com exercícios, elaborada especialmente para os alunos. Os conteúdos programáticos que deveriam ser observados para a produção dos livros didáticos foram inicialmente estabelecidos pela Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/42, a qual estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa.

Com a reforma do ensino, por volta dos anos 50, a programação oficial do LD ficou a cargo dos professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, aos quais cabia indicar textos de leitura e exercícios de linguagem oral e redação, além de sugerir a metodologia mais adequada.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 4.024, de 10/12/61, os programas para o ensino de língua portuguesa começam a mudar. Porém, o grande avanço deu-se a partir de 1971, com a entrada em vigor da Lei nº 5.692, que alterou, inclusive, o nome da disciplina de *língua portuguesa* para *comunicação e expressão*.

Os livros didáticos começaram a conquistar seu auge. Os manuais traziam vários exercícios com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem modelos, contando com o apoio e incentivo governamental.

Segundo Soares (2002), os livros didáticos eram poucos. A Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laerte, foi o livro de português utilizado desde os últimos anos do século XIX, até os anos 60. Consistia numa coletânea de textos que tinha a utilização acompanhada por uma gramática normativa, sem atividades. Os exercícios nos livros didáticos, como conhecemos atualmente, só surgiram a partir dos anos 50 e 60. Hoje, LD é considerado o principal subsídio para o professor e material de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Nas últimas décadas, o LD tem despertado grande interesse dos pesquisadores. Começou a ser analisado sob várias perspectivas, com ênfase para os aspectos educativos, sua função na configuração da escola atual, sua importância como instrumento de comunicação, produção e transmissão de conhecimento.

Como destacam os PCN's (1998), o principal objetivo do LDLP é contribuir para o ensino da língua materna,

com uma nova abordagem que tem como propósito desenvolver e expandir a competência comunicativa dos usuários da língua, de modo a lhes garantir o emprego da Língua Portuguesa em diversas situações de comunicação, produzindo e compreendendo textos que interagem com eles, cotidianamente, em situações diversas de interações comunicativa (PCN's 1998, p. 34).

Assim, o ensino de língua materna deve ser antes de tudo uma forma de interação com o educando e com o professor, interação essa que pode ser estabelecida a partir do livro didático. Dessa forma, consideramos o LD como o ponto de partida para o trabalho do professor em sala de aula, funcionando como uma orientação para o ensino, que deve permitir a construção de uma aprendizagem significativa, como preconizam os PCN's (1998).

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nosso estudo caracteriza-se enquanto uma pesquisa documental, de cunho analítico e qualitativo. Assim, neste momento, indicamos os nossos percursos metodológicos, apresentando os critérios para compilação e características gerais do *corpus*.

Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o léxico, observando em que ele consiste, destacando a importância de seu ensino/aprendizagem durante a educação básica, para culminar na análise de como o léxico é abordado no livro didático Português: uma proposta para o letramento de Magda Soares, do 6º ano do ensino fundamental, buscando correlacionar com o que postulam as orientações para o ensino de língua, como os PCN's (1998). O nosso objeto de análise é constituído por um livro didático de língua portuguesa destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, aprovado no processo de avaliação do PNLD/2008. Trata-se do livro Português: uma proposta para o letramento, de autoria de Magda Soares.

A escolha do referido livro deu-se pelo fato de se tratar de um livro que foi recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático 2008 (BRASIL, 2007) e que busca preencher os requisitos necessários para a adoção pela rede pública de ensino brasileira. A obra escolhida possui uma boa articulação dos componentes de ensino, trazendo variados gêneros, com temas de interesse ao público, atentando para temáticas de acordo com a faixa etária.

Além disso, de acordo com o Guia (BRASIL, 2007), a obra escolhida apresenta uma abordagem metodológica que, por vezes, se coaduna com uma concepção sócio-cognitiva e interacional de estudo do texto no que diz respeito ao trabalho com a leitura, com a produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos, como preconizam os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, mas que também apresenta alguns problemas de tratamento relacionado ao ensino de língua.

Vemos, conforme mostra o Guia do PNLD 2008 (BRASIL, 2007), uma ênfase na eficácia da abordagem construtivo-reflexiva, que implica numa organização, tanto de cada atividade considerada isoladamente, quanto da sequência proposta, que reproduza o movimento “natural” da aprendizagem. Por meio dessa concepção, pode-se possibilitar que o próprio aluno seja capaz de sistematizar os conhecimentos construídos, demonstrando que sabe o que aprendeu.

O que nos chama a atenção no Guia (BRASIL, 2007) é o espaço destacado para estudo do léxico. O PNLD, em sua ficha de avaliação do livro didático destaca os seguintes questionamentos para analisar as obras, quanto ao vocabulário e ao léxico:

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

Aqui observamos que o PNLD está preocupado com o ensino do léxico, destinando uma seção para o assunto, onde elenca observações pertinentes ao trabalho com o ensino de língua. São questionamentos que buscam tratar o léxico de forma a considerar a língua numa concepção discursiva, que trabalha com os conhecimentos léxico-semânticos de forma a considerar as relações contextuais e discursivas no texto.

O livro se compõe por quatro unidades organizadas por tema, acompanhando a série, com questões relativas à fase de transição da puberdade, até a adolescência, com temas mais gerais.

Na primeira unidade do livro são abordados os seguintes gêneros: poema, reportagem, entrevista, história em quadrinhos e anúncio publicitário. A partir do trabalho com esses gêneros, são discutidos os aspectos da língua, como por exemplo, o vocabulário, em que a sinonímia e formação de palavras, por meio do processo de prefixação são abordados.

Na segunda unidade, tem-se como tema geral “e a família, como ela é?”, que traz os textos narrativo, dissertativo e informativo, além dos gêneros crônica, diálogo, matéria de jornal e poema. O léxico, nessa unidade, é estudado a partir do texto descritivo, abordando os substantivos compostos.

A terceira unidade traz o tema “Que som é esse?”, onde são evidenciados os gêneros reportagem, poema, cartaz, além do texto informativo e matéria de revista. O estudo do léxico é abordado quando se trata dos estrangeirismos e o estudo das palavras que “designam som”.

Por fim, a quarta unidade traz como tema “O som das palavras a gente ouve... e vê”. Aqui se tem o trabalho, mais uma vez, com o texto informativo, com o gênero poema, além do texto narrativo-dissertativo. Neste último, é trabalhado o vocabulário, centrando-se em pictogramas e ideogramas.

Cada unidade é composta por capítulos que, por sua vez, são compostos por um texto norteador, que introduz o tema, seguido por um trabalho de leitura e interpretação textual. Além disso, têm-se os exercícios de fixação que remetem ao texto introdutório. Os capítulos se complementam, pois enquanto o primeiro capítulo, por exemplo, introduz o assunto com o texto, como o estudo de um gênero, o capítulo seguinte centra-se na leitura e interpretação do texto, culminando no trabalho com os aspectos gramaticais.

Ao final de cada unidade, há sugestões de leitura. As atividades da dos capítulos são organizadas por áreas: a) *Leitura, Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, Interpretação Oral e Interpretação Escrita*; b) *Linguagem Oral*; c) *Língua Oral-Língua Escrita*; d) *Vocabulário*, com a identificação do significado das palavras e ampliação do repertório lexical dos alunos, trabalhado com sinônimos, processos de formação de palavras, como a prefixação, além das gírias, das palavras estrangeiras e dos verbetes de dicionário; e) *Reflexão sobre a Língua*; f) *Produção de Texto*.

Nossa pesquisa é composta por três momentos. Inicialmente realizamos uma revisão bibliográfica sobre o léxico, com base em estudos como Antunes (2012), Birdeman (2001) e Marschsch (2003). Em seguida delineamos nosso objeto de estudo, que é o LDLP Português: uma proposta para o letramento, de Magda Soares, contrapondo com as orientações dos PCN's (1998) e a visão do Guia do PNLD 2008 (BRASIL, 2007). Além disso, apresentamos nosso objeto de estudo, como realizamos a pesquisa, coleta e análise dos dados.

Num terceiro momento, adentramos a análise dos dados, que se efetua por meio de observações, constatações e comprovações do trabalho com o léxico no LDLP em foco, atentando para se as atividades sobre o léxico condizem com as orientações para o ensino (PCN) e se condizem com o que afirma o Guia 2008 (BRASIL, 2007). Para tanto, selecionamos três propostas de atividade, que são chamadas no LD por estudo do "Vocabulário".

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O LÉXICO NO LDLP PORTUGUÊS: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO

Neste capítulo, analisamos três atividades que envolvem o trabalho com o léxico no LDLP Português: uma proposta para o letramento, de autoria de Magda Soares, observando como elas são conduzidas, se coadunam com as orientações dos PCN's (1998), focalizando os exercícios sobre relações semânticas e lexicais, como a sinonímia, bem como os processos de formação de palavras.

A primeira atividade a ser analisada corresponde ao capítulo um da primeira unidade do livro destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa unidade, tem-se como gênero motivador o poema. Trata-se da seção destinada ao estudo do vocabulário, especificamente.

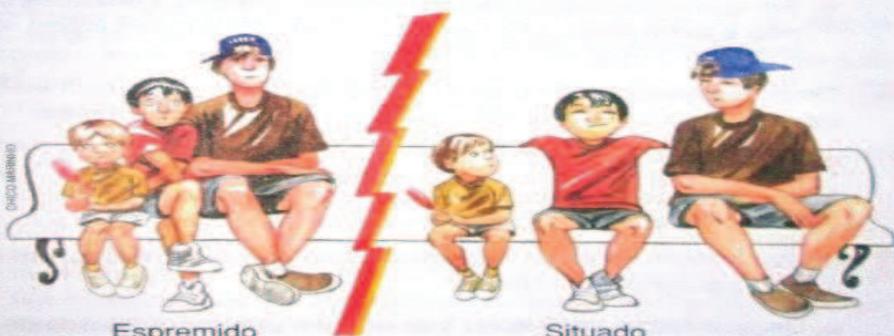
Vocabulário  **AE**

1 Recorde o lide da reportagem:

"Espremidos entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes..."

• Compare com:

Situados entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...



a. Qual é a diferença de sentido entre **espremido** e **situado**?

b. Por que a jornalista escolheu dizer que os pré-adolescentes estão **espremidos** e não que estão **situados** entre a infância e a adolescência?

(Figura 1 – SOARES, Magda. Português: uma proposta para o letramento, 2002, p.20)

Como podemos vislumbrar na figura 1, esta seção pretende abordar os assuntos Sinonímia e formação de palavras por meio do processo de prefixação, conforme indica mais adiante na figura 2, que fazem parte do estudo da língua denominada de Lexicologia.

Apesar de ser utilizado o gênero poema como o motivador da unidade, esse gênero é deixado de lado no estudo do léxico, o que nos leva a observar que a autora utiliza o gênero apenas para “dizer” que se está trabalhando com gêneros textuais, como uma forma de acréscimo, de deixar mais bonito o livro. Afirmamos isso, porque no estudo do léxico, o gênero poema não é abordado, partindo-se para o gênero reportagem. Assim, durante toda a unidade, antes das atividades de vocabulário, se estudou o poema que, na abordagem, do léxico, não é mais levado em consideração.

Destacando uma reportagem que trata sobre a vida dos adolescentes, a autora dá início ao estudo do léxico, realizando um recorte do texto, ou melhor, um recorte do próprio lide da reportagem, ilustrando-o com duas imagens que mostram o adolescente que vive *espremido* e *situado*.

A primeira questão parte da comparação entre as sentenças: “*Espremidos entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...*” e “*Situados entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...*”, relacionando-se com as duas imagens ilustrativas dessas duas sentenças. A questão procura mostrar a diferença entre os sentidos dos termos *situado* e *espremido*. Porém é feito de forma descontextualizada, pois o assunto da reportagem não é retomado, não se faz menção ao texto. Apenas se fez um recorte de parte do texto que está somente como pretexto para um estudo tradicional da gramática, onde não mostra a língua em uso. Assim, o trabalho com o léxico, nessa questão, não condiz com o que afirma Antunes (2012), quando frisa que deve se um trabalho que possibilite destacar sua função na coesão das partes do texto, com o recurso da variação lexical.

Diante disso, percebemos que o vocabulário, nessa atividade, não é abordado de forma a levar em conta o seu funcionamento e suas funções na coesão entre as partes do texto porque ao se trabalhar com o assunto, o LD faz um recorte das palavras *espremido* e *situado*, destacando-as em negrito e retirando do contexto de uso e por isso, não há a possibilidade de realizar um estudo sobre esses vocábulos na tessitura do texto. Além disso, não traz outras possibilidades de uso dos termos em outros contextos, seus efeitos de sentidos, até mesmo no uso dos termos nas duas imagens, que estão como meramente ilustrações, pois a autora do livro não mostra a relação entre as duas imagens e o texto. Assim, essas imagens apresentam-se apenas como um acréscimo da proposta de atividade, mas não conta como acréscimo de aprendizagem.

No que se refere ao estudo do sentido dos vocábulos, destacamos o item B, ainda da primeira questão, em que se questiona ao aluno os motivos que levaram a jornalista a escolher dizer que os pré-adolescentes estão *espremidos* e não *situados*, como num exercício de adivinhação das intenções do autor, pois não há uma orientação para que o aluno possa compreender essas intenções discursivas, como se fosse possível “descobrir” o pensamento do autor. Assim, apesar de destacar a intenção do autor, que é importante, a atividade não proporciona orientações para que o aluno possa respondê-la adequadamente, pois os termos *espremido* e *situado* estão deslocados no seu contexto.

Além disso, vemos que essa atividade não condiz com o que afirma Geraldí (2003), ao destacar a importância de se estudar o léxico e a palavra, tendo em mente a sua essência significativa, pois a atividade não se centra na significação dos termos em destaque, nem em sua funcionalidade dentro do texto. Assim, trata-se de uma atividade desordenada no sentido de não fazer a devida menção ao texto motivador.

Aqui entram em cena as escolhas lexicais, quando o aluno é solicitado a justificar a escolha lexical do autor. Porém, a atividade não favorece para que o educando possa compreender a importância dessas escolhas, a sua relação com as intenções do texto, bem como com o contexto de uso.

Para Antunes (2012), como foi dito anteriormente, há vários fatores que são determinantes na escolha dos vocábulos, para a realização de uma atividade discursiva, como o que se tem a dizer, o propósito, o gênero, o suporte, o leitor, a modalidade da língua, o nível de formalidade do texto. A autora também atenta para as funções de cada um desses fatores para o funcionamento do texto, o que não é abordado na atividade em questão, que pretende tratar da escolha lexical. Verificamos a mesma lacuna no item A, que busca trabalhar com o sentido dos termos *situado* e *espremido*, mas traz a língua de forma estática e descontextualizada.

Dessa maneira, o educando é orientado a responder uma atividade que acaba tornando seu próprio vocabulário restrito, levando-o a perceber os vocábulos funcionando apenas em expressões conforme estão no exercício.

Nesse sentido, observamos que se trata de uma atividade que põe em prática justamente o oposto das orientações contidas nos PCN's (1998), que destacam a necessidade de se compreender um ensino do léxico que não fique preso apenas aos itens lexicais isolados, mas que considere o léxico em situação de uso, de forma a possibilitar a ampliação lexical do aluno.

Feitas essas considerações, vejamos a continuação da atividade:

2 Observe a palavra *pré-adolescência*:

pré-adolescência = período anterior à adolescência,
logo antes da adolescência.

↑
PREFIXO — acrescenta à palavra o sentido de: *anterior, antes de*.

- Descubra o significado das palavras com o prefixo **pré-**:
 - a. O que é um alimento **pré-cozido**?
 - b. O que é um tecido **pré-encolhido**?
 - c. O que é um cheque **pré-datado**?
 - d. O que é um período **pré-eleitoral**?
 - e. O que são ruínas **pré-colombianas**?

3 Os prefixos permitem que nós criemos palavras novas.

Um exemplo: As providências **pré-festa** deram muito trabalho!

- Como você poderia chamar:
 - a. O estudo que você faz na véspera de uma **prova**?
 - b. A expectativa que sentimos nas vésperas das **férias**?
 - c. Os sintomas que indicam que uma **gripe** está chegando?
 - d. A discussão feita para preparar a **leitura** de um texto?

4 Leia este verbete de um dicionário:

ro.  "Era o *posyris* — em frente do passado" (Castro Alves, *Poesias Escobidas*, p. 110).
 ▲ **pos-**. [Do lat. *post*.] *Pref.* = 'posterioridade', 'após': *poscefalo*; *posfúcio* [Equiv. quando não aglutinado]; *pós-pós-dorsal*; *pós-glacial*. Por tratar-se de prefixação, as palavras com *pós-* flexionam apenas o 2º elemento na formação do plural: *pós-bíblico*; *pós-bíblicos*.
 pós. [Do lat. *post*.] *Prep.* Após. [Cf. *pós*, do v. *pôr*.]
 ▲ **pós-**. Equiv. de *pos-*.
 pós-adolescência. [De *pós-* + *adolescência*.] *S. f.* Período imediatamente posterior ao da adolescência.
 posar. [De *pose* + *-ar*.] *V. int.* 1. Pôr-se em atitude conveniente para ser representado numa obra de arte (escultura, pintura, fotografia, etc.); servir de modelo. 2. Ser posado; 3. Era um homem simples, mas hoje milionário, *posou* de modo ridículo. *T. 1. 3.* Posar (1): *Essa* para o escultor. *Preed.* 4. Assumir atitude, modos, ares; bancar:  "Tinha [Custódio Mesquita] pra-

 Verbetes

Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.
3. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, 2004. p. 1607.

(Figura 2 SOARES, Magda. Português: uma proposta para o letramento, 2002p. 21)

A atividade prossegue tratando dos processos de formação de palavras, mas centrando-se apenas na prefixação. Para tanto, parte do vocábulo “pré-adolescência”, centrando a atenção no sentido do prefixo “pré” e do vocábulo “adolescência”, separadamente, com uma visão compartimentada da palavra, que apesar de possuir hífen, é estudada como dois vocábulos, cada um com seu “devido” sentido. Aqui é solicitado ao aluno que ele “descubra” o significado dos termos em negrito, antecedido do prefixo “pré” e, como já foi exposto o significado desse prefixo, de forma a mostrar que em todas as expressões, ele funcionará da mesma maneira.

Chamamos atenção para a forma verbal “descubra”, que aponta para um estudo de língua portuguesa que se dá em passe de mágica, como se fosse algo que se resolvesse de uma hora para outra. Trata-se de uma atividade que não conduz o aluno a compreender a língua em seu funcionamento, pois se constitui como um exercício mecanicista, que ao invés de contribuir para ampliação lexical do aluno, está restringindo, uma vez que não há o estudo do léxico, mas de palavras independentes de seu contexto. Os vocábulos em negrito, formados por meio do processo de prefixação, são simplesmente “jogados” ao aluno para que este indique, ou melhor, como o próprio enunciado solicita, “descubra” os seus significados.

Ademais, a explicação do termo “pré-adolescência” é feita de forma estrutural, destacando as partes dele. Todavia, não há uma explicação do que seria um prefixo, seu funcionamento, o porquê de seu uso em tais palavras, os sentidos delas sem o prefixo, pois só é possível compreender sabendo-se do significado dos seus significados sem o processo de prefixação.

Destacamos também que essa questão possibilita respostas diferentes, como por exemplo, a alternativa E, que solicita o significado da palavra “pré-colombianas”, que pode ser interpretada como o período antes das formações das Colônias, e isso vai variar de acordo com o contexto, como, no contexto brasileiro, implicar o período anterior ao descobrimento da América por Cristóvão Colombo, o que não estaria errado, mas que depende dos contextos de uso, das práticas linguísticas do cotidiano.

O processo de prefixação ainda é abordado na terceira questão, tratando de criação lexical, dando como exemplo a palavra “pré-festa”, onde o aluno é solicitado a inferir que se trata de preparativos antes da festa, pois nem mesmo o exemplo é explicado claramente.

No enunciado, é questionado como o aluno poderia chamar as demais palavras que estão em negrito, dando, mais uma vez, margem para diversas respostas, pois nem todos os alunos compreendem o período que antecede as “férias”, por exemplo, como período “pré-

férias”. Aliás, trata-se de uma expressão pouquíssima utilizada que, poderá ou não fazer parte do vocabulário do aluno.

Desse modo, o LDLP analisado, apesar de estar trabalhando com o léxico, ainda continua com exercícios mecânicos que para serem respondidos, conforme o exemplo dado, basta apenas pôr o prefixo antes da palavra em destaque. É o tradicional estudo da língua de seguir o modelo dado. Isso nos leva a perceber a língua em sua concepção estrutural e imanente, de heranças saussurianas.

Diante disso, notamos que o trabalho com o léxico nesta atividade é feito ainda de forma mecanicista e tradicional, com um ensino de língua que utiliza o texto apenas como pretexto para o ensino tradicional da gramática.

Na quarta questão intenta-se trabalhar com verbetes de dicionário e não com o dicionário em si, pois é tudo dado ao aluno, que não é provocado a pesquisar, a estudar, questionar-se. Aqui é retomada a palavra “adolescências”, mas com a utilização do prefixo “pós”, que era a palavra “pós-adolescência”, que ainda é abordada de forma estrutural, não fazendo diferença dos exercícios anteriores, apresentando explicação semelhante à atividade da questão que trata do prefixo “pré”, não trazendo nada de novo ao aluno, pois não é traçado uma relação entre as palavras formadas com prefixos diferentes, como o “pós” e o “pré”. Assim, não é esclarecida adequadamente a questão das escolhas lexicais, seus efeitos de sentidos.

Apesar de trazer o verbete do dicionário, o aluno não é orientado a recorrer ao dicionário, não há orientações sobre a formação dos verbetes de dicionários, sobre motivos para sua elaboração, o que aponta para um estudo de língua que é feito por meio de descobertas e não por pesquisas, estudos e análises. E, novamente, há a utilização da forma verbal “descubra”, o que já indica que não é necessário refletir sobre a língua, nem fazer uso do dicionário que, supostamente, seria abordado. Aqui, há uma reprodução da segunda questão, o que é repetida também na quinta questão, solicitando que o aluno “crie” palavras com o prefixo “pós”, de acordo com as orientações contidas nos itens A, B e C, nos quais estão em destaque as palavras *festa*, *férias* e *briga*, respectivamente, das quais as duas primeiras já foram abordadas na terceira questão. Assim, o aluno basta apenas, mais uma vez, realizar o exercício mecânico de antepor o prefixo “pós” às palavras em destaque, sem refletir e compreender suas funcionalidades quando em contextos de uso.

Destacamos também que se trata de um estudo que não proporciona aos educandos fazer inferências sobre as mudanças de sentidos e intenções para os processos de formação de palavras.

Vemos, pois, que o ensino do léxico nesta atividade analisada não atende às mínimas orientações que são dadas PCN's (1998). Depreende-se, portanto, que a perspectiva de estudo do léxico não leva em consideração os aspectos basilares do léxico do aluno, como indicamos anteriormente, nem enxerga o léxico como um sistema aberto, dinâmico, que possibilita a ampliação do acervo lexical do falante, mas sim o restringe, como frisamos nos estudos das questões.

Nesse sentido, vemos que a atividade proposta do LDLP em questão impossibilita que o aluno compreenda o léxico como destaca Antunes (2012), enquanto o “amplo repertório de palavras de uma língua”, implicando uma espécie de conjunto de itens à disposição dos falantes conforme suas necessidades dentro dos contextos de uso.

O que notamos é um ensino do léxico que se reduz a uma lista de palavras, como se em todos os casos, em todos os contextos de comunicação, fôssemos utilizar o léxico conforme os exemplos e modelos da atividade do LD, que ainda está centrado em exercícios que não vão além da ação de nomear, de descobrir o significado fora de uso, de criar palavras do nada, sem levar em considerações os aspectos tão relevantes para o processo de escolha lexical destacados por Antunes (2012). O que também é observado por Marcushi (2003) ao destacar a pouca atenção destinada ao estudo do léxico nas aulas de língua materna.

A segunda atividade selecionada para análise está presente na segunda unidade do LD em estudo. Esta unidade é denominada por “E a família, como ela é?” que tem como estudo do gênero o texto descritivo.

Vejamos atividade desta unidade que condiz ao estudo do léxico:

Vocabulário

Observe:

- o título da foto — Dia sem mãe
- o título do texto — O triste sono sem mãe

Compare com esta expressão do texto:

“Não seria melhor que os políticos e governantes prestassem mais atenção nele e na legião de sem-mãe que assolam nossas ruas?”

legião de **sem-mãe**

hífen

1 Você já viu, em jornais e revistas:

Movimento dos **sem-terra** Protesto dos **sem-teto**

- Qual é o significado de cada uma dessas expressões?

2 Crie você também palavras novas para denominar:

- a. O protesto dos que não têm trabalho.
- b. A revolta dos que não têm comida.
- c. A tristeza dos que não têm saúde.
- d. O desânimo dos que não têm futuro.
- e. A luta dos que não têm escola.

3 Você se considera parte de um grupo que não tem alguma coisa que você acha importante? Como você poderia denominar esse grupo?

Não se esqueça de usar o hífen!

(Figura 3 - SOARES, Magda. Português: uma proposta para o letramento, 2002p.117)

Trata-se de uma atividade composta apenas por três questões. A unidade tem como gênero motivador o texto descritivo, mas que é abandonado quando se parte para o estudo do léxico. Na parte que o LD denomina de estudo do “vocabulário”, tem-se o fragmento de uma crônica, como é indicado no próprio livro (SOARES, 2002, p. 112), crônica esta vinculada no *Jornal do Brasil* em maio de 2000.

Na primeira questão é possível que o aluno reflita um pouco mais, o que não percebemos na atividade anteriormente analisada. Aqui o aluno é conduzido a fazer relações entre a expressão “sem-mãe” em contextos diferentes. Apesar de não retomar adequadamente o texto base, de onde foi retirada a expressão em destaque, o exercício possibilita ao aluno um estudo dos efeitos de sentidos gerados com o uso de tal expressão.

Assim, nessa questão há um avanço, mas ainda de forma tímida, já que orienta o aluno a fazer uma comparação com a expressão “sem mãe” com e sem hífen em usos diferentes. Porém, fica preso apenas nisso, sem construir com o aluno novas possibilidades para uso de tal expressão, pois não há uma explicação sobre o sinal gráfico, os motivos de seus usos e os sentidos dos vocábulos em questão.

Após essa tentativa de reflexão sobre o léxico, é questionado ao aluno o significado das expressões: “sem-terra” e “sem-teto”, o que poderia ser trabalhado numa perspectiva de enfatizar os efeitos de sentido de tais vocábulos, de modo a levar o aluno a perceber a língua como viva, produtiva, na medida em que é possível lançar mão de recursos linguísticos para auxiliar no processo de formação de palavras. Entretanto, não se atenta para a produtividade de tais vocábulos em nosso cotidiano e no cotidiano do alunado, que pode ou não fazer parte de alguns desses movimentos.

Outro aspecto que destacamos é que a atividade não conduz a uma reflexão, da preposição *sem*, a sua função na formação dessas palavras, pois é um exercício de padronização, por assim dizer, uma vez que o aluno precisa apenas antepor a preposição *sem* às palavras que estão ao final das frases, dos itens A até o E, e ainda, há uma espécie de lembrete ao lado para o uso do hífen, ou seja, apontando para a obrigatoriedade do seu uso, para uma padronização. Assim, é indicado apenas que se usa o hífen, pois a atividade de vocabulário nesta questão implica tão somente nisso.

Essa proposta de atividade norteia para o trabalho com “prefixação”, mas um trabalho que se apresenta de forma automática, corroborando para uma concepção de um paradigma de ensino tradicionalista e ultrapassado que, como destacamos em nossos aportes teóricos, reflete uma metodologia de ensino que compreende a língua de forma mecânica e imanente, o que retoma as ideias saussurianas de estudo da língua.

Nesse sentido, comprovamos a presença e utilização das listas de exercícios mecanicistas, que frisam a palavra ou a frase isolada do contexto e da realidade social dos educandos, não pondo em prática o que preconizam os PCN's (1998).

A terceira atividade que analisamos está na terceira unidade do LD em questão e, se dispõe a trabalhar com “estrangeirismos”, um assunto bastante atual, e dependendo da realidade de cada situação, bem próximo do aluno, tendo em vista a grade difusão da língua inglesa e sua influência em nosso cotidiano, sua proliferação nas esferas publicitárias, por exemplo.

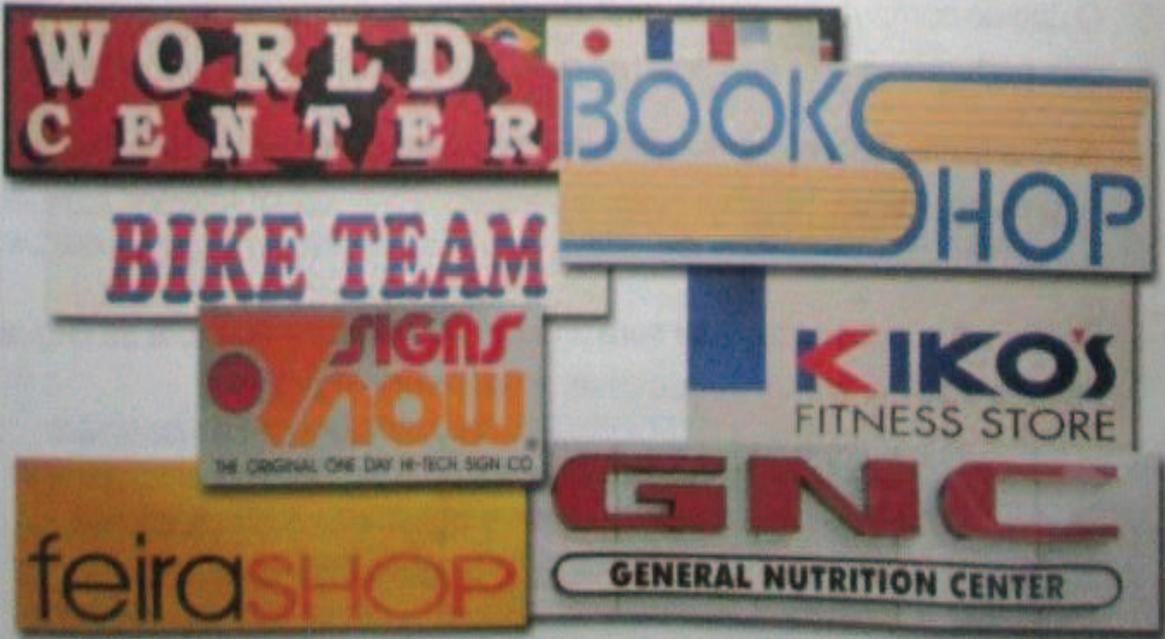
Vejamos a atividade proposta:

Vocabulário  **ABE**

1 Observe que várias palavras inglesas são usadas no texto:

hobby cover reggae rock blues

a. Observe as imagens e leia o trecho inicial de uma matéria sobre o uso frequente, no Brasil, de palavras da língua inglesa:



The image shows a collection of signs and logos. At the top left is a sign for 'WORLD CENTER' with a red and black background. To its right is a sign for 'BOOKS SHOP' with a blue and yellow background. Below 'WORLD CENTER' is a sign for 'BIKE TEAM' in red and blue. In the center is a sign for 'SIGNS NOW' with a red and orange background, and the text 'THE ORIGINAL ONE DAY HI-TECH SIGN CO.' below it. To the right of 'SIGNS NOW' is a sign for 'KIKO'S FITNESS STORE' with a blue and red background. At the bottom left is a sign for 'feiraSHOP' with a yellow and red background. At the bottom right is a sign for 'GNC GENERAL NUTRITION CENTER' with a red and black background. A small vertical text 'REPRODUÇÃO' is visible on the far right edge.

A pizza rápida chama-se *express*, e há quem pense que o uso do termo estrangeiro sugere que o produto sairá do forno em menos tempo. Os serviços de entrega em domicílio viraram *delivery*. Loja de animal ganhou a abreviação de *pet shop*. As peças na vitrine estão *on sale*. O que era grátis virou *free*. E tudo agora é *center*, *design center*, *esthetic center*.

Revista *IstoÉ*, n. 1.612, 23 ago. 2000, p. 56.

- b. Procure em jornais, revistas, nas ruas, nas vitrines, exemplos de uso de palavras e expressões em inglês.
- c. Escreva as palavras e expressões em inglês que aparecem no texto e no trecho da revista, separando-as em duas listas:
- lista das que você acha que poderiam ser traduzidas, não sendo necessário usar o inglês;
 - lista das que você acha que não podem ser traduzidas, pois não têm uma palavra correspondente em português.
- 2 Os garotos mencionados no boxe escolheram uma expressão inglesa para dar nome à sua banda. Recorde:
- Kids Dance*
-  *Kid é criança, em inglês.*
- É frequente encontrarmos lojas, bandas, academias, escolas com nomes ingleses. Encontre alguns exemplos e escreva-os em seu caderno.
- 3 O uso do computador trouxe muitas palavras da língua inglesa para a língua portuguesa. Por exemplo: as pessoas consultam *sites* na *internet*.
- Cite outros exemplos (se necessário, pergunte a uma pessoa que usa o computador).
- 4 Reflita e tente explicar: qual será a razão da grande influência da língua inglesa sobre a língua portuguesa, atualmente, no Brasil?

Trata-se de uma atividade que tem como texto base uma reportagem sobre bandas formadas por adolescentes. A primeira questão destaca cinco palavras que estão presentes na reportagem. Todavia, essa questão não contempla os vocábulos presente no texto motivador, deixando o texto de lado e partindo para uma imagem com várias palavras em inglês, apresentando, em seguida, uma matéria que trata do uso frequente, no Brasil, de palavras de língua inglesa.

Diante disso, notamos no mínimo três aspectos que merecem destaque: não é trabalhado o texto tido como norteador da unidade, nem a reportagem da qual foram retiradas as palavras presentes na primeira questão. Estas palavras são postas de forma isoladas; a imagem apresentada não se coaduna com o texto, nem como as palavras destacadas. Essa imagem é na verdade um recorte de várias palavras da língua inglesa que também são postas fora do seu contexto de uso efetivo; além disso, o texto posterior a imagem também não é abordado de forma que possibilite ao aluno que se estabeleça uma correlação entre este texto, a imagem e o texto motivador que, na verdade não se configura como motivador, mas apenas como um pretexto para o trabalho com a gramática tradicional.

Ainda na primeira questão, no item A, vemos que é solicitado apenas que se “observe” a imagem e matéria da *Revista Isto é*, apenas isso: observação, sem propor uma reflexão sobre os motivos da utilização de tais vocábulos de língua inglesa em nosso cotidiano, por que estão cada vez mais próximos de nossa realidade. Enfim, trata-se de uma atividade que até poderia contribuir para a ampliação lexical do aluno e para a compreensão do processo de formação de palavras por meio do estrangeirismo se fosse trabalhado de forma a considerar o texto e a importância das escolhas lexicais para a construção da coesão e coerência textual.

Dando continuidade ainda a primeira questão, é apresentada a alternativa B, de forma que os dois textos são simplesmente esquecidos, bem como as palavras destacadas no início da atividade e da imagem, solicitando ao aluno que este procure em jornais, revistas, em seu cotidiano palavras da língua inglesa, que poderão ou não ser as mesmas que estão na atividade, ou até mesmo, o aluno pode simplesmente copiar essas mesmas palavras e afirmar que encontrou em um livro, o que não seria errado, conforme solicita o enunciado da questão. Assim, mais uma vez, trata-se apenas de uma atividade de cópia, pois o aluno vai identificar uma determinada palavra e apenas transcrevê-la para o caderno, sem uma análise, um estudo da necessidade ou não de uso dos vocábulos identificados.

Todavia, nesse item, identificamos um aspecto importante, pois é orientado que o aluno pesquise, que observe, que seja autônomo em seu processo de aprendizagem, pois ele precisa procurar as palavras em inglês. Entretanto, a proposta que aparentemente se

encaminhava por um bom caminho, pára neste ponto, pois é apenas e tão somente uma atividade de cópia, como já destacamos.

Vejamos que não há uma continuidade dessa proposta. A pesquisa que deveria ser realizada pelo aluno é simplesmente esquecida e parte-se para outra proposta, que é também de cópia, na qual o aluno precisa apenas separar em duas listas as palavras que o aluno “acha” que podem ser traduzidas, sem ser necessário utilizar o inglês, das que não podem ser traduzidas por não terem um correspondente na língua portuguesa, partindo-se do texto e do trecho da Revista Isto é. Uma atividade que, a nosso ver, também não condiz nem mesmo com a própria proposta do LD, que se pretende lançar uma *proposta para o letramento*.

A atividade de cópia se repete mais uma vez na segunda questão, quando é solicitado que o aluno se encontre alguns exemplos de nomes de lojas, bandas e academias em língua inglesa e “escreva-os no caderno”.

Essa questão não leva o aluno a pensar nos motivos que motivaram uma determinada banda, por exemplo, a adotar um nome estrangeiro, os efeitos de sentido pretendidos, as ideologias implícitas nessas escolhas lexicais. É uma atividade pautada apenas na reprodução do que o aluno irá encontrar em qualquer lugar. Além disso, o aluno pode simplesmente ir passando por uma rua, por exemplo, observar um nome em inglês, copiar no caderno e a atividade já estará pronta, sem ao menos saber se de fato aquela expressão é mesmo o nome daquele estabelecimento ou se é uma informação sobre ele, um jogo do mercado publicitário, por exemplo.

Entretanto, a atividade poderá também aguçar a curiosidade do aluno, que ao se deparar com algumas expressões com as quais não tem muita familiaridade, irá questionar-se, inquietar-se e buscar seu significado, seus sentidos. Porém, as atividades do LD em estudo não proporcionam esse trabalho. Para que isso ocorra, o aluno precisa gostar muito da matéria, ou ter uma orientação mais detalhada por parte do professor, mas estamos estudando o LD, atentando para as propostas de estudo do léxico, que como vemos, não estão adequadas, nem em conformidade com as orientações contidas nos PCN's (1998).

A questão de número três também aponta para uma atividade de compilação, pois pede apenas para “citar” exemplos de palavras da língua inglesa que estão relacionadas ao uso do computador.

A única questão, dentre as selecionadas, que propõe uma reflexão e uma explicação sobre o léxico é a quarta, que solicita ao aluno que reflita e explique a grande influência da língua inglesa sobre a língua portuguesa, atualmente, no Brasil.

Esta última questão proporciona ao aluno que construa seu próprio conhecimento, uma vez que é proposta uma reflexão acerca da funcionalidade dos processos de formação de palavras.

Contudo, em nenhuma atividade anterior a esta foi dada alguma orientação, alguma informação, explicação que possibilitasse ao aluno a refletir sobre o estudo do léxico. Ao contrário: todas as atividades anteriores constituíram-se mecanicamente, refletindo uma concepção de língua estática e fora de contexto. Vemos, pois, que o aluno não tem condições para refletir e explicar a influência da língua inglesa no Brasil, pois as propostas de exercícios do LDLP Português: uma proposta para o letramento não possibilitaram isso.

Diante disso, comprovamos o que frisa Antunes (2012) e Barbosa (2009), ao destacarem a pouca atenção nos estudos de línguas, destinada ao estudo do léxico, como se os usos da língua não tivesse como condição básica as escolhas lexicais, adequando-se a cada situação contextual. Vemos que, no LDLP em estudo, as atividades com o léxico têm se limitado à apresentação trabalhos com cópias, exercícios simplistas e mecânicos de acréscimos de prefixos, numa perspectiva descontextualizada, com frases e palavras isoladas de seu contexto de uso.

Após essa investigação sobre o trabalho com o léxico, no LDLP de Magda Soares, podemos destacar que, apesar de assumir uma perspectiva que toma o texto como unidade básica do ensino, pois se tem sempre um texto motivador, o que há, na verdade, é a utilização desse texto como pretexto para o estudo da gramática tradicional, para um estudo do léxico que estuda a palavra isolada de seus usos, uma preocupação dos estudos de base estruturalista, que não atendem mais a demanda das sociedades pós-modernas.

Assim, as atividades propostas não exploraram o léxico em seu funcionamento nos textos, considerando a situação de interação em que os vocábulos são utilizados, os efeitos de sentidos que são produzidos, suas finalidades e suas funções.

Das três propostas de atividades analisadas, que ao todo se constituem em doze questões, sendo que essas doze atividades acabam por se multiplicar, porque em cada questão há entre duas e cinco itens, apenas uma propõe uma reflexão ao aluno, mas que também deixa lacunas, pois, como já indicamos acima, não são dadas as mínimas condições para que o aluno responder a atividade adequadamente.

De modo geral, verificamos que o LD em estudo apresenta um número considerável de propostas de estudo do léxico, não ficando preso apenas a um capítulo, mas abordando ao longo de todo o livro, mas que é conduzida de forma inadequada, com um ensino do léxico que reflete os modos de se ensinar a língua portuguesa, que não considera o sentido da

palavra. O LD analisado não atende às orientações dos PCN's (1998) sobre a necessidade de se trabalhar com o léxico de forma contextualizada, levando-se em consideração sua importância e seu funcionamento na coesão e coerência textual, para a possibilidade de usos das palavras e seus sinônimos, seus heterônimos, as aproximações semânticas, aspectos que também são destacados por Antunes (2012).

Apesar de alguns aspectos positivos no LD em questão, o que ainda prevalece é um ensino que privilegia alguns itens lexicais, em detrimento de outros e que acaba por se tornar obsoleto, negligenciando as funções das palavras dentro do texto, restringindo, ao invés de ampliar, o acervo lexical do aluno. Isso comprova o que destacam os PCN's (1998) sobre o assunto, que frisa a predominância de um trabalho com o léxico em sala de aula que se reduz ao estudo das palavras, que geralmente são desconhecidas pelo aluno, destacando-a como portadora de um significado único e absoluto, não ajudando ao aluno a compreender a língua, nem o auxiliando na construção do sentido dos textos.

O que detectamos no LD analisado são atividades com pouquíssimas variações de exercícios, com repetição de propostas, o que não dá margem a uma ampliação das atividades, uma “evolução”, pois escolhemos as três primeiras unidades e verificamos que não há um aumento de complexidade das atividades. São sempre as mesmas perguntas, com formas verbais que dão a entender que o estudo da língua no LD não passa de um exercício que deve ser realizado em passe de mágica, pois quer que o aluno “descubra” e não reflita ou apenas “observe” e “escreva” no caderno palavras soltas, recortadas do texto.

Ao destacarmos os PCN's (1998) como base para análise do trabalho com o léxico no LD não estamos querendo dizer que esta orientação para o ensino de língua deva ser seguida como um modelo, como um paradigma único para o ensino de língua portuguesa, mas apenas como uma orientação, pois até mesmo o próprio documento ainda deixa a desejar no tocante ao estudo do léxico.

Em relação aos PCN's, observamos que o termo *léxico* aparece em duas situações, ambas para abordar o seu “tratamento didático”. Na primeira, diz respeito ao trabalho com texto, onde o léxico aparece em função deste, mas até mesmo entre parênteses, indicando que está relacionado às decisões que devem ser tomadas ao se produzir um determinado texto. A segunda está voltada para os aspectos discursivos, enfatizando a escolha adequada do léxico.

Portanto, observamos, nas análises das propostas de exercício do LD em destaque, que o ensino do léxico, especialmente no ensino fundamental, é realizado de forma restritiva e reduzida e que as atividades de “ressignificação” são exploradas muito raramente, como apontamos no nosso aporte teórico com os estudos de Antunes (2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa se propôs a investigar o estudo do léxico no LDLP Português uma proposta para o letramento, de Magda Soares, atentando para como o referido livro abordaria tal estudo e se atendia às orientações curriculares para o ensino de língua presentes nos PCN's (1998).

No que diz respeito a concepção de léxico, tomamos como aporte teórico basilar os estudos de Antunes (2012), de Birdeman (2001), Geraldi (2003), dentre outros, compreendendo a importância da lexicologia para o ensino de língua. Para tanto, realizamos um recorte do próprio ensino de língua no Brasil, da importância do LDLP e seu uso em sala de aula, culminando com nossas análises do LD supracitado.

Diante disso, destacamos que nossa pesquisa possibilita estudar e consolidar conhecimentos sobre o papel do léxico no processo ensino/aprendizagem da língua materna, percebendo-se que o ensino do léxico deve levar em conta os contextos sociais, culturais, e discursivos, nos quais as palavras estão inseridas, visto que vemos o estudo dos itens lexicais como de suma importância para o desenvolvimento da competência comunicativa no aluno.

Além disso, concordamos que concepção de trabalho com o léxico deve levar em conta os aspectos pragmáticos e textuais da língua, uma vez que não há como se desvincular do contexto em que as palavras estão inseridas.

Pressupondo que o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente, destacamos que a escola tem um papel fundamental neste processo, devendo organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade e estude o léxico numa perspectiva textual e sócio-discursiva. Além disso, como bem enfocam as orientações para o ensino de língua portuguesa, o estudo do léxico não pode pautar-se apenas em questões relacionadas a antônimos ou sinônimos, a questões estruturais da língua, restringindo-se apenas à dimensão do significado, mas considerar, primordialmente, questões relacionadas ao processamento textual.

Na nossa análise, ficou comprovada uma concepção de ensino do léxico que não considera os aspectos textual-discursivos da língua, apesar de tratar de um LD que propõe o letramento, além de se perceber que se tratam de propostas que não condizem com as orientações para o ensino de língua, como as que estão presentes nos PCN's (1998).

As propostas de atividades com o léxico carecem de mais atenção e fundamentação crítico/reflexiva, para leve o aluno a perceber a língua em seu funcionamento.

Por essas considerações, fica evidente que o léxico ocupa um lugar marginal no LDLP, e quando estudado é feito apenas de modo estrutural e função de outros aspectos da língua. Assim, não é considerado em sua dimensão textual-discursiva, ou seja, não é visto como componente necessário à construção dos sentidos do texto.

Além de insuficiente, o trabalho com o léxico no LDLP analisado está centrado apenas nas dimensões morfológica, estudando a estrutura do vocábulo, e semântica, quando são abordados os significados e sentidos das palavras. Todavia, trata-se de um estudo semântico do léxico que é feito também de forma reduzida, pois considera a palavra fora do contexto de uso e em seu sentido literal. Quando tratado como objeto de ensino não chega a atingir as dimensões da textualidade, não sendo compreendido como componente fundamental para a construção da tessitura do texto.

Assim, consideramos o léxico um elemento necessário e de suma importância para a composição textual, as suas funções na coesão e coerência entre as partes do texto e a necessidade do estudo das escolhas lexicais.

Nesse sentido, faz-se necessário que se adote uma abordagem textual-discursiva para o estudo do léxico no LD, na qual se possam destacar os recursos de textualização que partem das unidades lexicais, ampliando, de fato, o acervo lexical do aluno.

Portanto, destacamos que não podemos ficar presos apenas a discursos de como deveria ser o ensino do léxico, pois muito se fala em como ensinar, mas pouco se faz na prática. É necessário adotar uma perspectiva de ensino do léxico considere as orientações para o ensino de língua, contidas nos PCN's (1998) e em outros programas de ensino, além da necessidade de se estudar essas orientações atentamente, buscando compreender os pontos teóricos sobre léxico e vocabulário, de modo a elaborar um programa de estudo do léxico nas escolas, que devido a sua complexidade de necessidade de maior dedicação, pretendemos abordar em estudos futuros.

6. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARBOSA, M. A. **Terminologia aplicada**: percursos interdisciplinares. Mato Grosso: Polifonia (UFMT), v. iv, 2009.

BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria Lexical**. São Paulo, 1987.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: Ana Maria Pinto Pire Oliveira (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001, pp. 13-22.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1998.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: Língua Portuguesa / Ministério da Educação. Brasília : MEC, 2007. 148 p. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

GERALDI, João Wanderley. **Palavras escritas, indícios de palavras dita**. In: Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 3, numero especial, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2003

SOARES, M. Concepções **de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. In: *Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2002

VILELA, Mario. **Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática**. Coimbra: Almedina, 1995.

Zilberman, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001. 131 p.