

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

ANA PAULA TRIBESSE PATRÍCIO DARGEL

**O ENSINO DO VOCABULÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA
REALIDADE A UM MODELO DIDÁTICO**



ARARAQUARA - SP
2011

ANA PAULA TRIBESSE PATRÍCIO DARGEL

**O ENSINO DO VOCABULÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA
REALIDADE A UM MODELO DIDÁTICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico

Orientadora:

Profa. Dra. Clotilde de Almeida A. Murakawa

**ARARAQUARA - SP
2011**

Dargel, Ana Paula Tribesse Patrício

O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático / Ana Paula Tribesse Patrício Dargel. – 2011

290 f.; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara

Orientador: Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa

1. Língua portuguesa. 2. Léxico. I. Título.

ANA PAULA TRIBESSE PATRÍCIO DARGEL

**O ENSINO DO VOCABULÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA
REALIDADE A UM MODELO DIDÁTICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico

Orientadora: Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa

Data da defesa: 02/08/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa
Universidade Estadual Paulista – FCLAR/UNESP
Presidente

Profa. Dra. Magali Sanches Duran
Universidade Estadual Paulista – UNESP/IBILCE
Membro Titular

Profa. Dra. Eliana Dias
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Membro Titular

Prof. Dr. João Moraes Pinto Jr.
Universidade Estadual Paulista – FCLAR/UNESP
Membro Titular

Prof. Dr. Odair Luiz Nadin
Universidade Estadual Paulista – FCLAR/UNESP
Membro Titular

Aos meus filhos, Julliana Beatriz e Arthur Henrique, luz e alegria do meu viver;

À minha mãe, Ieda Paula Tribess Patrício, amor e força sempre presentes.

Ao meu pai, João Guerra Patrício (*in memoriam*), saudade e amor imensos;

À Professora Maria Tereza de Camargo Biderman (*in memoriam*), reconhecimento, gratidão e saudade.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a serem lembradas por terem me dado incentivo, contribuição, amizade, saberes, sonhos, dores, alegrias, vitórias sempre comigo compartilhados nesta caminhada que se tornou, em muitos momentos, algo deveras árduo. Contudo, neste momento, quero apenas me lembrar de vitória, de conquista e de superação. Enfim, não poderei citar todas as pessoas que merecem os agradecimentos. Contudo, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, fazendo com que um sonho se transformasse em realidade. Em especial:

- à professora Dra. Maria Tereza Camargo Biderman (*in memoriam*), pelo exemplo de profissionalismo, amizade e humanidade demonstrados durante a nossa convivência. A professora Maria Tereza se foi e, infelizmente, não pude defender esta tese antes de sua partida, mas o trabalho aqui está e espero que esteja delineado da maneira como ela o pensou comigo. Seus ensinamentos, enquanto orientadora e pessoa admirável, sempre estarão presentes em minha memória e nos meus atos na vida acadêmica;
- à professora Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa que, no momento em que tudo parecia estar perdido, teve a coragem de assumir uma orientanda perdida e ainda assim teve a sabedoria de saber aconselhar-me a tomar decisões importantes que me proporcionaram chegar a esta etapa tão sonhada. Mesmo sendo uma tese sobre o ensino do vocabulário, sinto dificuldades para encontrar palavras que possam demonstrar toda a minha gratidão e todo o reconhecimento à orientadora firme, amiga, capaz, paciente, humana, sábia;
- à professora Dra. Aparecida Negri Isquierdo, sempre amiga e orientadora, que considero um exemplo a ser sempre seguido;
- aos professores da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista/FCLAR, pelos conhecimentos transmitidos;
- à amiga Ester Rieger, pela amizade e incentivo constantes;
- aos meus familiares, pela paciência, dedicação e incentivo dispensados no decorrer desta jornada;

- ao amigo José Antonio, pela amizade que me ajudou muito a superar grandes dissabores;
- aos amigos Odair e Auri, pelos risos, amizade, angústias, alegrias e companhia compartilhadas em Araraquara;
- aos professores do primeiro exame de qualificação: professora Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa e professor Dr. Sebastião Ignácio Expedito, pelas correções e sugestões eficientes que deram um novo contorno a este trabalho;
- aos professores do segundo exame de qualificação: professor Dr. Luiz Antonio Amaral e professor Dr. João Moraes Pinto Júnior, pelas correções, sugestões e ideias inovadoras dispensadas a esta tese;
- ao amigo Odair, pela amizade e força fundamentais que me ajudaram a concluir esta etapa;
- ao amigo João Moraes, pela valorosa e preciosa ajuda com o banco de dados e, também, pelo estímulo constante a que eu não soçobrasse no decorrer do Doutorado;
- aos meus filhos, Julliana e Arthur, pela compreensão por tantas vezes que precisei me ausentar;
- ao Julliano, pelo apoio e companheirismo de sempre;
- aos funcionários da PROPP da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, pelas sempre tão solícitas informações dadas a mim;
- à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS;
- Enfim, como já escrevi, impossível citar todas as pessoas que foram importantes para a finalização deste trabalho, mas tenham todos que compartilharam comigo de alguma forma este período, os meus reconhecimentos e agradecimentos!

“O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. (...) A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”.

(BIDERMAN, 1998, p. 11)

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático*. (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP/FCLAR, 2011.

RESUMO

O léxico é o nível da língua que mais revela o conhecimento de mundo de uma pessoa, uma vez que são as unidades lexicais a se referirem a elementos (ações, objetos, sentimentos, qualidades, eventos) do universo da vida humana. A realização deste trabalho foi motivada pela percepção da importância que a ampliação lexical tem no decorrer do caminhar de uma pessoa. Nessa ótica, é fato que a escola desempenha papel preponderante no desenvolvimento lexical de um aluno por ser o lugar em que ele entra em contato com um universo variado de textos. Desse modo, esta tese enfatizou aspectos referentes ao ensino-aprendizagem do vocabulário e apresenta subsídio metodológico, teórico e prático para o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, por meio de: i) orientações teóricas sobre o ensino do vocabulário; ii) sugestões sobre como ensinar o aluno a conhecer e a gostar de usar o dicionário e, desse modo, contribuir para que esse aluno utilize o dicionário como recurso didático útil, importante e prazeroso nos atos de leitura e de produção de textos; iii) exercícios diversos a respeito do vocabulário por intermédio de orientações para o aluno manusear o dicionário. Nessa perspectiva, os objetivos traçados para desenvolver este trabalho foram i) elaborar uma metodologia de ensino centrada nos aspectos da pedagogia do léxico durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, mais precisamente nas turmas de 5^a. a 8^a. séries. Para a elaboração da proposta metodológica, no item em que são apresentados os exercícios de vocabulário, foi organizado um banco de dados no Programa *Folio Views 4.2* com os textos dos Livros Didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa das escolas públicas da cidade de Cassilândia – Mato Grosso do Sul.

Palavras – chave: Ensino. Léxico. Vocabulário. Dicionário.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático*. (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP/FCLAR, 2011.

ABSTRACT

The lexicon is the level of the language that shows the most the knowledge one has about the world, since the lexical unities refer to elements (actions, objects, feelings, qualities, events) of the human life universe. The fulfilment of this work was motivated by the perception of the importance that the lexical expansion has during someone's journey. From this point of view, it's a fact that the school has an important role on the lexical development of a student because it's the place where he/she is in contact with a great variety of texts. Thereby, this thesis emphasized the aspects related to vocabulary teaching and shows a methodological, theoretical and practical subsidy for the Basic Education Portuguese teacher by means of: i) theoretical orientations about vocabulary teaching; ii) suggestions on how to teach a student to know and like a dictionary and, this way, to contribute that this student will use the dictionary as a useful, important and pleasurable didactic resource, while reading and writing; iii) several exercises on vocabulary with some orientations about how the student can use the dictionary. From this perspective, the objective traced to develop this work was: i) to produce a methodology of teaching based on the aspects of the lexicon pedagogy during the Portuguese classes of the Basic Education, precisely in the groups of 5th and 8th grades. In this work, in the item where the exercises on vocabulary are presented, a database was organized in the Program *Folio Views 4.2* with the texts extracted from the books used in the Portuguese classes of public schools in the city of Cassilândia – Mato Grosso do Sul.

Keywords: Teaching. Lexicon. Vocabulary. Dictionary.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático*. (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP/FCLAR, 2011.

RESUMEN

El léxico es un nivel de la lengua que más demuestra el conocimiento del mundo de una persona, puesto que son las unidades lexicales que se refieren a elementos (acciones, objetos, sentimientos, cuadidades, eventos) del universo de la vida humana. La realización de este trabajo fue motivada por la percepción de la importancia que la aplicación lexical tiene en el decurrir del caminar de una persona. En esa óptica, es facto que la escuela mantiene papel preponderante en el desarrollo lexical de un alumno por ser el lugar en que él entra en contacto con un universo variado de textos. Así, esta tesis ha enfatizado aspectos que se refieren a la enseñanza del vocabulario subsidio metodológico, teórico y práctico para el maestro de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Fundamental por medio de: i) orientaciones teóricas sobre la enseñanza del vocabulario; ii) sugerencias sobre cómo enseñarle al alumno a conocer y a gustar de usar el diccionario y, así, contribuir para que ese alumno utilice el diccionario como recurso didáctico útil, importante y placeroso en los actos de lectura y de producción de textos; iii) ejercicios variados a respecto del vocabulario por intermedio de orientaciones para el alumno utilizar el diccionario. En esta perspectiva, lo objetivo trazado para desarrollar este trabajo fue: i) elaborar una metodología de enseñanza centrada en los aspectos de la pedagogía del léxico durante las clases de Lengua Portuguesa de Enseñanza Fundamental, más precisamente en las turmas de 5^a a la 8^a series. En la elaboración de este trabajo, en el iten en que son presentados los ejercicios de vocabulario, fue organizado un banco de datos en el Programa *Folio Views 4.2* con los textos de los Libros Didácticos utilizados en las clases de Lengua Portuguesa de las escuelas públicas de la ciudad de Cassilandia – Mato Groso del Sur.

Palabras-clave: Enseñanza. Léxico. Vocabulario. Diccionario.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1. A ciência da linguagem.....	17
1.2. Signo Linguístico.....	21
1.3. Língua, léxico e cultura.....	25
1.4. As ciências do léxico.....	27
1.5. Léxico e vocabulário.....	27
1.6. Estruturação do léxico.....	31
1.7. Formação do léxico português.....	34
1.8. Relações semânticas.....	36
1.9. Léxico e dicionário.....	39
1.9.1. Tipos de dicionários.....	41
1.10. Léxico e ensino.....	44
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
2.1 – Banco de dados.....	55
CAPÍTULO III: ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR SOBRE O USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA.....	69
5.1. O que é dicionário?.....	70
5.2. Dicionário? Para quê?.....	71
5.3. Como conhecer o dicionário?.....	73
CAPÍTULO IV: AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO LEXICAL DO ALUNO: EXERCÍCIOS DE VOCABULÁRIO - AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	76
6.1. Atividades com textos do <i>corpus</i> na íntegra.....	78
6.1.1. Unidade Lexical: impaciência.....	80
6.1.2. Cruzadinha sobre o texto.....	81
6.1.3. Sobre o texto “Gavião de Penacho”.....	82
6.1.4. Gigante.....	85
6.1.5. Cruzadinha sobre o texto.....	87
6.2. Campo lexical das cores.....	89
6.2.1. Cores separadas.....	89

6.2.2. Cores juntas.....	117
6.2.2.1. Qual combina com...?.....	120
6.3.1. Qual adjetivo combina melhor com cada um dos substantivos a seguir?.....	120
6.4. Relações Semânticas.....	131
6.4.1. Sinonímia.....	131
6.4.2. Antonímia.....	138
6.4.3. Hiponímia/Hiperonímia.....	143
6.4.4. Homonímia.....	150
6.4.5. Polissemia.....	153
6.5. Formação de Palavras.....	157
6.6. Dinâmicas para o ensino do vocabulário.....	166
6.7. Atividades de vocabulário com alguns exemplos diferentes de gêneros textuais.....	177
6.7.1. Letras de músicas.....	178
6.7.2. Histórias em quadrinhos.....	192
6.7.3. Sobre redes sociais.....	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICES.....	225
APÊNDICE I Perfil da escola.....	226
APÊNDICE II Roteiro de perguntas para as entrevistas com o aluno.....	228
APÊNDICE III Questionário aplicado ao professor.....	230
APÊNDICE IV Ficha do professor.....	233
ANEXOS.....	235
ANEXO I Diagnóstico sobre o ensino do vocabulário.....	236

INTRODUÇÃO

[...] o léxico está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato linguístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento, sob o rótulo sintético de palavras – os signos linguísticos. (BIDERMAN, 1996, p.27).

O desenvolvimento do ser humano é realizado, principalmente, por intermédio de atos comunicativos. A criança, desde o momento em que nasce, ao sentir necessidade de algo, demonstra-o chorando. Essa atitude representa uma forma de comunicação, mesmo que ainda a criança não tenha essa intenção e faça isso de forma intuitiva e instintiva. Assim, em princípio, isso é inerente a ela, mas, depois, percebe que com o choro força uma atitude (resposta) em relação ao que ela deseja, de quem cuida dela. Desse modo, prossegue desenvolvendo-se com o contato de expressões, ações e palavras de quem a cerca. Até que chega a um momento em que começa a compreender o significado de palavras ditas para ela e, após isso, tenta repeti-las. Isso significa que, nessa fase, na maioria das vezes, a criança não só saberá chorar para demonstrar que está com fome, por exemplo, como poderá também dizer |pa'pa| ou |ma'ma|. O desenvolvimento dela, a partir da compreensão do significado das palavras, faz com que ela passe a compreender e a produzir textos orais.

Ao chegar à fase escolar, a criança estará apta, também, a lidar com textos escritos. Dependendo do tratamento que for dado ao léxico nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente nas de leitura, essa criança, agora aluno, poderá ou não se tornar alguém com domínio de leitura e de produção de textos tanto orais como escritos.

Dessa forma, entendemos que o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa é fazer com que os alunos se tornem leitores e escritores competentes. Para que esse objetivo seja alcançado, há a necessidade de que os professores de Língua Portuguesa reservem, durante suas aulas, um espaço significativo destinado especificamente ao estudo do léxico. Afirmamos isso por reconhecermos que o conhecimento da função discursiva dos itens lexicais se constitui como fator primordial na construção do sentido de um texto. Se o aluno for orientado pelo professor a como ampliar sua competência lexical haverá, indubitavelmente, acréscimo em seu repertório de palavras e também a ampliação de sua visão de mundo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (1998, p. 35), há o seguinte registro:

(...) se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem *palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam* (grifo nosso).

Diante desse texto extraído dos PCN, constatamos que o texto se configura como o ponto central das aulas de Língua Portuguesa, mas que, em determinadas etapas da compreensão ou da produção do texto, faz-se necessário realizar um trabalho sistemático com a palavra. Contudo, não de forma descontextualizada. Estudar uma palavra é ver todas as suas possibilidades de uso e significações, de forma e de seus contrastes. Enfim, algo bem mais amplo que saber apenas o sinônimo dessa palavra e a sua ortografia.

Tendo em vista que a escola é o lugar onde os alunos entram em contato com um universo variado de textos e que “o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto” (OLIVEIRA; ISQUERDO, 1998, p. 07), decidimos elaborar e apresentar uma metodologia para o ensino do vocabulário para as aulas de Língua Portuguesa de alunos do Ensino Fundamental (5^{a.}, 6^{a.}, 7^{a.} e 8^{a.} séries²).

O motivo que nos levou a realizar este trabalho foi o fato de compreendermos a importância do léxico como item formador do conhecimento do mundo de uma pessoa e a consciência de que, no processo de aquisição do léxico, a escola se apresenta como uma alavanca que poderá impulsionar o aluno a enriquecer seu conhecimento lexical.

Como já salientado, as aulas de Língua Portuguesa objetivam, principalmente, tornar o aluno apto a escrever e a ler com habilidade, fazendo com que sane dificuldades existentes na compreensão e na produção de textos, muitos deles originados da falta de conhecimento da função coesiva do léxico no texto. Compreendemos, portanto, que há a necessidade de que seja facultada ao aluno a percepção da importância da seleção lexical na construção do texto e a vivência de experiências de leitura e de produção de textos que lhe possibilitem o

¹ - Doravante PCN.

² - Permanecemos com a nomenclatura de 5^{a.}, 6^{a.}, 7^{a.} e 8^{a.} séries porque quando fizemos o diagnóstico era essa a nomenclatura utilizada e, também, na época em que montamos o banco de dados para a tese. Atualmente, esse nível de ensino é denominado por 6^{o.}, 7^{o.}, 8^{o.} e 9^{o.} anos.

exercício da escolha adequada de unidades léxicas e a percepção do resultado dessa escolha na construção do sentido do texto. A adoção de estratégias dessa natureza, pelo professor, pode contribuir para que o aluno se torne apto tanto para compreender textos orais e escritos, como para produzi-los com coerência e coesão.

Nesse sentido, constatamos, pois, a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa valorizar o ensino de vocabulário, propiciar, ao aluno, o entendimento do valor da palavra no texto e o conhecimento de suas diversas possibilidades de sentido. Desse modo, o aluno será capaz de compreender textos de estrutura e gêneros variados, ao aproveitar o conhecimento lexical trazido de casa e do convívio com as pessoas de maneira geral³, desenvolvê-lo e acrescentá-lo ao adquirido na escola.

Em Curso de Especialização em Língua Portuguesa, foi feito um diagnóstico sobre o ensino do vocabulário⁴ e, diante dos resultados, sentimos a necessidade de elaborar uma metodologia para o ensino do vocabulário com vistas a subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa a ampliar o conhecimento lexical do aluno. Essa também foi uma das maneiras⁵ que encontramos para retornar à sociedade a pesquisa realizada⁶ e a forma como pensamos que é possível atenuar as lacunas encontradas no que se refere ao ensino de vocabulário durante as aulas de Língua Portuguesa.

Enfim, por meio do conhecimento de uma realidade, ou seja, a partir dos dados do diagnóstico realizado, pretendemos, na medida do possível, contribuir com informações, a fim de que se descubram meios para melhorar uma situação que se apresenta problemática, oferecer alternativas de como melhorar a prática do ensino de vocabulário e, também, desencadear reflexões acerca da importância do saber lexical na vida do aluno.

Desse modo, de acordo com o objetivo delineado para este trabalho, resolvemos apresentá-lo dividido nos capítulos, a saber:

³ - Aqui podemos incluir também o vocabulário adquirido por intermédio da televisão porque hoje é comum que a crianças passe significativa parte de seu dia a ver programas de televisão.

⁴ - *Vide* anexos. Esse trabalho monográfico motivou a elaboração desta tese.

⁵ - Outras maneiras encontradas com o objetivo de tentar atenuar os problemas encontrados foram: elaborar e ministrar a disciplina “Ensino do Vocabulário” no Curso de Especialização oferecido pela UEMS, desenvolver um projeto de extensão denominado “Dimensão da Palavra” no qual subsidiamos professores da rede pública de ensino e temos duas alunas bolsistas trabalhando com o assunto, por meio de oficinas pedagógicas, nas escolas públicas.

⁶ - Diagnóstico sobre o ensino do vocabulário.

No Capítulo I, está presente a fundamentação teórica que subsidia as orientações para o professor sobre como usar o dicionário em sala de aula e a sugestão de atividades para o ensino do vocabulário elaborada nesta tese. Além disso, discutimos a questão léxico e ensino

No Capítulo II, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na elaboração deste trabalho como a pesquisa bibliográfica sobre léxico e ensino, as orientações para o professor trabalhar com o dicionário em sala de aula, o banco de dados, a seleção das unidades lexicais das atividades e a metodologia para o ensino do vocabulário.

No Capítulo III, apresentamos orientações ao professor de Língua Portuguesa de como instruir o aluno a manusear o dicionário em sala de aula.

No Capítulo IV, está presente o que consideramos a essência e o principal item desta tese: as atividades elaboradas por esta pesquisadora com o foco voltado ao ensino do vocabulário por intermédio do uso do dicionário. Após este capítulo, apresentamos as considerações finais, as referências, os apêndices e o anexo.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural” (ISQUERDO e OLIVEIRA, 1998, p. 7).

1.1. A ciência da linguagem

Muitos foram os caminhos⁷ percorridos em busca da definição de uma ciência da linguagem. Os hindus, por exemplo, deixaram importante descrição de sua língua nos níveis fonético e gramatical; já os gregos, além de terem deixado pouco legado a respeito de sua língua, também negligenciaram os idiomas estrangeiros, os quais os gregos chamavam de bárbaros. Se bem que, nos planos filosófico e estético, há atenção, por parte dos gregos, em desvendar se a linguagem havia sido criada pela natureza ou se era produto de uma convenção, isto é, “haverá uma relação natural entre as palavras e sua significação, entre o significante e o significado?” (LEROY, 1971, p. 17).

Platão, filósofo adepto de que a linguagem era um produto natural, ao refletir acerca dessa questão no *Crátilo*⁸, “absteve-se de concluir em favor de uma ou de outra”, segundo Leroy (1971, p. 17). Por outro lado, Aristóteles defendia a tese de que a linguagem era produto de uma convenção. Entre os gregos, merece destaque o fato de ter sido Dionísio da Trácia o primeiro a escrever uma gramática grega com caráter filológico. Os alexandrinos, por sua vez, contribuíram no sentido de aperfeiçoar as teorias gramaticais e queriam que os estudos linguísticos fossem mais filológicos que filosóficos. Desse modo, os pesquisadores alexandrinos se dedicaram ao estudo da morfologia, da sintaxe e da fonética e, assim, construíram um sistema gramatical ancorado no debate analogia (aspectos regulares da

⁷ - Esclarecemos que, apesar de o nosso trabalho ser especificamente a respeito do ensino do vocabulário, resolvemos realizar um breve relato sobre os caminhos da ciência da linguagem por entendermos que os estudos iniciais a respeito da linguagem estão diretamente envolvidos com nosso objeto de estudo, uma vez que essas indagações nos remetem à aquisição e à ampliação do vocabulário pelo indivíduo.

⁸ - Para Leroy (1971, p. 17), “na conclusão do diálogo que se encontram algumas das teses que constituem posições essenciais da Linguística contemporânea”.

língua) X anomalia (aspectos irregulares da língua)⁹. Os primeiros manifestavam uma doutrina normativa¹⁰; os segundos “se apresentavam como letrados ciosos de respeitar o uso” (LEROY, 1971, p. 18). Dentre os latinos, há o trabalho de Varrão em que ele tenta definir a Gramática como ciência e como arte.

No período medieval, ainda prevalece o quadro gramatical traçado por Dionísio da Trácia, mas renasce, concomitantemente, o debate acerca da origem das palavras no formato realista (palavras originadas como reflexo de ideias) X nominalista (palavras surgidas de maneira arbitrária). Enfim, ainda dominam as mesmas concepções de linguagem da Antiguidade.

Na Renascença, os estudiosos da linguagem, livres de muitos resquícios da Idade Média e envoltos em uma intensa fermentação intelectual, voltam sua atenção para muitas das diversas línguas faladas no mundo. Nesse período, há o início das pesquisas para se descobrir a língua-mãe de todas as línguas e dialetos. De acordo com Câmara Jr. (1986, p. 24), esse interesse surge em consequência da curiosidade do homem desse período “por tudo que o circundava na natureza e na sociedade”.

No final do século XVIII, surge a escola comparada com o conceito do parentesco das línguas dando rumo aos estudos sobre a linguagem. Apesar de Rask já realizar estudos no caminho da gramática comparada, Bopp surge como o precursor da Gramática comparada das línguas indo-europeias porque o trabalho de Rask foi publicado dois anos após o de Bopp. Contudo, ambos apresentam resultados semelhantes com provas indiscutíveis sobre o parentesco das línguas. De acordo com Leroy (1971, p. 31), outro importante adepto da Gramática comparada é Grimm porque ele introduz no âmbito da ciência da linguagem a noção de perspectiva histórica. A Gramática comparada tem tratamento sistemático e avança significativamente nesse período. Humboldt, contemporâneo de Bopp e Grimm, apresenta posições muito debatidas e, provavelmente, caminhos sequer imaginados por esse autor ao acreditar que a mentalidade e a língua de um povo estavam em íntima relação como se, de

⁹ - Segundo Câmara Jr. (1986, p. 23), “a disputa entre os analogistas e os anomalistas surge na abordagem filosófica da linguagem na Idade Média, na discussão relativa ao papel do gramático: se deve ou não melhorar a língua, dando mais regularidade aos seus padrões e conservando-a mais perto do mundo dos objetos e das ideias”.

¹⁰ - Parece-nos que essa doutrina recai nos tão usuais debates sobre o certo e o errado na língua ainda em curso em diversas esferas da sociedade e, sobretudo, na escola.

uma, se pudesse deduzir a outra¹¹. Conforme Câmara Jr. (1986, p. 29), “Humboldt convencia-se de que toda língua reflete a psique do povo que a fala”.

Na segunda geração dos comparatistas, Schleicher, com uma concepção naturalista da linguagem, prepara o terreno para os neogramáticos ao expor uma concepção da divisão e ramificação do indo-europeu a partir de uma árvore genealógica e ao propor uma divisão tripartida (isolantes, aglutinantes e flexivas) para a classificação das línguas. Em relação à evolução linguística, Schleicher demonstra contradição em suas ideias ao considerar que “a evolução linguística é fruto de uma decomposição” e de que “há um progresso constante no desenvolvimento da estrutura das línguas” (LEROY, 1971, p. 38). Contudo, com o objetivo de se livrar desse paradoxo, Schleicher retoma, de certa forma, as ideias de Vico, por considerar, de acordo com Leroy, que

As línguas passam da primeira classe à segunda e desta à terceira, que é o estado mais aperfeiçoado que conhecemos da estrutura linguística; todavia, logo que, após ter sido submetida a este transformacionismo progressivo, uma língua chega à sua mais florescente forma, a seu estágio mais rico, ao grau mais completo de seu desenvolvimento, começa imediatamente a se degradar, a perder essa perfeição penosamente adquirida, a entrar em um período de “metamorfose regressiva” (LEROY, 1971, p. 38).

A principal contribuição de Schleicher foi a de ter contribuído para o crescimento da Gramática comparada ao incluir, em suas pesquisas, rigor e precisão, apesar de ter a concepção naturalista a respeito da linguagem¹².

Outro nome que merece ser destacado ainda nesse período é o de um aluno de Bopp em Berlim, Whitney. Para este pesquisador, a linguagem não é um produto natural, mas sim um produto social. Apesar disso, para Câmara Jr. (1986, p. 59), os sons da linguagem foram de início uma imitação dos sons produzidos pela natureza, porém, apenas naquele estágio em que a língua não era constituída no seu verdadeiro sentido da atualidade. Whitney, contrário às ideias de Humboldt, postula que a linguagem vem sempre depois do pensamento. Ao se fundamentar no caráter social da linguagem, Whitney critica a teoria do caráter natural da

¹¹ - Esse pensamento influenciou, posteriormente, a chamada hipótese Sapir-Whorf.

¹² - Câmara Jr. (1986, p. 57) comenta que um dos principais discípulos de Schleicher, Max Müller, aderiu à concepção de que a Linguística era uma ciência natural e considerou que as primeiras palavras de uma época primitiva eram imitações dos sons (teoria do “Bow vow”); que a linguagem é derivada de exclamações (teoria “Pooh-pooh”); que a linguagem nasce de uma harmonia entre som e sentido (teoria “Ding-dong”); e, por último, que a linguagem é derivada dos sons emitidos como alívio sob um esforço muscular (teoria “Yo-he-ho”).

linguagem de Schleicher e de Müller. Nesse momento, tem-se, de certa maneira, o “terreno” preparado para os neogramáticos.

Com os neogramáticos, há a consolidação do estudo histórico em que o interesse se volta para a confirmação das leis fonéticas. Ao partirem de pesquisas sistematizadas, os neogramáticos estabelecem um quadro das evoluções e das correspondências fonéticas e, desse modo, auxiliam a se ter uma disciplina sólida e coerente. Nesse período, uma parcela significativa dos estudiosos dos fenômenos da língua considera que as pesquisas de linguagem estivessem perto da perfeição. Contudo, ainda faltava a edificação de uma teoria geral sobre a linguagem, ou melhor, ainda não se tinha o objeto específico de estudo da linguagem para que a Linguística pudesse ser realmente uma ciência autônoma.

Entretanto, dentro da escola neogramática surge um nome que muda a história da Linguística e a deixa no *status* de ciência autônoma: Ferdinand de Saussure. O Linguista de Genebra pode ser considerado como um marco divisor de águas dentro da Linguística. Desse modo, são tácitas, em estudos sobre a Linguística, as referências: antes e depois de Saussure. Contudo, a obra tomada como fundamental na Linguística, Curso de Linguística Geral, não foi escrita pelo Professor de Genebra, mas sim por discípulos dele: Charles Bally e Albert Sechehaye, a partir das anotações realizadas por eles durante as aulas do mestre por eles frequentadas na Universidade de Genebra. Com Saussure, há a definição da língua como objeto específico dos estudos em Linguística e, assim, a Linguística confirma-se como uma ciência autônoma.

Do mesmo modo que a Linguística como ciência nasce a partir da publicação do Curso de Linguística Geral, de Saussure, é também com a publicação dessa obra que se tem o início da escola estruturalista. Segundo Lyons (1981, p. 203), os neogramáticos adotam a postura de que se a Linguística é explicativa e científica, precisa ser, necessariamente, histórica. Entretanto, para Saussure, a descrição sincrônica pode ser igualmente científica e também explicativa. “A explicação sincrônica difere da diacrônica ou histórica por ser estrutural em vez de causal: ela fornece um tipo de resposta diferente à pergunta ‘Por que as coisas são como são?’” (LYONS, 1981, p. 203). Ou seja, a Linguística sincrônica e estrutural pode demonstrar a interrelação das formas e dos sentidos no sistema linguístico. O fato de Saussure ter privilegiado a abordagem sincrônica da língua não significa que tenha negado o ponto de vista diacrônico, uma vez que, para ele, sincronia e diacronia se complementam.

O Estruturalismo teve divisões ou vertentes dentro da Linguística. Há, por exemplo, a tendência do Estruturalismo norte-americano, com Sapir e Bloomfield em pólos opostos, e do Estruturalismo europeu. Apesar de cada um deles possuir tonalidade própria, seguem a mesma linha por enfatizarem a influência do aspecto social sobre as línguas, enquanto Saussure havia apenas considerado o aspecto social em um nível abstrato¹³.

1.2. Signo Linguístico

Uma das grandes polêmicas a respeito do fenômeno linguístico constitui-se em saber se o signo linguístico é motivado ou arbitrário. Essa discussão não é nova. Pelo contrário, é bastante antiga e remonta aos filósofos gregos. Sabemos, por exemplo, que Platão discorre sobre o assunto no *Crátilo*, demonstrando, nesse diálogo, quão polêmica é a questão. Platão era adepto da tese *naturalista* da linguagem, isto é, as palavras como originadas da própria natureza; Aristóteles, por sua vez, defendia que a palavra vem ao homem por meio de uma convenção, como se existisse um contrato entre as pessoas para estabelecer que as palavras tenham significado cristalizado.

Frente à discussão *phýsis X thésis* (a princípio *nómos*), questionamos: o que é a *coisa* sem um *nome*? Qual não seria a confusão se as *pessoas, lugares e objetos* fossem sem nomes? Um lugar ou uma pessoa ou ainda um objeto sem nome deixaria os homens de mãos amarradas, pois dificultaria a interação entre as pessoas.

Saussure, reconhecido pelo seu caráter metodológico, foi o primeiro linguista a formular uma teoria concreta para o signo linguístico

Conforme o mestre genebrino, o signo linguístico é uma coisa dupla constituída pela união de dois termos que “estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação”: um conceito e uma imagem acústica (SAUSSURE, 1970, p. 80). Esses dois elementos são indissociáveis, do mesmo modo que a cara e a coroa de uma moeda e, portanto, um reclama o outro. À imagem acústica, Saussure designa *significante*; ao conceito, *significado*. Assim, o *signo linguístico* é formado pela união de um *significante* com um *significado*.

¹³ - Tendo em vista que, neste trabalho, o foco está no nível da língua que mais é influenciado por fatores sociais, o léxico, e que, também, apresentamos sugestões de atividades no nível morfológico, entendemos que essas considerações são pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho por, ora focarmos o léxico como produto cultural e social e, ora a língua como estrutura e entidade abstrata para a formação de outras unidades lexicais. Abstrato e usual encontram-se em sintonia no decorrer do trabalho.

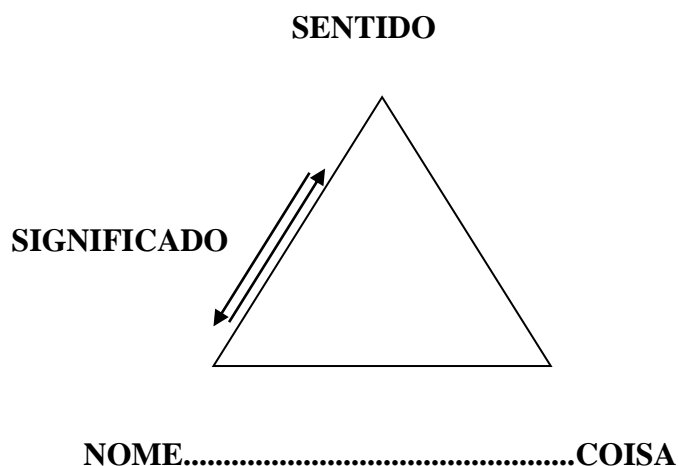
Considerando que o *significante* é a imagem acústica, o *significado*, o sentido ou conceito, o que é a coisa propriamente dita? Essa lacuna deixada por Saussure recebe algumas revisões. Entre elas destacamos a de Ogden e Richards, dois linguistas que incluem um terceiro elemento para o caráter bifacial do signo linguístico de Saussure: a referência. Segundo esses autores,

Entre um pensamento e um símbolo são mantidas relações causais. Quando falamos, o simbolismo que empregamos é causado, em parte, pela referência que estamos fazendo e, em parte, pelos fatores sociais e psicológicos – a finalidade da referência que estamos fazendo, o efeito proposto dos nossos símbolos sobre outras pessoas e a nossa própria atitude. Quando ouvimos o que foi dito, os símbolos fazem com que desempenhemos um ato de referência e, ao mesmo tempo, com que assumamos uma atitude que, de acordo com as circunstâncias, será mais ou menos semelhante ao ato e à atitude de quem falou (OGDEN; RICHARDS, 1972, p. 32).

A partir dessa diretriz, esses autores apresentam o que atualmente é chamado de triângulo de Ogden e Richards, que inclui o referente, mas, mesmo assim, os autores observam que “entre o símbolo e o referente não existe qualquer relação pertinente a não ser uma relação indireta, que consiste em seu uso por alguém para representar o referente¹⁴” (OGDEN; RICHARDS, 1972, p. 33). Segundo Marques (1990, p. 39), a concepção de significado presente no triângulo “leva em conta as relações entre o símbolo, o pensamento e a realidade”. Ullmann (1977, p. 119) faz uma adaptação no triângulo de Ogden e Richards¹⁵, considerando o elemento “coisa”.

¹⁴ - A afirmação se assemelha com a elaborada por Saussure sobre a relação entre o significante e o significado.

¹⁵ - Biderman (1998, p. 116) também fez uma adaptação do triângulo na qual concorda com a observação de Blikstein em relação à parte direita do triângulo não poder “ser de modo algum ignorado, ou posto na sombra, ainda que introduza enormes complicadores para a teoria linguística”. A autora ainda postula que “o referente é parte integrante e essencial do signo linguístico. E é por isso que o modelo dicotômico do signo linguístico proposto por Saussure se vê definitivamente superado pela matriz triádica do triângulo semiótico” (BIDERMAN, 1998, p. 117).



O nome se constitui, nessa adaptação, como o som da palavra; o sentido, o que o nome comunica; a coisa, o mesmo que o referente de Ogden e Richards, ou seja, não há diferenças em relação ao triângulo de Ogden e Richards.

Além dos elementos significado e significante, Saussure ainda aponta as duas características primordiais, segundo ele, do signo linguístico: a arbitrariedade e a linearidade. Para Saussure, não há nenhum vínculo natural entre o significante e o significado e, desse modo, o signo linguístico é *arbitrário*. O autor argumenta que, se não fosse dessa forma, todas as línguas seriam iguais. O princípio da arbitrariedade¹⁶ do signo linguístico repousa no fato de que Saussure considera que o signo é convencional em uma comunidade linguística e que um indivíduo não pode simplesmente mudar algo já cristalizado por um grupo *sócio-linguístico-cultural*.

Entretanto, o próprio Saussure admite que, em relação ao princípio da arbitrariedade, é possível perceber graus de arbitrariedade. Quer dizer, ele não exclui totalmente que o signo linguístico possa ser “parcialmente” motivado, pois para o autor:

O princípio fundamental da arbitrariedade do signo não impede distinguir, em cada língua, o que é radicalmente arbitrário, vale dizer, imotivado, daquilo que só o é relativamente. Apenas uma parte dos signos é absolutamente arbitrária; em outras, intervêm um fenômeno que permite reconhecer graus no arbitrário sem suprimi-lo: **o signo pode ser relativamente motivado** (SAUSSURE, 1970, p. 154) (grifo nosso).

¹⁶ - Saussure apresenta uma observação sobre a palavra arbitrário, pois, segundo ele, não deve dar ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (...); queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 1970, p. 83).

Conforme demonstra Saussure (1970, p. 154), algumas palavras são “relativamente motivadas” e outras apresentam “arbitrariedade absoluta” e ainda postula esse linguista que “não existe língua em que nada seja motivado”.

Guiraud (1980, p. 28), ao refletir sobre o pensamento saussuriano, constata que “arbitrário se opõe a motivado, visto que, na ausência de qualquer motivação apenas a convenção fundamenta a significação. Contudo, convencional não exclui motivado”. Diante desse fato, o mesmo autor defende que a característica primordial do signo linguístico é a convencionalidade, e não a arbitrariedade. Assim, um signo linguístico já cristalizado perde sua motivação por meio da convenção, “*mas todas as palavras são motivadas em seu ponto de partida*, e muitas continuam a sê-lo por algum tempo” (GUIRAUD, 1980, p. 28) (grifo nosso).

Guiraud (1980, p. 29), ao considerar a motivação como uma das principais características do signo linguístico, propõe que ela seja de dois tipos: 1^a.) *motivação interna* (morfológica e paronímica); 2^a.) *motivação externa* (fonética e metassêmica). A primeira ocorre no interior do sistema linguístico, dando-se entre a palavra e outras palavras que já existem na língua; o segundo tipo de motivação se processa quando existe relação “entre a coisa significada e a forma significante”, ocorrendo, portanto, fora do sistema linguístico, isto é, os fatores extralinguísticos motivam a formação de novas palavras. Enfim, Guiraud (1980, p. 30) considera que em princípio todo signo linguístico é motivado. Mesmo que depois a associação do significante e do significado se torne convencional e arbitrária.

Outro linguista a focalizar o caráter arbitrário ou não do signo linguístico foi Ullmann ao considerar “ocioso perguntar se a língua é convencional ou motivada”, pois “todos os idiomas contêm certas palavras arbitrárias e *opacas*, sem qualquer conexão entre o som e o sentido, e outras que, pelo menos em certo grau, são motivadas e *transparentes*” (1977, p. 169). Portanto, para Ullmann, há palavras motivadas (*transparentes*) e palavras imotivadas (*opacas*).

Alinei também se ocupa do estudo da relação entre significante, significado e referente¹⁷. Sobre a questão da motivação do significado, Alinei (*apud* ISQUERDO, 1996, p. 73) tem uma concepção semelhante à de Guiraud, pois os dois semanticistas consideram que, no momento da criação, todo signo é motivado. Conforme Isquierdo (1996, p. 73), é a partir dessa visão que Alinei admite dois tipos de estrutura do significado, quais sejam: a *genética*

¹⁷ - Item incluído por Alinei para se referir à realidade.

e a *funcional*. Aquela correspondendo à estrutura triádica do significado; esta, à estrutura dual. Para Alinei (*apud* ISQUERDO, 1996, p. 74), a análise do conceito de significado deve ser feita no momento de criação do signo porque “partindo de um novo referente, estuda-se a modalidade da formação de um neologismo, ou do desenvolvimento semântico de uma palavra já existente”. Assim, conforme Alinei, no momento da nomeação de um novo referente, os fatores extralinguísticos da realidade e da cultura intervêm e motivam o nome do novo referente. Conforme Biderman (1998, p. 110), “reconhece Alinei que, na gênese, a nomeação é motivada; porém, com o passar do tempo e permanência do signo, a palavra pode tornar-se opaca em sua significação”.

Frente ao exposto, entendemos que foram vários os linguistas a realizarem estudos referentes ao *signo linguístico*, partindo inicialmente dos postulados saussurianos. A fim de finalizarmos este assunto, podemos perceber que há certa unanimidade entre os estudiosos da área semântica a respeito do caráter motivador do signo linguístico. Independente da terminologia adotada, a ideia de que o signo linguístico é, em sua origem, sempre motivado parece-nos que não é contestada.

1.3. Língua, léxico e cultura

Como vimos, desde a Antiguidade, os fatos da linguagem são fontes inesgotáveis de interesse de estudiosos de diversas áreas do saber humano. Tal interesse se justifica pelo conhecimento dos pesquisadores a respeito do fato de que a linguagem se configura como uma das mais extraordinárias aquisições do homem e, por intermédio dela, o indivíduo se torna um ser social. Desse modo, interage com seus semelhantes e manifesta suas ideias, dúvidas, sentimentos, necessidades, conhecimentos, valores.

O conhecimento de língua por uma criança começa com a família, perpassa pelo ambiente escolar e se constrói ao longo da vida. Conforme tiver sido esse aprendizado, a criança/aluno/pessoa terá ou não uma competência lexical mais aprimorada. Entendemos, assim, que o léxico é o nível da língua mais sujeito às influências ambientais, tese já defendida há muito por Sapir, uma vez que para este linguista:

O léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. O léxico completo de uma língua pode se considerar, na

verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que aqambarcam a atenção da comunidade (...) O léxico, ou seja, o assunto de uma língua, destina-se em qualquer época a funcionar como um conjunto de símbolos, referentes ao quadro cultural do grupo. Se por complexidade de uma língua se entende a série de interesses implícitos em seu léxico, não é preciso dizer que há uma correlação constante entre a complexidade linguística e a cultural (SAPIR, 1969, p. 45).

Assim, o léxico se caracteriza como um ponto de referência para a análise *sócio-linguístico-cultural* de uma comunidade linguística. Diante dessas constatações, compreendemos que a visão de mundo de uma pessoa é construída pela união do saber lexical com os fatos da realidade que a cercam, ou seja, ao classificar, diferenciar, identificar, rotular e conceituar os referentes do mundo físico, o homem demonstra que deles possui um determinado poder-conhecimento. Quanto mais for exposta a referentes e a conceitos, mais saber a respeito do mundo uma pessoa terá.

Nesse sentido, é que, neste trabalho, enfocamos o ensino-aprendizagem do léxico por reconhecermos a importância que a ampliação do conhecimento lexical pode desempenhar na vida do ser humano. Não há como estudarmos todos os passos da construção da competência lexical de alguém, uma vez que o aprendizado do léxico se produz durante toda a vida de uma pessoa. Contudo, há a possibilidade de que os materiais didáticos sejam verificados e analisados, de que metodologias de ensino de vocabulário sejam elaboradas e que, dessa forma, seja facilitado e orientado o ensino-aprendizagem do léxico. Consideramos que o espaço para essas práticas é a escola. Enfim, compartilhamos com diversos estudiosos a respeito da pedagogia do léxico que, durante parte substancial da vida do aluno, a escola pode intervir e auxiliá-lo a desenvolver sua competência lexical. Ainda mais que:

No processo de aquisição da linguagem o Léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante a vida toda do indivíduo. A incorporação paulatina do Léxico se processa através de atos sucessivos de cognição da Realidade e de categorização da experiência, através dos signos linguísticos: os lexemas. A percepção, a concepção e a interpretação dessa Realidade são registradas e armazenadas na memória, através de um sistema classificatório que é fornecido ao indivíduo pelo Léxico (BIDERMAN, 2001, p. 180).

Tendo em vista a importância da ampliação do conhecimento do léxico na vida de uma pessoa e do papel que a escola pode desempenhar em busca do desenvolvimento da competência lexical do aluno, enfatizamos, nesta pesquisa, a pedagogia do léxico.

1.4. As ciências do léxico

Há três ramos do saber que se ocupam da investigação do léxico, a saber: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Para Biderman (1998, p. 11), a Lexicologia “tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização e a estrutura do léxico”. Já a Lexicografia, dedica-se ao estudo e à confecção de dicionários, glossários e vocabulários. A Terminologia, ramo mais recente das ciências do léxico, ocupa-se de um subconjunto do léxico da língua, ou seja, dedica-se ao estudo de áreas específicas do conhecimento humano, como a medicina, a economia, a pecuária. Não teremos espaço a discorrer sobre a Terminologia porque esta pesquisa não envolve o estudo do vocabulário específico. Contudo, registramo-la porque entendemos que no nosso corpus possa aparecer algum termo que precisará ser explorado. Neste trabalho, nosso interesse está voltado, principalmente, para a Lexicologia e para a Lexicografia. Contudo, ressaltamos que as três disciplinas são fundamentais para o estudo da palavra¹⁸.

1.5. Léxico e vocabulário

Entende-se léxico como o conjunto de palavras de uma língua natural, ou seja, como o seu patrimônio vocabular. Nesse sentido, o léxico se configura como a somatória de experiências vividas por um grupo *sócio-linguístico-cultural*. Desse modo, podemos entender que o nível lexical está, entre os demais níveis da língua, mais estreitamente ligado à história, à cultura, ao conhecimento, às expectativas e à cosmovisão de um grupo

¹⁸ - Há que se assinalar, entretanto, que o termo palavra é um dos mais controvertidos e ambíguos no âmbito da Linguística, pois não se sabe concretamente quais são os limites de palavra, lexema, vocábulo. Biderman (2001, p. 170) observa que, na falta de exatidão sobre o termo, linguistas decidiram utilizar lexema enquanto unidade abstrata da língua. Para o elemento do discurso, aceitou-se o termo lexia. Pottier (*apud* ISQUERDO, 1996, p. 97) propõe a noção de lexia, unidade lexical memorizada, que pode ser simples, um elemento linguístico, ou composta, dois ou mais elementos linguísticos em parte ou totalmente integrados.

particular. Ainda mais se considerarmos o fato de o nível lexical ser aberto e dinâmico e, por isso, sempre sujeito a modificações e a renovações.

Assim, percebemos que, por intermédio de unidades lexicais, os falantes de uma língua natural refletem toda a sua experiência de vida. Um estudo a respeito do léxico ultrapassa o nível linguístico, pois se é pelo nível lexical que as pessoas manifestam aspectos de sua vivência, uma pesquisa envolvendo este ramo do saber acabará, conseqüentemente, envolvendo aspectos extralinguísticos.

Diante dessas constatações, compartilhamos com Oliveira (1997, p. 53) a ideia de que:

toda língua, através do universo vocabular que a liga ao mundo exterior, reflete a cultura da sociedade à qual serve de expressão e interação social. E como o usuário da língua vai constituindo seu vocabulário ao longo da vida, podemos dizer que o léxico se configura como o somatório das experiências próprias de uma sociedade e de sua cultura (OLIVEIRA, 1997, p. 53).

Portanto, consideramos que o léxico se caracteriza como um guia de referência para todo trabalho que pretenda analisar aspectos envolvendo a relação entre sociedade, cultura, ambiente, língua e homem, pois se tem em vista que o homem reflete, no uso das palavras, aspectos de *modus vivendi*, isto é, de seu ambiente, seja físico ou social.

Segundo Genouvrier e Peytard (1973, p. 279), todas as palavras de uma língua natural fazem parte do léxico global e estão à disposição do indivíduo falante. Mas o conhecimento desse universo lexical não é igual em todas as pessoas de uma mesma comunidade linguística, pois o domínio do léxico de uma língua apresenta níveis diferentes e, por isso, constatamos que cada falante dessa língua é portador de seu léxico individual, isto é, possui seu próprio repertório linguístico.

Cabe, neste momento, estabelecer a distinção entre léxico e vocabulário. Para tanto, serão recuperadas definições elaboradas por alguns estudiosos para esses termos.

No “Novo Dicionário da Língua Portuguesa”, de Ferreira, por exemplo, no verbete “vocabulário” há o registro das seguintes definições para esse termo:

O conjunto das palavras de uma língua. 2. O conjunto das palavras em certo estágio da língua: o vocabulário **quinhentista**. 3. O conjunto das palavras especializadas em qualquer campo de conhecimento ou atividade;

nomenclatura, terminologia: **vocabulário** de medicina, de sociologia, de eletrônica. 4. O conjunto das palavras ou expressões conhecidas e/ou empregadas por pessoa(s) de determinada faixa etária, social, etc.: o **vocabulário** infantil; o **vocabulário** do poder jovem; o **vocabulário** dos marginais (FERREIRA, 1986, p. 1786).

Em Caldas Aulete (1985, p. 3826), encontramos para a lexia *vocabulário* definições cujo sentido é parecido com as encontradas no Ferreira. Podemos, assim, afirmar que o vocabulário é mais específico que o léxico, haja vista que aquele é sempre uma parte deste. Por isso, costumamos falar do léxico de uma língua e do vocabulário de um grupo ou de uma área específica. O vocabulário configura-se como sendo relacionado a partes restritas do léxico de uma determinada língua. Dessa forma, pode ser encontrado, no léxico da Língua Portuguesa, por exemplo, o vocabulário específico de determinadas áreas ou segmentos sociais, com seus jargões, gírias, termos técnicos.

Na Enciclopédia Einaudi (1984, p. 156), está registrado que o termo léxico, como muitos outros da Linguística, apresenta ambiguidade em sua definição, uma vez que “por um lado o termo pode designar um sector (ou um nível, ou um aspecto) da língua, e por outro, a obra que descreve tal sector”. Nesse sentido, há a escolha de uma opção terminológica, ou seja, “usaremos aqui o termo léxico no primeiro sentido, e o termo vocabulário no segundo, respeitando aquele que parece ser o uso italiano preponderante (...), e diremos que o primeiro é objecto da lexicologia, e o segundo da lexicografia” (ENAUDI, 1984, p. 156).

Para Genouvrier e Peytard (1973, p. 279), léxico configura-se como sendo o conjunto de todas as palavras de uma língua que estão à disposição de um locutor, e vocabulário são todas as palavras utilizadas por esse locutor no momento da enunciação. Para os autores, “vocabulário e léxico acham-se em relação de inclusão”, pois o vocabulário é uma parte do léxico individual do locutor, e o léxico individual é apenas uma parte do léxico global de uma língua. Ainda segundo esses estudiosos, várias palavras do léxico global de uma língua ficam excluídas do léxico individual de um locutor porque, provavelmente, ele não tenha encontrado forma de empregá-las no uso cotidiano de sua linguagem. Contudo, essas palavras continuam à disposição da sociedade, pois fazem parte do que se constitui chamar de tesouro dessa língua.

Para Dubois (1973, p. 364), “léxico designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade”. Segundo o autor, léxico se opõe a vocabulário. Léxico estaria ligado à língua e vocabulário, ao discurso. O vocabulário de qualquer atividade da

performance¹⁹ constituiria uma parte do léxico, enquanto a totalidade do léxico de um locutor seria a sua competência léxica.

O léxico individual de uma pessoa é constituído pelo vocabulário ativo e pelo vocabulário passivo. O vocabulário ativo é aquele composto com as palavras da língua que são usadas constantemente pelo indivíduo de uma comunidade linguística, tanto na escrita como na fala; é o seu vocabulário em uso. O vocabulário passivo é composto pelas palavras que esse indivíduo pode reconhecer. Isso significa que ele compreende a palavra, mas essa palavra não é utilizada, constantemente, por ele no ato de escrever ou no de falar.

Podemos deduzir que o léxico individual do usuário de uma língua natural está sempre sendo ampliado em decorrência das experiências por ele vivenciadas. Não só ele, mas também, e principalmente, o léxico global dessa língua à qual o léxico individual faz parte. Ambos estão em constante ampliação, oriunda de diversos fatores como, por exemplo, os objetos e ações novas que se precisam nomear, mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais de um povo. O léxico, nesse sentido, reflete a história de uma comunidade linguística, tendo em vista que ele se amplia e muda em decorrência dos acontecimentos pelos quais passa essa comunidade linguística. Para completar essa ideia, convém retomar o que registrou Isquierdo (1997, p. 361) sobre léxico:

É o nível lexical o que mais revela a história cultural de um grupo, por isso através do estudo do léxico podemos nos inteirar do modo de ser e de viver de um grupo sócio-linguístico-cultural. É o léxico, portanto, o elemento mais concreto e dinâmico da língua e aquele mais passível de mudanças por pressões de forças extralinguísticas. Em razão disso, todo o estudo do léxico ultrapassa o nível puramente linguístico (ISQUERDO, 1997, p. 361).

Entendemos, assim, que o léxico caracteriza-se como sendo um ponto de referência para análise sócio-linguístico-cultural de uma determinada comunidade linguística. O léxico individual de uma pessoa reflete aspectos diversos de sua vida, da mesma forma que o léxico reflete a cultura de uma comunidade linguística.

¹⁹ - Sobre competência/performance, vide Enaudi (1984, p. 57).

1.6. Estruturação do léxico

Por ser um nível da língua aberto e dinâmico, o léxico está em constante renovação. Sempre que surge uma nova ideia ou algo novo é descoberto, inventado, ou que precise ser particularizado entre os seus semelhantes, há a necessidade de atribuir-se-lhe rótulo, ou seja, de nomear o algo novo. Na maioria das vezes, recorremos à própria língua, por meio de seu patrimônio lexical e de sua estrutura gramatical, para se rotular a nova entidade. De acordo com Biderman (1987, p. 81), o homem quando começa a dar nomes aos objetos, também os classifica. A autora considera que essa é “a primeira etapa no percurso científico do espírito humano do conhecimento do universo”. A supramencionada autora acrescenta, ainda, que ao reunir os objetos em grupo, identificando semelhanças e diferenças entre eles, o homem começou a estruturar o seu próprio mundo e, por meio do processo de nomeação, o léxico de uma língua natural é permanentemente gerado. Portanto, segundo Biderman (1987, p. 81), a geração do léxico processa-se pelo conhecimento que o homem possui da realidade que o cerca e, em decorrência da necessidade de nomear, portanto, o que passa a fazer parte do seu mundo.

O léxico está em constante movimento, uma vez que incorpora continuamente novas unidades lexicais e atribui, a algumas unidades já existentes na língua, novos significados. Por outro lado, há itens lexicais que são esquecidos pelo falante e deixam de ser usados e, assim, tornam-se arcaísmos.

Quase sempre fazemos uso automático das palavras, sem parar muito para pensar nelas. Nesse processo, não nos damos conta de que, algumas vezes, essas unidades com que formamos enunciados não estavam disponíveis para uso e foram formadas por nós mesmos, exatamente, no momento em que sentimos a necessidade de nomear algo.

O léxico possui caráter heterogêneo, ou seja, é formado por termos de diferentes áreas do conhecimento, haja vista que podemos usar uma gama de vocábulos oriundos de diferentes campos, além de formarmos palavras novas com categorias já existentes ou, ainda, podermos atribuir-lhes significados novos, dada a necessidade de nomearmos a realidade.

A constituição do léxico se dá por intermédio do processo de formação, ou seja, cada unidade lexical nova, criada para definir um sentimento, ou um invento, é chamada de

neologismo que deixa de ser neologismo, quando se torna palavra dicionarizada, passa a fazer parte do patrimônio cultural de uma língua natural: *thesaurus*²⁰.

A língua possui mecanismos vários para que essa dinamicidade se perpetue por intermédio de processos de formação de palavras como, por exemplo: derivação e composição.

Conforme Basílio (2004, p.06), “o processo de derivação se caracteriza pela junção de um afixo (sufixo ou prefixo) a uma base para a formação de uma palavra”. Assim, dizemos que uma palavra é derivada quando ela é constituída de um morfema lexical (a base) e um afixo (por exemplo: PEDR- + -EIRO=PEDREIRO).

O processo de composição se dá pela junção de duas bases para a formação de uma palavra, assim, *guarda-chuva* e *aguardente* são palavras compostas. Outros processos de formação de palavras, porém menos produtivos, são: derivação regressiva, derivação ou formação parassintética e derivação imprópria.

A derivação regressiva é caracterizada pela supressão de um elemento na palavra, ao invés de um acréscimo. Já a derivação parassintética consiste na adição, simultaneamente, de um prefixo e de um sufixo a uma base para a formação de uma nova palavra. Costumamos considerar como derivação imprópria o processo em que as palavras mudam de classe, sem alterar a forma.

O dinâmico processo de renovação lexical, ou seja, a produção das novas palavras, recebe o nome de neologia. Esse aspecto é o responsável pela vitalidade da língua, pois, se não houver renovação no léxico, a língua torna-se morta, ou seja, não mais utilizada como veículo de interação entre as pessoas de uma comunidade linguística.

Ressaltamos que esse processo não é aleatório, pois acontece dentro das regras da língua. Guilbert (1975, p. 14) destaca a existência de quatro tipos de processos neológicos: neologia fonológica, semântica, sintagmática e alogenética (empréstimos ou estrangeirismos). Já Boulanger (*apud* ALVES, 1998, p. 119) estabelece três tipos de neologia: formal; semântica e por empréstimo. Ou seja, para Boulanger, “o neologismo é uma nova unidade lexical de criação recente, uma nova acepção de uma palavra já existente,

²⁰ - Biderman (1987, p. 83) define *thesaurus* como “patrimônio vocabular de uma comunidade linguística que tem história”. É ainda conforme a autora, “uma herança de signos lexicais herdados de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras”. Assim, a língua está em constante transformação e esses modelos categoriais são responsáveis por assegurar ao indivíduo o poder de formar novas palavras.

ou ainda, uma palavra recentemente emprestada de um sistema linguístico estrangeiro” (ALVES, 1998, p. 119).

Biderman (2001, p. 203) conceitua neologismo como “uma criação vocabular nova, incorporada à língua”. Esta mesma autora (2001, p. 203) ainda registra a existência de dois tipos de neologismos, quais sejam: 1 - o neologismo conceptual – “uma acepção nova que se incorpora ao campo semasiológico de um significante qualquer”; 2 – o neologismo formal – “constitui uma palavra nova introduzida no idioma. Pode ser um termo vernáculo ou um empréstimo estrangeiro”.

Conforme observamos, todos os linguistas supramencionados sublinharam a existência de neologismos por empréstimo de uma língua estrangeira. Nesse sentido, Alves (1984, p. 120) define que a neologia é por empréstimo “quando um elemento estrangeiro (expressão, conteúdo ou ambos) é utilizado numa determinada língua e passa a ser codificada por ela”. A mesma autora utiliza a classificação proposta por Guilbert para os neologismos por empréstimo e, assim, define *estrangeirismo* como uma unidade que não possui correspondente na língua receptora; e o *empréstimo* como o item lexical integrado ao sistema linguístico receptor. Alves (1984, p. 120) destaca ainda que “a fase neológica do termo estrangeiro se situa entre o estrangeirismo e o empréstimo e corresponde à sua instalação no sistema de uma língua. Tal fase, de caráter transitório, é denominada *peregrinismo*”.

Neste trabalho, considerando que nosso estudo é voltado para a questão da pedagogia do léxico²¹, resgatamos o que Matoré (1953, p. 50), lexicólogo francês, postulou a respeito da renovação do léxico, pois, para esse autor, as palavras são testemunhas da época vivenciada por uma comunidade linguística. Matoré confirmou sua posição ao dividir em onze gerações de trinta e três anos, o período da história da França que vai da Renascença até o final do século XIX.

O autor ora mencionado considera a Lexicologia como uma disciplina sociológica, que toma por empréstimo os elementos da História, Linguística, Economia, Sociologia e Política. Enfim, tudo que puder influenciar o léxico de uma língua natural. Nesse sentido, exemplificamos a posição de Matoré com aspectos recentes da história política e econômica:

²¹ - Entendemos que os conceitos neologia e neologismos precisam ser amplamente compreendidos pelos professores e pelos alunos, uma vez que é por intermédio da neologia que ocorre a renovação lexical. Desse modo, equívocos, como definir neologismo como uma palavra inventada, não podem mais acontecer nas aulas de Língua Portuguesa.

nas eleições para Presidente do Brasil, em 1989, tornou-se comum o uso da lexia *collorido*, em referência ao então candidato Fernando Collor; mais recentemente, em 2001, após os ataques terroristas de muçulmanos a prédios dos Estados Unidos, ouvimos muito a unidade léxica *neoterroristas* referindo-se ao novo tipo de terrorismo instalado por Osama Bin Laden.

1.7. Formação do léxico português

No âmbito do Brasil, os estudos sobre o léxico têm que considerar, além da questão da formação do léxico na Língua Portuguesa, as especificidades que esse nível linguístico assume na sua variante brasileira. É sabido que o léxico português tem sua origem no latim vulgar e, segundo Biderman (1996, p. 321), vem formando-se há quase mil anos. Seu patrimônio vocabular era formado no início por, aproximadamente, cinco mil palavras, e hoje se estima que, provavelmente, ultrapasse a marca de quatrocentas mil. Ao longo de sua história, o *thesaurus* latino, formador do léxico português, foi recebendo acréscimos do léxico grego, do árabe, das línguas germânicas e também de suas “línguas irmãs” como o espanhol, o italiano e o francês²².

A Língua Portuguesa foi transplantada para o Brasil pelos colonizadores portugueses após o descobrimento deste país, em 1500. Nessa época, falavam-se no Brasil as línguas indígenas dos troncos *Tupi* e *Macro-Jê*. No processo de aculturação e catequização indígena, os jesuítas e os colonizadores portugueses utilizaram uma língua franca de base Tupi para terem facilitado o contato com os nativos brasileiros. Esse fato justifica o porquê de encontrarmos, no léxico da Língua Portuguesa do Brasil, quantidade significativa de palavras de origem tupi.

Após esse período, com o início do tráfico negreiro e, em consequência, com a vinda de africanos²³ para o Brasil, houve também a introdução das línguas africanas. Com o decorrer do tempo, as línguas indígenas e africanas foram sendo absorvidas pela Língua

²² - A esses acréscimos dá-se o nome de empréstimos estrangeiros, ou estrangeirismos, um tipo de neologismo formal e conceptual. Para Biderman (2001, p. 208), é possível reconhecer três tipos desses empréstimos, quais sejam: “a) Decalque. Nesse caso procedeu-se a uma versão literal do lexema modelo na língua originária (antipolvente). b) Adaptação da forma estrangeira à fonética e ortografia brasileira. Isso ocorre, em geral, quando o estrangeirismo já foi adotado há muito tempo pela nossa cultura (clube, bufê). c) Incorporação do vocábulo com sua grafia e fonética originais (best-seller, lingerie)”.

²³ - Para trabalharem como escravos.

Portuguesa. Segundo Elia (1989, p. 27), “o predomínio da Língua Portuguesa foi acentuando-se a partir da segunda metade do século XVIII”. Um fato que acentuou essa situação foi que a Língua Portuguesa começou a ser ensinada no Brasil pelos jesuítas vindos de Portugal. Nesse sentido, Henriette destaca que:

Inicialmente língua apenas de colonos, o português foi depois progressivamente ensinado à população indígena, cuja língua principal era o tupi, que se manteve por muito tempo como língua veicular do país. Mas, pouco tempo depois, o português se tornou objeto de ensino intensivo, sobretudo graças aos colégios criados pela Companhia de Jesus. Esses esforços imediatos para ensinar o português provavelmente impediram o desenvolvimento de crioulos no Brasil. O processo de implantação do português também foi reforçado mais tarde pela instalação no Brasil da Família Real com toda a Corte, devido à fuga causada pela invasão de Portugal por Napoleão (HENRIETTE, 1997, p. 187).

No final do século XIX, com o término do tráfico negreiro e posterior proclamação da República, vieram para o Brasil imigrantes alemães e italianos. Mais recentemente, no século XX, transferiram-se para o Brasil imigrantes japoneses. Essas diferentes etnias deslocaram-se para regiões diversas do vasto território brasileiro. Indubitavelmente, a diversidade de culturas e de etnias veio influenciar de forma decisiva a Língua Portuguesa falada no Brasil. Essa influência pode ser percebida no léxico, nos aspectos sintáticos, morfológicos e fonéticos, mas se destaca, sobretudo, no nível lexical.

Diante disso, é possível afirmar que a Língua Portuguesa falada no Brasil apresenta um considerado número de *variedades* ou *falares*. Sobre o assunto, Nascentes (1953) já informava que:

O falar brasileiro, apesar de sua relativa uniformidade, apresenta variações bem características. (...) a enorme extensão territorial sem fáceis comunicações interiores quebrou a unidade do falar, fragmentando-o em subfalares. Para isso contribuiu muito também o modo diferente de povoamento das diversas regiões (NASCENTES, 1953, p. 17).

Como se pode observar, apesar de a Língua Portuguesa, aparentemente, apresentar-se de maneira uniforme em território brasileiro, constatamos que há diversidades regionais originadas de fatores *socioculturais*, *físico-culturais* e *históricos*. Isso ocorre, principalmente, em virtude de como foram distribuídas no país as diferentes etnias que, por intermédio do processo de miscigenação, caracterizam o povo brasileiro. Sobre o assunto, Isquerdo (1998, p. 225) esclarece que

Pesquisas têm demonstrado a indubitável presença de significativo número de diversidades linguísticas na variedade brasileira da Língua Portuguesa. Condicionantes de natureza sócio-histórico-cultural e físico-geográfica motivaram o surgimento de vários “matizes” na Língua Portuguesa do Brasil – falares regionais que convivem harmoniosamente entre si no vasto território brasileiro deixando transparecer, na unidade, as diversidades regionais e culturais refletidas no âmbito da linguagem.

De acordo com Carvalho (1989, p. 20), o português do Brasil recebeu forte influência, no período da colonização, dos falares indígenas e africanos. Esse fato ocorreu, principalmente, no nível lexical, em decorrência das necessidades de interação entre as etnias branca, negra e índia. O colonizador brasileiro adotou unidades lexicais já existentes nas línguas indígenas e africanas e essas formas foram incorporadas ao português falado no Brasil.

1.8. Relações semânticas

A Semântica é a ciência que estuda a significação das palavras e, desse modo, ocupa-se das possibilidades diversas de entendermos as relações entre as unidades lexicais, uma vez que o léxico se categoriza na mente de uma pessoa por meio de associações semânticas.

Nessa perspectiva, de acordo com Bréal (1992, p.17-20), “a Semântica é a ciência das significações, cujo objeto de estudo é a análise do corpo e da forma das palavras, ou seja, os fenômenos linguísticos como a sinonímia, antonímia, hiponímia, homonímia²⁴, paronímia e polissemia²⁵”. Enfim, as relações semânticas envolvem qualquer tipo de relação que houver entre semas e podem ser, desse modo, relações de sinonímia, antonímia, hiponímia

²⁴ - Em relação à homonímia, Picoche (1994, p. 72) aponta que “Si nous décidons d’appeler sèmes nucléaires les éléments de signification qu’un mot apporte à tout contexte, quel qu’il soit, ET sèmes contextuels ceux qui, parmi toutes les possibilités d’un mot donné, sont révélés par le contexte, nous pourrions dire que les mots monosémiques n’ont que des sèmes nucléaires ET que les homonymes n’ont que des sèmes contextuels”. TN: “Se chamarmos de semas nucleares os elementos de significação que uma palavra traz para um contexto, seja ele qual for, e semas contextuais aqueles que, entre todas as possibilidades de uma dada palavra, são revelados pelo contexto, poderemos dizer que as palavras monossêmicas só têm semas nucleares e que os homônimos só têm semas contextuais”.

²⁵ - Sobre a Polissemia, Picoche (1994, p. 73) destaca que “A mi-chemin entre ces deux cas extrêmes de rapport du signifiant et du signifié, se situe le phénomène de la polysémie, qui consiste en ce que les emplois d’un signifiant donné, tout en reposant sur un certain contenu sémique commun, se ramifient, par le jeu des contextes, en un certain nombre d’acceptions parfois si diverses que le rapport de base peut devenir pratiquement imperceptible à l’usager dans l’exercice normal de son langage, c’est-à-dire quand il ne porte pas une attention particulière aux mots qu’il emploie”. TN: “Entre esses dois casos extremos de relação do significante e do significado, situa-se o fenômeno da polissemia, que consiste em que os empregos de um dado

Segundo Marques (1990, p. 36), as inovações linguísticas e alterações de significado, de um modo geral, “são vistas como resultantes de um esforço permanente de ajuste expressão/pensamento/sentimento, a partir de associações entre forma e sentido de palavras”.

Diante da necessidade de equilíbrio entre o pensamento e a maneira de expressá-lo, configuram-se processos básicos denominados de:

(1) substituições (palavras que já existem numa língua passam a designar novos referentes); (2) analogias (entre os sons das palavras ou entre características dos referentes, aí incluídos termos derivados e compostos); (3) elipses (transferências de sentido ou criação de novos sentidos por supressão de elementos em locuções, criações de siglas, frases feitas, provérbios); (4) criações designativas conscientes (metáforas, metonímias, gírias, termos afetivos etc.); (5) transferências (uso de palavras transpostas de um plano conceitual para outro ou do âmbito de falares especiais para a língua geral); (6) permutas (designações e criações vocabulares que, embora em princípio, pareçam equívocas, se generalizam: transferências de designações de referentes a outros, sem clara relação entre os elementos que sofrem mudanças semânticas); (7) adequações (criação de termos para designar novos referentes, modificações fônicas por simbolismo sonoro, empréstimos etc.), (MARQUES, 1990, p. 37).

Ao vivenciar novas experiências por intermédio do avanço tecnológico, tem-se a necessidade de nomear essas situações.

Diante disso, é, geralmente, por meio dos recursos existentes no sistema linguístico que essas novas experiências e situações são nomeadas e conceituadas. Dessas palavras derivam-se outras e mais outras, de acordo com a necessidade de se adequar nossos pensamentos àquilo que se referem.

As alterações no significado das palavras, (MARQUES, 1990, p. 35), são resultado das mudanças históricas que atuam numa comunidade e das influências que processos sócio-culturais dessa natureza exercem sobre os falantes e sobre as características funcionais de um sistema lexical.

Ensinar vocabulário a partir da perspectiva semântica significa proporcionar ao aluno o contato com as várias significações de uma palavra, ou seja, mostrar para o aluno que uma

significado, embora se fundamentando sobre um certo conteúdo sêmico comum, ramificam-se, pelo jogo dos contextos, em um certo número de acepções às vezes tão diversas que a relação de base pode tornar-se praticamente imperceptível ao usuário no exercício normal de sua língua, isto é, quando ele não dedica uma atenção especial às palavras que ele emprega”.

mesma palavra pode ter variadas possibilidades de uso e de contrastes, uma vez que o léxico se estrutura em nossa mente por meio de redes semânticas e campos lexicais.

Conforme Biderman (1998, p. 10), “a significação de uma palavra é a informação mais frequentemente procurada por um consulente em um dicionário”. Nesse sentido, vemos como a semântica ocupa posição importante no ensino do vocabulário. Se o aluno reconhece as várias possibilidades de uso de uma palavra, pode eliminar diversas confusões sobre o léxico que poderiam estar presentes em sua mente.

Até mesmo termos abstratos, imprecisos e ambíguos por natureza, seriam empregados correta e adequadamente (...) esse tipo de perspectiva semântica evolui para uma espécie de guia prático, que prescreve regras para o bom uso, ou o uso objetivo e inequívoco, considerado ideal, mas não impossível, da linguagem, no plano do significado. (MARQUES, 1990, p. 39).

Práticas de ensino do vocabulário que não levam em consideração os diferentes aspectos semânticos do léxico são severamente criticadas. O que se observa na página 83 dos PCN de 1998:

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 selecionadas.

Para que o ensino do vocabulário seja realizado conforme a perspectiva semântica, é necessário que a escola proporcione situações didáticas em que o aluno tenha contato com as diversas significações da palavra, extrapolando para muito além do contexto em que está inserida.

O dicionário, nesse aspecto, configura-se como importante recurso de ampliação lexical e contribui, assim, para subsidiar o aluno na construção dos sentidos dos textos.

1.9. Léxico e dicionário

Primeiramente, tentaremos definir Lexicografia. Porém, sabemos que tal tarefa não é fácil. As definições e as metas da Lexicografia, geralmente, aparecem de forma contundente. Isso porque dependem do ponto de vista do estudioso que as produz. O primeiro entrave se dá em saber se a Lexicografia é uma técnica, uma arte ou uma ciência. Apresentamos a seguir algumas considerações de estudiosos da área a esse respeito, para, posteriormente, darmos o nosso parecer concernente à questão.

Em Ferreira (1999), um dicionário geral da língua, aparece esta definição: “[De lexico- + -grafia.] S. f. 1. A ciência do lexicógrafo”. Já que foi lançado para lexicógrafo, registramos, também, como que o elaborador desse dicionário define o produtor da obra lexicográfica: “[Do gr. *lexikógraphos*.] S. m. 1. Autor de dicionário ou de trabalho a respeito de palavras duma língua; dicionarista; lexicólogo”. A nosso ver, muito reducionista. Contudo, destacamos que, nessa obra, a Lexicografia é vista como uma ciência. Aulete (1985, p. 2139) também registra que Lexicografia é “a ciência do lexicógrafo”.

Já em Dubois (1973, p. 367), dicionário de Linguística, está registrado que:

Lexicografia é a técnica de confecção dos dicionários e a análise linguística dessa técnica. O termo é ambíguo, como *lexicógrafo*, que pode designar ao mesmo tempo o linguista que estuda a lexicografia e o redator de um dicionário. Distingue-se, assim, a ciência da lexicografia e a prática lexicográfica e, do mesmo modo, o linguista lexicógrafo e o autor de dicionário (DUBOIS, 1973, p. 367).

Nessa acepção, entendemos que, dependendo de quem participa da elaboração do dicionário, a Lexicografia pode ser uma ciência, por seguir critérios epistemológicos, ou uma técnica, quando não se tomam como parâmetros as diretrizes da Linguística.

Borba (2003, p. 15) argumenta que a Lexicografia²⁶ pode ser considerada a partir de “um duplo aspecto: (i) como técnica de montagem de dicionários (...); (ii) como teoria, procura estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua (...)”. Genouvrier e Peytard (1973, p. 342) consideram Lexicografia

²⁶ - Decidimos registrar Lexicografia com letra maiúscula, independente de como os estudiosos pesquisados a escrevem.

como “a técnica dos dicionários”. Entretanto, mais adiante (p. 350), os mesmos autores ressaltam que, modernamente, há mudanças nessa prática porque os lexicógrafos que estão considerando “as conquistas da Linguística tendem a abandonar a definição e a substituí-la por uma descrição”.

Biderman (1998, p. 15) postula que “a Lexicografia é a ciência dos dicionários”. Inclusive, esta lexicógrafa esclarece que “é muito recente, pelo menos entre nós, o advento de um fazer lexicográfico fundamentado numa teoria lexical e com critérios científicos” (BIDERMAN, 1998, p 15).

Lara (2004, p. 134) sublinha que “a maioria dos lexicógrafos também não se ocupou de reivindicar sua prática como uma disciplina linguística, e muito menos de considerar sua obra, o dicionário, como um fenômeno verbal digno de teorização”. Ou seja, a inserção da Lexicografia como disciplina linguística é preocupação recente dos lexicógrafos, como bem explicita Lara (2004, p. 134) que “somente a partir dos imprescindíveis livros de Josette Rey-Debove, de Alain Rey e de Bernard Quemada, na década de 70, é que o dicionário começou a merecer uma atenção que fosse além do método e o submetesse a um questionamento linguístico”. Como vemos, faz menos de 40 anos que lexicógrafos vêm requerendo princípios linguísticos no fazer lexicográfico.

Conforme citamos Biderman anteriormente, o fazer lexicográfico “com critérios científicos” ainda é algo novo entre nós. Contudo, observamos que no Brasil, cada vez mais, há linguistas compromissados com a elaboração de dicionários que atendam aos critérios científicos da Lexicografia.

Ademais, não podemos deixar de apontar que hoje a produção de dicionários se tornou mais fácil do que já o foi em outros tempos porque há todo um complexo tecnológico à disposição do Lexicógrafo. Em decorrência do rápido avanço tecnológico que ora vivenciamos, é possível que se tenham bancos de dados atualizados de como a língua se faz no discurso, em suas diferentes modalidades.

Desse modo, não se concebe mais que uma unidade lexical seja abonada por texto escrito há mais de um século, por exemplo. O ideal seria, considerando-se a existência desses bancos de dados e a perceptível renovação lexical, que o dicionário de língua fosse renovado e editado a cada ano. Entretanto, reconhecemos que essa realidade ainda está distante, no Brasil, em virtude das precárias condições da produção científica - poucos financiamentos por parte do governo e a falta de interesse das editoras. Mesmo assim, não

seria possível descrever todo o léxico de uma língua, uma vez que, no ato da publicação de um dicionário, novas lexias já foram incorporadas ao léxico da língua.

1.9.1. Tipos de dicionários

Antes de arrolarmos os dicionários existentes, destacamos estas palavras de Hernández (1989, p. 32) a respeito do caráter didático dos dicionários:

La consideración del diccionario como una obra de carácter didáctico es uno de los principios más comúnmente compartidos por la mayoría de los estudiosos y repetido en gran parte de sus trabajos. Esta capacidad didáctica la posee el diccionario porque su misión es la de proporcionar información al usuario con el fin de facilitar la comunicación lingüística (HERNÁNDEZ, 1989, p. 32)²⁷.

Hernandez fez essa consideração em item em que discorria sobre os dicionários de orientação escolar. Entretanto, pareceu-nos muito apropriada em relação aos objetivos de todos os dicionários²⁸: fins pedagógicos para facilitar a comunicação do consulente.

Tendo em vista que o dicionário é uma obra destinada a repertoriar o léxico da língua, ou seja, a descrever o patrimônio vocabular de uma língua, entendemos que, assim, o dicionário reflete a cultura de uma comunidade linguística. Nesse sentido, Biderman explicita que:

O dicionário é um instrumento cultural que remete tanto à língua como à cultura. O lexicógrafo descreve ambas – língua e cultura – como um todo pancrônico, embora se situe numa perspectiva sincrônica. Um dicionário é constituído de entradas léxicas que ora se reportam a um termo da língua, ora a um elemento da cultura. A entrada tem como seu eixo básico a definição da palavra em epígrafe. Essa definição nada mais é que uma perífrase metalinguística da palavra posta como entrada. Essa é a pedra de toque da tarefa lexicográfica, nem sempre executada adequadamente. Nas

²⁷ - Tradução nossa, e doravante TN: A consideração do dicionário como uma obra de caráter didático é um dos princípios mais comumente compartilhados e repetidos pela maioria dos estudiosos da área. O dicionário possui essa capacidade didática porque sua função é a de proporcionar ao usuário da língua informações com a finalidade de facilitar sua comunicação linguística.

²⁸ - Inclusive, por estar no início do texto, pensamos que foi justamente essa a intenção de Hernández: de destacar o caráter didático dos dicionários.

culturas ocidentais os dicionários têm-se copiado uns aos outros perpetuando erros e inadequações (BIDERMAN, 1984, p. 28).

Uma vez que os dicionários possuem caráter didático e remetem à cultura e à língua, a elaboração dessas obras precisaria ser realizada de maneira que pudesse realmente ser um acervo cultural e linguístico, dentro dos critérios da Lexicografia, a facilitar a vida do usuário e que não se repetissem as falhas de um em outros “perpetuando erros e inadequações”.

Entre os diversos tipos de dicionários, há que se destacar esta classificação: a existência de **dicionários bilíngues** – tradução de uma língua para outra - e de **dicionários monolíngues** – informações a respeito de uma só língua.

Por incrível que nos pareça, os primeiros dicionários foram os bilíngues²⁹, apesar de sermos mais acostumados a consultar os monolíngues. De acordo com Genouvrier e Peytard (1973, p. 345), “o uso de dicionários bilíngues parece remontar no tempo à época em que o latim se tornou uma língua estrangeira para os leigos”. A partir daí, há duas perspectivas do fazer lexicográfico: obras que chegaram a registrar mais de duas línguas como, por exemplo, “o dicionário célebre do italiano Calepino, que, editado em 1502 na forma de dicionário latino grego, registrava em 1588 nada menos que onze línguas (inclusive não românicas), ou desenvolver unilateralmente informações relativas a uma das línguas modernas” (GENOUVRIER E PEYTARD, 1973, p. 345).

A classificação realizada por Rey-Debove (1984, p. 64) integra três tipos de dicionários, a saber: “o *dicionário linguístico*, que só dá informação sobre os signos, com exclusão da definição (...); a *obra enciclopédica*, que só dá informações sobre as coisas, incluindo a definição (...), e o *dicionário de língua*, que dá informação sobre os signos, incluindo a definição” (grifos nossos). Ainda de acordo com a autora supramencionada, os três tipos apresentam uma divisão de mais dois sub-grupos: o *dicionário geral* e o *dicionário especial*.

Consoante Biderman (1998, p. 129), “os dicionários constituem uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa da descrição do léxico de uma língua” e, para a lexicógrafa, os dicionários monolíngues podem ser classificados em dicionários de língua,

²⁹ Rey-Debove (1984, p. 67) esclarece que o dicionário monolíngüe “é um dicionário de descodificação, de tradução. Conhece-se o significante da palavra e procura-se o seu significado. (...) O dicionário bilíngüe é normalmente duplo, para as necessidades da versão e da tradução, por exemplo francês-inglês e inglês-francês”.

dicionários analógicos, dicionários temáticos ou especializados, dicionários etimológicos, dicionários históricos e dicionários terminológicos.

Dada à natureza deste trabalho, centrar-nos-emos nos dicionários monolíngues - mais especificamente nos de língua.

Há diversificados dicionários de língua, elaborados de acordo com a finalidade do autor e público alvo. Dentre os mais utilizados, de acordo com Biderman (1998, p. 129 e 1984, p. 27), encontram-se:

a) *dicionário-padrão* com macroestrutura de 50.000 a 70.000 verbetes. As unidades léxicas de um dicionário-padrão jamais serão todas utilizadas por um falante da língua por mais culto que ele seja e “um dicionário-padrão é um instrumento para orientar os seus consulentes sobre significados e os usos das palavras e para que eles possam expressar suas ideias e sentimentos com maior precisão e propriedade possíveis” (BIDERMAN, 1984, p. 28).

b) *dicionário geral* da língua ou *thesaurus* que pode conter uma macroestrutura de 100.000 a 500.000 verbetes³⁰ e inclui “palavras raras, desusadas, obsoletas, outras que são exclusivamente literárias, um grande número de termos técnicos e científicos, de regionalismos e de neologismos” (idem, p. 28). Destacamos, ainda, que, conforme Biderman (1998, p. 130), “apenas o *dicionário geral da língua* pode aproximar-se do ideal de descrever e documentar o léxico de uma língua. Ainda assim, esse ideal é sempre intangível, já que o léxico cresce em progressão geométrica”.

c) *mini-dicionários, infantis e/ou básicos* – até 7 anos com nomenclatura de até 5.000 verbetes; entre 7 e 10 anos, a macro-estrutura dos mini-dicionários pode chegar a 10.000 palavras-entrada.

d) *dicionário escolar e/ou médio* – com macroestrutura aproximada de 25.000 verbetes.

Entendemos que, independente do tipo de dicionário de língua de que se tratar, a obra lexicográfica sempre possuirá caráter didático. Diante desse fato, o dicionarista, ao elaborar sua obra, deve ter em mente que o dicionário precisa refletir a língua em uso, registrar a norma padrão e as sub-normas existentes em uma língua, ou seja, em hipótese alguma deixar lacunas referentes às variações linguísticas. Desse modo que Biderman (1998, p. 165)

³⁰ A diferença entre o dicionário-padrão e o dicionário geral refere-se ao número de verbetes. Os critérios empregados, geralmente, são os mesmos.

postula que “o dicionarista é o porta-voz de sua sociedade, registrando, no dicionário, a linguagem aceita e valorizada em sua comunidade”.

Cano (1998, p. 210) também se refere ao caráter didático dos dicionários ao esclarecer que “os dicionários de língua têm um objetivo pedagógico: fornecem respostas didáticas a questões, visam a cobrir totalmente a distância entre o consulente e uma norma linguística e cultural anteriormente definida”. Alicerçada nas constatações de Cano, Dargel (1999, p. 28) considera que “o dicionário pode ser um instrumento importante para que um falante comum se aproxime, cada vez mais, da norma institucionalizada como padrão dentro de uma sociedade”.

1.10. Léxico e ensino

Por considerarmos importante haver um espaço destinado ao ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa, pensamos ser necessário, mesmo que, neste momento, ainda brevemente, discorrer sobre algumas perspectivas teórico-metodológicas postuladas por alguns estudiosos na área.

Ferreira (1985, p. 35) assinala que o ensino de uma língua (tanto estrangeira como materna) tem como um de seus principais objetivos a ampliação da competência lexical do aluno. Para que esse objetivo seja alcançado, há, portanto, a necessidade de vocabulário. Por se saber que o vocabulário apresenta “caráter ilimitado e aparentemente não estruturado”, temos notado que há dificuldades para professores e para alunos no que concerne à sua aprendizagem. De acordo com esse autor, o ensino de vocabulário, realizado antigamente, processava-se como uma atividade não-sistematizada em que os alunos eram obrigados a memorizar listas de vocábulos. Esse fato fazia com que a aprendizagem das línguas se transformasse em um “trabalho ingrato e penoso que levava muitos alunos a sossobrar”.

A proposta de Ferreira (1985, p. 35) é que a *lexemática*³¹ seja utilizada “como instrumento de enriquecimento vocabular”. Conforme consta em seu trabalho, o aluno não mais deverá memorizar as listas com vocábulos novos, pois na “moderna pedagogia do léxico” interessa que esse aluno amplie com qualidade sua competência lexical, não só que

³¹ - Para Ferreira (1985, p. 26), *lexemática* é ciência que tem como objeto o estudo da “significação lexical”. Para esse estudo, parte do princípio de que um lexema possui traços sêmicos comuns e, também, distintos quando comparado a um outro lexema. Através dos semas comuns e distintos, vai-se percebendo a relação de significado entre os lexemas.

adquira quantidade de significados de palavras aprendidas deslocadamente. Para se justificar essa afirmação, procede mostrar o que escreveu o autor a respeito da questão:

O aluno não deverá memorizar desordenadamente os novos elementos lexicais, mas estruturá-los gradualmente em microssistemas ou campos lexicais de modo que as semelhanças e diferenças dos vocábulos se imponham de maneira coerente à sua consideração. Assim deixará de ser sua preocupação reter quantitativamente o vocabulário, mas sim fundamentar a sua competência lexical qualitativamente, no jogo sempre vivo e aliciante de relações e oposições existentes dentro de cada campo lexical (FERREIRA, 1985, p. 36).

Dessa forma, segundo esse autor, tanto a codificação como a descodificação de um texto devem ser realizadas em nível de lexema. Esse texto deverá ser “abordado de dentro para fora” (FERREIRA, 1985, p. 79) e, para que isso aconteça, o autor propõe que a lexemática seja utilizada, também, além de instrumento de enriquecimento vocabular, como instrumento da hermenêutica do texto³².

Barbosa (1984, p. 83) também propõe um modelo linguístico-pedagógico para o ensino do léxico que se fundamenta na interação entre as variedades da língua e na “necessidade de tomar-se como referência o universo sociolinguístico cultural do aluno”.

De acordo com essa autora, a escola, por intermédio do discurso pedagógico, muitas vezes, não está propiciando aos alunos condições para desenvolver sua “competência e desempenho lexicais”. Isso ocorre porque se espera e até se exige do professor que ele utilize um discurso pedagógico em que se privilegie o ensino de uma variedade de língua. Dessa forma, na maioria das vezes, o professor chega a ignorar a diversidade existente numa língua, deixando para “segundo plano a realidade linguística, social e cultural do aluno e a multiplicidade de normas, níveis e registros que integram a sua vivência social” (BARBOSA, 1984, p. 84). Assim o mestre exige de seu aluno o domínio da “língua padrão”, ideologicamente a variedade da língua utilizada pela classe dominante. Sobre o assunto, a autora se posiciona desta forma:

Julgamos necessário e fundamental o ensino/domínio de tal “língua-padrão” – baseando-nos, sobretudo, nas relações ciência, tecnologia da linguagem e no fato de que, se a ciência alimenta a tecnologia, a tecnologia realimenta a ciência (percurso que garante a própria

³² - João de Freitas Ferreira testou esse trabalho com turmas de 8º. Ano do Ensino Secundário e, pelos resultados obtidos, considerou-o como uma atividade bem sucedida.

sobrevivência da ciência), como, ainda, no fato de que ela deve justamente ser ensinada como instrumento de mudança da sociedade (BARBOSA, 1984, p. 85).

Deduzimos daí que é necessário ensinar a “língua-padrão”, mas de uma maneira que não rejeite os desvios dessa variedade da língua, tendo em vista que “nenhuma variedade de língua é melhor ou mais eficaz do que outra” (BARBOSA, 1984, p. 85). É importante que o aluno saiba adequar as variedades da língua em situações diferentes de comunicação. A escola, ao impor ao aluno apenas uma variedade, nega a ele a possibilidade de ampliar seu conhecimento lexical. Conforme a estudiosa, o ensino da língua materna precisa ser integrado ao ensino de uma cultura, um discurso de transmissão do saber que leva em conta a “concorrência de normas sociais, culturais e linguísticas” (BARBOSA, 1984, p. 91). Caracteriza-se por ser um macro discurso proporcionador, incentivador e lutador. Isso não significa que a variedade da língua padrão não deva ter um lugar de destaque, o que se torna necessário é que, por meio desse destaque, não exista repressão ou sufocamento das outras formas de variedades linguísticas.

Discorrendo sobre o desempenho linguístico do jovem, Barbosa (1984, p. 93) constata que o assunto costuma ser tratado de maneira superficial e preconceituosa, e que isso vem acontecendo, ao longo do tempo, nas civilizações que possuem linguagem escrita. Segundo a autora, se a aquisição da norma padrão respeitar a situação sociolinguística do aluno e se a língua não for utilizada apenas como meio de “dominação de classe”, poderá ser algo “benéfico, que favoreça a plena inserção do jovem no corpo social” (BARBOSA, 1984, p. 95). Ao concluir sobre a necessidade de interação entre as variedades de língua, Barbosa (1984, p. 96) assevera que:

O trabalho pedagógico, relativo ao ensino da língua materna e dos discursos sociais que lhe correspondem, terá de levar em conta, por conseguinte, as condições sócio-econômico-culturais, as variáveis de classe, a diversidade regional, as forças políticas, a manifestação dos vários segmentos de uma sociedade complexa; terá de fundamentar-se num estudo científico rigoroso, linguístico, a renovar-se sempre; terá de aprender a conviver, embora exercendo a crítica, com os meios de comunicação de massa; terá enfim, de configurar-se como um instrumento libertador, de modo a contribuir efetivamente para que os jovens, como todos os homens, possam participar plenamente da vida social e assumir a condução de seu destino.

A partir desse raciocínio, Barbosa (1984, p. 96) defende o ensino do léxico, tomando-se, como referência, o universo social, linguístico e cultural do aluno. Retomando a teoria da comunicação proposta por Jakobson, na qual o código se configura como um elemento que “deve ser total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário”, a autora defende que um discurso pedagógico ideal é aquele que se sustenta “na tensão dialética universo conhecido/universo desconhecido”, permitindo, assim, não só a ampliação linguística do aluno, mas também a sua visão de mundo, uma vez que o discurso pedagógico não pode apenas se ancorar no dia-sistema³³ ou no dia-norma; se assim ocorrer, leva à “anulação de uma comunicação pedagógica dialógica desejável”.

Partindo do saber do aluno, o professor, por intermédio da prática pedagógica, o levará a conhecer o não-saber. Essa prática pedagógica faz com que professor e aluno enriqueçam, simultaneamente, seu universo. O discurso pedagógico que parte do universo do aluno faz com que ele amplie, indubitavelmente, seu conhecimento lexical.

Kleiman (1989, p. 131), após realizar pesquisa em que examinou problemas relacionados à compreensão do texto pelos alunos, argumenta que a dificuldade em perceber a “função do léxico nos textos é consequência do ensino, pois a escola exige automatismos sem a necessidade de que o aluno use suas capacidades cognitivas”.

A autora parte do pressuposto de que o aluno bem orientado conseguirá perceber a “função coesiva do léxico” lançando mão de seu conhecimento cognitivo (KLEIMAN, 1989, p. 132). Ao analisar os resultados obtidos pela pesquisa, a autora percebeu que as estratégias metacognitivas³⁴ na leitura foram “esquecidas” pelo professor e quem não se esqueceu do objetivo estabelecido foi o aluno, e esse “é um aspecto da automonitoração (KLEIMAN, 1989, p. 145).

Segundo Kleiman (1989, p. 146), a compreensão de um texto pode ser difícil para o aluno por vários motivos, um deles é que esse texto não faz sentido para o aluno por ser um texto complexo; pela percepção de incoerência, no próprio texto ou entre o texto e o conjunto de crenças do leitor; e, por último, pelo fato de a tarefa não fazer sentido para o

³³ - Barbosa (1984, p. 98), utilizando a aceção e a formalização dada por Pais, define *dia-sistema* como “o conjunto de elementos efetivos e virtuais comuns a todos os subsistemas, quer se considere um sistema linguístico, um sistema social, ou um sistema cultural, quer se considere, ainda, de maneira estrita, o dia-sistema de dois actantes, o dia-sistema dos atores de um actante; ou, de maneira ampla, o dia-sistema de uma comunidade linguística” e *dia-norma* como “o conjunto de elementos encontrados na norma e nas subnormas de uma determinada língua”.

³⁴ - Kleiman (1989, p. 202) entende como tarefas metacognitivas todas as atividades que ensinam o aluno a entender e agir sobre seus próprios processos cognitivos.

aluno mal orientado, percebe apenas o significado como se fosse uma propriedade das palavras; a falta de coerência no texto. A autora postula que:

Todas essas dificuldades são produto do ensino: o texto sempre será complexo se enfatizar o significado das palavras ao invés da função dessas palavras no discurso, isto é, o que o autor quer dizer com essas opções lexicais; as tarefas sempre serão pouco claras, confusas se as habilidades necessárias para sua resolução não forem praticadas; o texto sempre será incoerente se a atividade de leitura não for orientada para a construção de relações em unidades maiores do que a sentença, e se não for instaurado, como requisito básico da interação à distância, através de um processo dialético analítico-sintético, a necessidade de “ouvir” cuidadosamente o autor i.e., examinar as suas opções lexicais e estruturais (KLEIMAN, 1989, p. 147).

Algo que vem preocupando os estudiosos comprometidos com a questão do ensino de língua é o fato de os professores estarem cada vez mais dependentes do livro didático, fazendo com que o discurso do professor e do livro didático seja o mesmo. Isso foi comprovado por Kleiman (1989, p. 99) que também notou “o não aproveitamento de oportunidades válidas para o ensino e sistematização de taxonomias e classificações baseadas na abstração de atributos não contextualmente definidos, não deriváveis da experiência pessoal de cada aluno”.

Nesse sentido, Kleiman (1989, p. 201) propõe práticas pedagógicas que podem permitir ao professor mudanças em que se privilegie “a linguagem como objeto de análise para uma prática comunicativa”, enfatizando a linguagem que leve ao desenvolvimento cognitivo do aluno através do aprendizado e ampliação do vocabulário, a partir da prática de leitura. Essa prática, sugerida por Kleiman (1989, p. 202) como forma de desenvolvimento da competência lexical do aluno, por intermédio do ensino do vocabulário, é a que utiliza as chamadas *tarefas do tipo metacognitivas* e *tarefas do tipo retórico funcional*³⁵.

Tarefas metacognitivas são relacionadas ao aprendizado do léxico. Essa autora aponta como uma das estratégias para o ensino do vocabulário a de inferência lexical

³⁵ - As primeiras já explicitadas anteriormente, e as *tarefas do tipo retórico funcional*, de acordo com Kleiman (1989, p. 205) “são aquelas que focalizam diretamente a interação *leitor-autor*. A criança deve estar ciente de que as palavras são os instrumentos materiais da significação e dos efeitos que o autor pretende exercer sobre seu interlocutor.

(através do aprendizado de pistas do contexto linguístico, o aluno entende o significado de uma palavra desconhecida). Menciona que há três tipos de fatores metacognitivos envolvidos na inferência de léxico desconhecido:

(...) em primeiro lugar, o aluno precisa saber que há vários graus e tipos de compreensão de palavras na leitura; o segundo é que a criança precisa aprender a avaliar o contexto linguístico na escrita, com o intuito de determinar se é possível chegar a um significado; e o terceiro aspecto tem a ver com a escolha de uma estratégia ou de outra para inferir o léxico (KLEIMAN, 1989, p. 205).

O aluno precisa aprender qual estratégia é melhor para chegar ao significado global do texto, isto significa que é importante a ele perceber o que o autor quis transmitir com o seu texto para que, no momento da produção de um texto, esse aluno consiga transmitir de maneira clara o que deseja e, também, que saiba usar a palavra adequada no momento certo.

Ilari (1993, p. 45), por sua vez, ao tratar dos aspectos de ensino do vocabulário, constata que a maioria dos livros didáticos apresenta textos curtos em suas lições e que algumas palavras desses textos vêm em forma de glossário para que o aluno seja capaz de entender um texto, pelo menos no sentido literal. Não se sabe se são realmente essas as palavras desconhecidas pelos alunos. O autor considera essa prática legítima, mas ressalta que não deve ser a única para o ensino do vocabulário. Há vários outros exercícios que auxiliam a se ter melhor compreensão das palavras e a se levarem em conta critérios de informação semântica.

Conforme Ilari (1993, p. 58), o tratamento adequado a ser dado ao estudo do léxico deve levar em conta que não é só na escola que o aluno deparar-se-á com unidades lexicais desconhecidas, isso acontecerá em diversos momentos da sua vida. Significa que, mesmo depois de ter saído da escola, esse aluno encontrará palavras desconhecidas e precisará saber como lidar com elas. Em vista disso, esse autor postula a necessidade de que a escola “se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas”. Para ocorrer isso, o autor aponta como um primeiro objetivo o de “acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas com que se depara e a aceitar que seus interlocutores lhe exijam esclarecimentos da mesma natureza”.

Esse mesmo autor ainda sugere alguns tipos sistemáticos de exercícios que considera válidos para o ensino do vocabulário. Nessa perspectiva, propõe atividades em que se

explorem: a) a determinação no sentido de unidade sintática inferior à palavra; b) expressões idiomáticas; c) relações componenciais; d) relações semânticas entre enunciados; e) papéis semânticos, pressuposições, condições de felicidade e outras formas de dependência contextual (ILARI, 1993, p. 64).

Já Genouvrier e Peytard (1973, p. 357), assinalam que o ensino do vocabulário tem como finalidade enriquecer o léxico individual do aluno de forma quantitativa e qualitativa. Para serem alcançadas a quantidade e qualidade nesse ensino, é necessário que se explorem os campos lexicais e os campos semânticos³⁶, respectivamente. Na situação específica do ensino do vocabulário do português, neste caso a língua materna dos alunos, a tarefa do professor torna-se “mais fácil ou mais complexa”. A tarefa é mais fácil na medida em que os alunos possuem intuição linguística do vocabulário e isso pode ser estimulado, mais complexa porque o “jogo dos sinônimos favorece a aproximação” do sentido das palavras nem sempre de forma adequada. Segundo esses autores, “o essencial é saber explorar essa intuição para levar o aluno a compreendê-la e a situá-la, trabalhando na linearidade sintagmática e no espaço paradigmático”. Os autores propõem que o ensino de vocabulário seja conduzido de maneira a se considerarem a distinção existente entre os homônimos, a distância de sentido que se percebe nos sinônimos e as redes dos campos semânticos e lexicais.

As observações supracitadas vão ao encontro da teoria de campo lexical postulada por Trier e Weisgerber. Segundo Ferreira (1985, p 25), “o léxico de uma língua é um sistema de conceitos estruturados pelas várias relações existentes entre si”. Com base nos campos lexicais surge uma nova ciência: a Lexemática que poderá servir aos propósitos do ensino do vocabulário (FERREIRA, 1985, p. 29).

Explorar o campo lexical em sala de aula é interessante, principalmente, porque um item lexical não está isolado na consciência. Ele faz parte de um contexto, de uma frase, que, em parte, o determina. A lexia está também ligada a outras unidades lexicais que lhe são semelhantes pela forma ou pelo som, ou ainda pelo sentido. Biderman (1981, p. 131) ressalta

³⁶ - Genouvrier e Peytard (1973, p. 318) distinguem campo lexical de campo semântico. Para eles, campo lexical é: “O conjunto de palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou os diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção: campo lexical do <<automóvel>>, da <<aviação>>, da <<álgebra>>, da <<moda>>, da <<ideia de Deus>>, e etc.” E campo semântico “é o conjunto dos empregos de uma palavra ou sintagma, ou lexia, onde e pelos quais a unidade lexical adquire uma carga semântica específica”.

que os campos léxicos recebem outras denominações como campos semânticos, campos conceptuais e campos nacionais. Assim, Borba (1982, p. 244) explicita que:

A semântica léxica vem sendo utilizada na compreensão e/ou delimitação dos campos semânticos que são conjuntos ou áreas do léxico reunidas por terem seus componentes vários traços em comum. Na ordenação do vocabulário de uma língua, a decomposição em traços permite, logo de início, perceber que as palavras (de qualquer área conceitual) se deixam ordenar em hiperônimos e hipônimos (BORBA, 1982, p. 244).

Compreendemos, desse modo, que o ensino do vocabulário tem sido, ultimamente, motivo de muitos estudos. Sugestões há, mas ainda poucas. Além disso, são poucos os professores, em sala de aula, com acesso às teorias sobre a ampliação do vocabulário do aluno.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“A palavra é a pedra de toque da linguagem humana. Vários são os ângulos sob os quais esta complexa matéria pode ser analisada” (BIDERMAN, 1998, p. 81).

Neste capítulo, descrevemos os caminhos seguidos para a elaboração deste trabalho que tem como objetivo apresentar subsídio metodológico, teórico e prático para o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental por meio de: i) orientações teóricas sobre o ensino do vocabulário; ii) sugestões sobre como ensinar o aluno a conhecer e a gostar de usar o dicionário e, desse modo, contribuir para que esse aluno utilize o dicionário como recurso didático útil e importante nos atos de leitura e de produção de textos; iii) exercícios diversos a respeito do vocabulário por intermédio de orientações para o aluno fazer uso do dicionário.

Sucintamente, temos como objetivo deste trabalho:

- apresentar uma metodologia de ensino, com vistas à ampliação lexical dos alunos de 5^a. a 8^a. séries³⁷ do Ensino Fundamental.

Como já explicitado no início deste trabalho, tivemos como principal motivação para esta tese o diagnóstico sobre o ensino do vocabulário realizado como pesquisa Monográfica³⁸ de Conclusão do Curso de Especialização em Letras – UFMS.

Outro fator a motivar a realização desta tese foi o fato de que a Professora Maria Tereza Camargo Biderman assistiu a uma apresentação desta pesquisadora pós-graduanda no GEL de 2002 na USP e, posteriormente, após contatos a respeito da pesquisa, sugeriu que houvesse uma continuidade do trabalho da Especialização por intermédio de uma metodologia para o ensino do vocabulário em que se focalizasse o uso do dicionário. Desse modo, retomamos em anexo parte significativa desse diagnóstico e, por isso, temos no título desta tese “da realidade”, ou seja, de como entendíamos e ainda entendemos que

³⁷ - Lembramos de que, atualmente, essas séries são denominadas 6^o., 7^o., 8^o. E 9^o. anos, respectivamente. Entretanto, considerando que realizamos o diagnóstico em época em que ainda era usado o nome série, resolvemos não mudar a nomenclatura e, desse modo, pensamos evitar confusões sobre qual série ou ano citamos no decorrer da tese. Além disso, somamos o fato de que nosso banco de dados foi constituído por textos dos livros didáticos em que ainda se fazia a divisão por séries.

³⁸ - Monografia orientada pela Professora Doutora Aparecida Negri Isquierdo, na UFMS, *campus* de Dourados, em 1999.

ocorriam\ocorrem as aulas em que havia\há tentativas de focar o ensino do vocabulário e, assim, apresentamos nosso modelo didático com vistas à ampliação do conhecimento lexical do aluno.

Outra motivação³⁹, na realidade um dado a mais no que já se pretendia realizar como tese de doutoramento, diz respeito ao fato de que já há, no Brasil, a tese, de Eliana Dias, com excelente proposta metodológica para o ensino do vocabulário em turmas de 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental e, desse modo, pensamos na continuidade de propostas que visassem, especificamente, ao ensino do vocabulário para o Ensino Fundamental II.

Decidido o que faríamos na tese, surgiram algumas dúvidas-questionamentos: i) como escolher as palavras a serem utilizadas nos exercícios com o vocabulário? ii) não incorreríamos no erro de termos a mesma atitude que criticamos nos autores de livros didáticos ao inserirem o item glossário em seus livros e também de “adivinharem” as palavras sobre as quais o aluno teria dúvidas? iii) enfim, em nossos exercícios, adotaríamos o critério de sugerir para o professor “adivinhar” as palavras que os alunos não conhecem? iv) quais palavras deveríamos indicar para o professor usar com os alunos em sala de aula? Após muitas conversas, juntamente com a orientadora inicial desta tese, esta pesquisadora chegou à conclusão de que os textos a serem utilizados e, também, as palavras enfatizadas nos exercícios deveriam ser as mesmas que estavam nos livros didáticos utilizados pelo professor da 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental.

Dessa forma, começamos a digitalizar os textos dos livros didáticos com o intuito de montarmos um banco de dados no programa *Folio Views* 4.2 de onde tiraríamos as palavras a serem utilizadas na elaboração dos exercícios com o vocabulário. Contudo, ainda havia um problema sério: - como escolher as palavras⁴⁰? Na época, digitalizamos os livros didáticos de todas as coleções utilizadas no Ensino Fundamental nas escolas de Cassilândia – MS. Posteriormente, após a primeira qualificação⁴¹ e por sugestão dos membros da banca

³⁹ - Tivemos conhecimento da tese (vide nas referências: Dias, 2004) de Eliane Dias após o ingresso no Doutorado. Contudo, saber da existência de um trabalho com proposta para um nível de ensino anterior ao que pretendíamos realizar na nossa tese, só nos confirmou a necessidade de haver mais trabalhos voltados para o ensino do vocabulário.

⁴⁰ - Até o uso de palavra no decorrer desta tese possui objetivo que assim pode ser explicado: por pretendemos que esta tese seja uma orientação metodológica para os professores do Ensino Fundamental, pensamos que o melhor é facilitar a leitura deste trabalho e um meio de conseguirmos esse objetivo é evitar terminologias que possam distanciar o professor – público alvo desta tese – de ter contato e de entender este trabalho.

⁴¹ - Pensamos que é necessário fazer uma pequena explicação aqui: esta tese teve orientação inicial da Professora Doutora Maria Tereza Camargo Biderman e, nessa época, já havia sido realizado o exame de qualificação. Por motivos diversos e por não haver tido condições de defesa desta tese, fizemos o reingresso no

examinadora, ficamos apenas com os textos dos livros didáticos utilizados nas escolas públicas.

Desse modo, decidimos que as palavras a serem utilizadas nas atividades propostas, seriam as inseridas no banco de dados e que pudessem ser trabalhadas dentro da teoria dos campos lexicais. Contudo, ainda assim, seriam palavras escolhidas pela pesquisadora e, desse modo, sentíamos que ainda faltava algum critério mais específico para a seleção dessas palavras. Nesse sentido, entendemos que poderíamos escolher as palavras, mas que seria necessário que orientássemos bem o professor e que ele soubesse que estávamos dando exemplos de atividades que podem ser adaptadas e que as palavras a serem utilizadas em sala de aula saem sempre da leitura de um texto e da dúvida do aluno sobre o uso significativo dessas palavras. Assim, foram elaborados os primeiros exercícios de vocabulário para esta tese.

Quando reingressamos ao Curso de Doutorado, tivemos contato com o trabalho de Ravazzi (1983) e vimos que ele possuía atividades sobre o vocabulário em que as palavras escolhidas eram as do Dicionário de Frequências, da Professora Maria Tereza Camargo Biderman. Assim surgiu a ideia de usar as palavras utilizadas por Ravazzi como outro critério de seleção das unidades a serem trabalhadas nesta tese.

Enfim, assim pode ser resumido o nosso critério de seleção das palavras utilizadas: i) palavras dos textos dos livros didáticos recomendados pelo MEC⁴², pelo Programa Nacional de Livro Didático⁴³, das escolas públicas; ii) palavras presentes no banco de dados elaborado para a tese; iii) palavras pertencentes ao trabalho de Ravazzi (1983); iv) palavras presentes em textos que, de alguma forma, possuam correspondência sobre algo vivenciado no momento presente (como sugestão de que o professor sempre aproveite um assunto ou um artista em “moda”); v) palavras que envolvam ramos do saber de que o aluno goste.

Curso de Doutorado. A orientadora atual desta pesquisadora e, conseqüentemente, deste trabalho é a Professora Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa.

⁴² - Ministério da Educação e da Cultura.

⁴³ - Agora para frente sempre PNLD.

2.1 – BANCO DE DADOS

Na elaboração do *corpus* no programa *Folio Views*, adotamos esta codificação, com o intuito de termos maior praticidade no trabalho com os dados:

MDEP5.15 – Material Didático da Escola Pública, 5ª. série, texto 15;

MDEP6.9 – Material Didático da Escola Pública, 6ª. série, texto 9;

MDEP7.2 – Material Didático da Escola Pública, 7ª. série, texto 2;

MDEP8.7 – Material Didático da Escola Pública, 8ª. série, texto 7;

Os textos ou os fragmentos deles aparecem no decorrer da tese dessa forma, ou seja, são inseridos no corpo do trabalho sem as indicações de autor, de título e de página. Contudo, todos os textos utilizados para a elaboração dos exercícios fazem parte dos anexos deste trabalho e, em decorrência da extensão⁴⁴ que deixaria o corpo do trabalho, arrolamos os textos dos Anexos em um cd que se encontra anexo a esta tese.

A seguir apresentamos alguns textos e seleção que contemplam o banco de dados organizado para esta tese e forma como aparecem codificados quando utilizados no decorrer do trabalho:

MDEP5.3

Palavra, parola

Eu sempre tive muito amor pelas palavras, mesmo antes de aprender a ler e a escrever.

Quando minha avó Catarina me ensinou a rezar, eu gostava de repetir as rezas em voz alta muitas vezes, ainda que não entendesse seu significado: "Levanto-me em nome de Deus, o Pai que criou o Filho que me redimiou, o Espírito Santo que me santificou. A Santíssima Trindade me salva de todos os perigos do corpo e da alma". O que eu achava bonito era a música que havia nas palavras. Mas, quando comecei a ler, também achei bonito o desenho dessa música.

Foi vovô Leone, meu avô astrônomo, quem me ensinou as primeiras palavras escritas. Como já contei, ele tinha uma enorme biblioteca em casa e gostava que eu folheasse seus livros.

⁴⁴ - Seriam 200 páginas só de anexos.

Um dia ele me mostrou um de astronomia, e eu vi a imensa bola do Sol com o nome embaixo: SOLE.

E ele me disse sorrindo:

- Veja a palavra SOLE, Fortunatella. Ela parece ter luz, calor, se você a pronuncia em voz alta: sole, Sole, SOLE.

Eu olhava para meu avô, fascinada, e, para a palavra, como para um mistério que só quem sabia ler decifrava. SOLE, eu aprendia a ler: e logo a neve dos campos no inverno se derretia ao som da minha voz...

Depois vovô Leone me mostrava outro livro e outra palavra: PANE. E eu aprendia a soletrar: P-A-N-E, PA-NE, PANE. E via, enquanto lia, a colheita das espigas e a roda do moinho girando para fazer a farinha, e as mãos das mulheres amassando o pão, e o pão sendo cozido nos fornos de barro e sendo comido quentinho na hora de sair do fogo. PANE, PANE, PANE... E quem dizia que eu sentia mais fome?...

- Agora leia esta, Fortunatella. É uma palavra forte e bela.

- V-I-N-O, VI-NO — soletrava eu. E agora outros eram os campos que via: os vinhedos, com grandes cachos de uvas verdes e rosadas pesando nas parreiras. E, depois, os bagos amassados pelos pés dos camponeses, em grandes tinas, nos armazéns da aldeia onde se fazia o vinho. E depois o líquido vermelho e generoso escorrendo dos tonéis para os copos que despejavam o calor pela garganta fria. VINO, VINO, VINO...

E havia ainda outras palavras, altas e luminosas, que meu avô astrônomo me apontava nos livros: LUNA, STELLA... E eu lia o céu brilhante das noites da Saracena...

Então, quando voltava para a casa do meu avô Vincenzo, que conhecia muitas palavras da Língua Portuguesa, eu lhe perguntava:

- Vovô Vincenzo, como se diz SOLE na língua do Brasil?

E ele me traduzia: SOL!

- SOL! — eu repetia, e a palavra me parecia mais redonda que a palavra SOLE... Uma verdadeira bola de fogo que fazia amadurecer as plantações, os homens e os dias.

- E como é PANE na língua do Brasil?

- Pão — dizia meu avô Vincenzo com dificuldade.

- E eu também achava difícil pronunciar essa palavra. Porque o som tinha de sair pelo nariz e era complicado. Mas eu brincava de cornetinha de soldado, apertando as narinas e me fazendo de fanhosa:

- PÃÃÃÃÃÃÃO...

E achava engraçado quando vovô Vincenzo me explicava que, para dizer VINHO, eu tinha de pensar em GNOCCHI, porque o som NHO das palavras do Brasil era igual ao som GNO das parole da Itália. Só que ele não conseguia me explicar por que o som se escrevia diferente, se era igualzinho ali e lá...

- STELLA? ESTRELA! - repetia eu, enrolando a língua.

- LUNA? LUA! - traduzia, desta vez com o cuidado de não deixar o som sair pelo nariz, só pela boca, como me ensinava vovô Vincenzo.

E as minhas amiguinhas, para quem eu ia correndo contar a novidade das palavras que aprendia, me arremedavam em coro: SOL, PÃÃÃO, VINHO, ESTRELA, LUA... E íamos gritando pelas ruas, como um bando de louquinhas, como se, com as palavras do Brasil, traduzidas das parole italianas, estivéssemos viajando para além do mar Mediterrâneo, em busca de terras e céus distantes das terras e céus da Saracena.

MDEP6.22

Maresia

Não havia espelho na barraca. Nenhum, nem desses pequenos, de bolsa. E eu sentia que minhas pernas cresciam, exibidas no short de bolinha. A Bete saiu, ainda me perguntou: "Você não vem?". Inventei que ia pentear o cabelo, qualquer bobagem. O que queria mesmo era chorar. A camiseta era larga - tudo bem. O tênis escondia aquele pé redondo, horroroso. E as pernas? O que a gente faz com as pernas, se está de short?

Sempre me falaram que quando a gente não é bonita tem de ser inteligente. É bem mais fácil ser bonita, é verdade: era só olhar a Marinha, ou a Renata - elas podiam ter acabado a aula de Educação Física, elas chegavam debaixo de chuva na escola, tomavam sorvete escorrendo pelo queixo - e continuavam bonitas. Eu? Ah! Três horas de cabeleireiro, quilômetros atrás de butique, e a roupa caía mal, o cabelo continuava espetado.

E gorda. Isso sim, era o pior de tudo no mundo. Eu enchia a bochecha pra falar: goooorda. A própria palavra "gorda", redonda, imensa, me encarando e acusando dentro do espelho. Era isso, dona Gabi: quinze anos, 1,62 m, e o peso... nem dava pra falar.

E se a gente é feia, tem de usar outro truque. Pelo menos, o que sempre me falaram: ser inteligente. Duplamente inteligente. Primeira aluna da classe. Interesse por leitura, jornal. Fazer os traba-lhos mais criativos, participar do Grêmio do colégio. O que também acabava trazendo coisas

chatas: recitar poesia no 7 de setembro; representar os alunos em festa da Diretoria; ser exibida pela mãe como um bicho raro e no meio da festa atacar de poeta nos convidados.

Não, eu não queria ser assim. Talvez apenas quisesse ser bonita. Isso, eu achava impossível. Ou quisesse ser feliz. E pra dizer a verdade, com quinze anos, sem namorado, muitas aulas, uma mãe que insistia em me tratar como criança, minha maior felicidade seria um sundae cheio de frutas e caramelo.

Até o dia do piquenique. Foi o Chen que me procurou, dizendo que a turma tinha resolvido ir à praia no domingo. O piquenique. A praia. Meus amigos. E as pernas de fora, no short.

Foi uma guerra convencer a mãe e as mães dos amigos. Afinal, éramos oito gatos e gatinhas solitários, dia inteiro numa praia deserta. Claro que não íamos dormir fora, qualquer sugestão nesse sentido mataria alguns familiares do coração. Mas só o fato de que estaríamos sozinhos...nosso grupo. Éramos amigos, o pessoal que fazia uma revista literária na escola, os mais inteligentes, os mais legais...

Mas ele também foi. Era o que dirigia um dos carros, aliás. Primo da Judite, tinha 18 anos, estava no cursinho. Lindo. Não me lembro de ter visto alguém tão bonito - um corpo atlético, loiro, até os pelinhos das pernas eram loiros. Ele dirigiu até Caraguá de short, e naquele sufoco de quem senta aqui e ali, eu sobrei bem do seu lado, no banco da frente.

E agora, ali. Todo mundo rindo e brincando, do lado de fora. A barraca parecia banho turco - não vou sair. Não vou. Nem que a Judite, o Chen, a Rogéria, o Carlos venham pedir. Nem que...

—Você não vem mais, Gabi? Eu queria tirar fotografia.

Era ele. Sorriso e olhos brilhantes. Avermelhei inteira, acho que as minhas coxas também ficaram "ruborizadas", como aparece nos textos de literatura. Se é que isso é possível! Mas ficaram. E ele me colocou a mão no ombro, quando saímos da barraca, e eu fui andando feito um fantasma, como se meu corpo tivesse ficado em alguma outra parte do universo, até o grupo de amigos, fazendo pose para a foto.

[. . .]

Eram umas quatro da tarde, barriga cheia e muito papo depois, quando o Júlio sugeriu um passeio. A maioria preferia a preguiça de olhar o céu e aquele mar exibido no seu azul. Carlos disse que ia junto. Ele também se levantou. Olhou para mim:

—Você não vem?

Fomos. E era engraçado, nossos passos indo devagar, num ritmo parecido, nossos cabelos mexidos pelo vento. Júlio e Carlos, parecendo dois moleques, se jogando areia e ameaçando tapa um no outro. Nós não: éramos o que era muito, muito estranho - um casal. E meu coração foi-se

acalmado, nossas mãos tão perto uma da outra. O pessoal bem longe, apenas nossa barraca, explodindo no seu vermelho, a praia sendo só da gente.

Júlio lembrou que seu time estava jogando. Carlos lembrou que o rádio do carro estava jóia. Voltaram correndo e se estapeando até a barraca. Agora sim. Apenas eu e ele.

Suspirei fundo. Se não se é bonita, que se seja inteligente. Ia começar a falar: procurei na memória o assunto mais, mais interessante, a frase mais, mais inteligente - sobre o quê? Música, arte, política/A eleição pra prefeito? O novo disco do Arrigo Barnabé?

O beijo. Fiquei de olho arregalado, assim sentindo o cheiro de sua pele, os braços dele em volta de mim. E depois do susto, meu coração começou foi a bater mansinho, num ritmo parecido com o dele, e veio outro e outro beijo.

—Por que eu? algo assim, eu comecei a dizer, quando fomos voltando de mãos dadas, para a barraca. — Tanta menina bonita, vai dizer que eu...

O sorriso dele vinha muito divertido. As sombras da gente, compridas, com as mãos dadas. O sol, que era uma moeda pegando fogo, já se encostando na água.

Vamos dizer que eu adoro menina de perna grossa. Assim você fica contente? E demos outro e mais outro beijo, antes de encontrarmos o pessoal e antes que aquela tarde maravilhosa terminasse.

MDEP6.7

Gavião-de-penacho

— Pai, ô pai, o gavião — eu gritei, e papai se levantou, estava deitado descansando um pouco, e veio correndo e gemendo, tinha dado uma topada forte no portal. [...]

[...] Nós dois paramos de estalo na entrada do galinheiro, pois um gavião enorme estava de pé, com as asas abertas, na frente do galo legorne, que era grande mas tinha ficado pequeno na frente dele, porém o enfrentava com coragem, assim meio assustado, as penas arrepiadas.

O gavião era uma beleza, era grande mesmo, imenso, as asas de uma brancura por dentro, e por fora cinzento-avermelhadas, assim como as costas. Na cauda, que eu vi quando ele se voltou numa rodada de vigilância, tinha rajadas bruni-negro-vermelho-claro, mas o que o fazia importante era o penacho enorme que subia da parte de trás da cabeça e que estava levantado pela raiva. Eu senti um meio medo, confesso, e olhei para papai, que estava assim como atraído, os olhos pregados no bicho e esquecido até da espingarda, que estava com o cano apontado para o chão.

O gavião nos encarou, tinha o bico meio aberto, mas sempre se defendendo do galo, quem sabe se esperando um jeito para atacá-lo. Puxei a aba do paletó de papai, ele despertou e levou a espingarda no ombro e fez pontaria, mas não atirou e ficou olhando para o gavião, que também o olhava, as asas abertas e o penacho levantado em desafio. Durou pouco aquele olha-, pois o gavião voou, deu uma esbarrada no galo e passou roçando nas nossas cabeças, no rumo do céu. Papai virou o corpo e eu também, fomos acompanhando o vôo do bichão, um môo bonito e ritmado, e depois que ele ganhou altura papai atirou, mas foi um tiro assim sem vontade, eu reparei, baixou a espingarda e falou manso, olhando por cima dos meus ombros:

— Fiquei com pena de atirar.

MDEP7.28

Homem não chora

Homem não chora,
nem por dor nem por amor
e antes que eu me esqueça
Nunca me passou pela cabeça lhe pedir perdão
E só porque eu estou aqui ajoelhado no chão
com o coração na mão, não quer dizer
que tudo mudou, que o tempo parou, que você ganhou
Meu rosto vermelho, molhado,
é só dos olhos pra fora
Todo mundo sabe que homem não chora
Esse meu rosto vermelho, molhado,
é só dos olhos pra fora
Todo mundo sabe que homem não chora. Não chora, não.
Homem não chora nem por ter nem por perder
Lágrimas são água
Caem do meu queixo e secam sem tocar o chão

E só porque você me viu cair em contradição
dormindo em sua mão, não vai fazer
a chuva passar, o mundo ficar no mesmo lugar.

MDP5.13

Para que servem as histórias?

Se tivermos que responder a essa questão - para que servem as histórias? - provavelmente não tenhamos uma resposta precisa. Mas se nos remetermos à própria trajetória do homem, os argumentos começarão a brotar em nossa lembrança.

Povos antigos tinham o saudável costume de se reunir à noite, ao redor de fogueiras acesas, e a palavra pertencia, então, aos mais velhos. Dessa forma, envolvidos na magia do que era contado, os jovens iam se apropriando dos mitos e das lendas de seu povo.

Entre os índios do norte da América - conta Eduardo Galeano - "os contadores de história, os cantadores de história, só podem contar enquanto a neve cai. A tradição manda que seja assim." (...) "Dizem que quando os contos soam, as plantas não se preocupam em crescer e os pássaros esquecem a comida de seus filhotes."

Com essa forma simbólica, os índios falam do poder do imaginário: plantas, pássaros e quem mais se esqueceria das próprias funções, seduzidos pelo fascínio das palavras?

"- Do Oriente também nos chega outra lição: em As mil e uma noites, Sherazade consegue envolver o sultão e enredá-lo em tão fantásticas histórias. que não apenas escapa à morte, como ainda conquista o coração do rei.

E se mais argumentos fossem necessários, poderíamos mencionar os contos populares que povoaram a infância de todos nós, tornando-nos íntimos de Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, Rapunzel, Cinderela, João e Maria, O Pequeno Polegar, A Bela Adormecida e tantos mais. Personagens que vêm povoando a imaginação das crianças do mundo inteiro há centenas de anos.

Em todas as épocas, em todas as civilizações, por onde quer que tenha habitado o homem, ficaram resquícios de histórias que com ele coabitavam. Encadeadas umas nas outras, longas, cheias de peripécias, monumentais ou ligeiras, econômicas, breves, mas sempre surpreendentes, as histórias têm sido nossas fiéis companheiras.

Na sequência, apresentamos como aparecem as seleções de fragmentos quando utilizados na tese. Escolhemos para demonstração aqui na metodologia a seleção dos fragmentos feita para os exercícios com a palavra *verde* do Capítulo VI da tese.

6.2.1.3 - VERDE

MDEP5.17

Mas o quintal da casa abandonada ostenta uma delicada mangueira, ainda com moles folhas cor de bronze sobre a cerrada fronde sombria, uma delicada mangueira, repleta de pequenos frutos, de um *verde tenro*, que se destacam do *verde-escuro* como se estivessem ali apenas para tornar a árvore um ornamento vivo, entre os muros brancos, os pisos vermelhos, o jogo das escadas e dos telhados em redor.

MDEP5.17

Aparecem mesmo dois ou três castelos, azuis e brancos, e um deles tem até, na ponta da torre, um galo de metal *verde*.

MDEP6.2

Havia na gruta um tronco de oliveira, ainda *verde*, que o ciclope usaria como bordão, depois de tê-lo convenientemente secado com fumaça.

MDEP7.16

Samambaias cobrem imensos rochedos. Basta um dia de chuva sobre a mata seca para que a região fique coberta de flores e tomada por um *verde* surpreendente.

MDEP7.12

O Sr. Dursiey se irritou ao ver que alguns deles nem eram jovens; ora, aquele homem devia ser mais velho do que ele, e usava uma capa *verde-esmeralda*! Que petulância! Mas então ocorreu ao Sr. Dursiey que se tratava provavelmente de alguma promoção boba — essas pessoas estavam obviamente arrecadando alguma coisa... é, devia ser isto!

MDEP7.7

Oô...

Menina bonita

Do *vestido verde*

Me dá tua boca

Pra mata minha sede

Oô...

MDEP8.1

Se dentro de três dias Cássio não telefonasse, ela cerraria as persianas, puxaria as cortinas de renda, esconderia dos seus olhos o mar *verde-claro*, o azul do céu, a claridade do sol, o vôo das gaivotas e transformaria o quarto de brancas paredes numa grande prisão de lágrimas e desespero.

MDEP8.9

O amor por entre *o verde*. Não é sem freqüência que, à tarde, chegando à janela, eu vejo um casalzinho de brotos que vem namorar sobre a pequenina ponte de balaustrada branca que há no parque. (...) São, na sua extrema juventude, a coisa mais antiga que há no parque, incluindo velhas árvores que por ali espaçam *sua verde sombra*; e as momices e brincadeiras que se fazem dariam para escrever todo um tratado sobre a arqueologia do amor, pois têm uma tal ancestralidade que nunca se há de saber a quantos milênios remontam.

MDEP5.3

E agora outros eram os campos que via: os vinhedos, com grandes *cachos de uvas verdes* e rosadas pesando nas parreiras.

MDEP6.3

E o herói virou figurino: primeiro o chapéu, com fitinha de prata e incrustações de ouro; a gravata curta era revestida em parte por uma chapinha de prata onde se empinava um cavalinho também de ouro; na ponta do colarinho, mais um bocado de metal de qualidade produzia reflexo; a fivela do

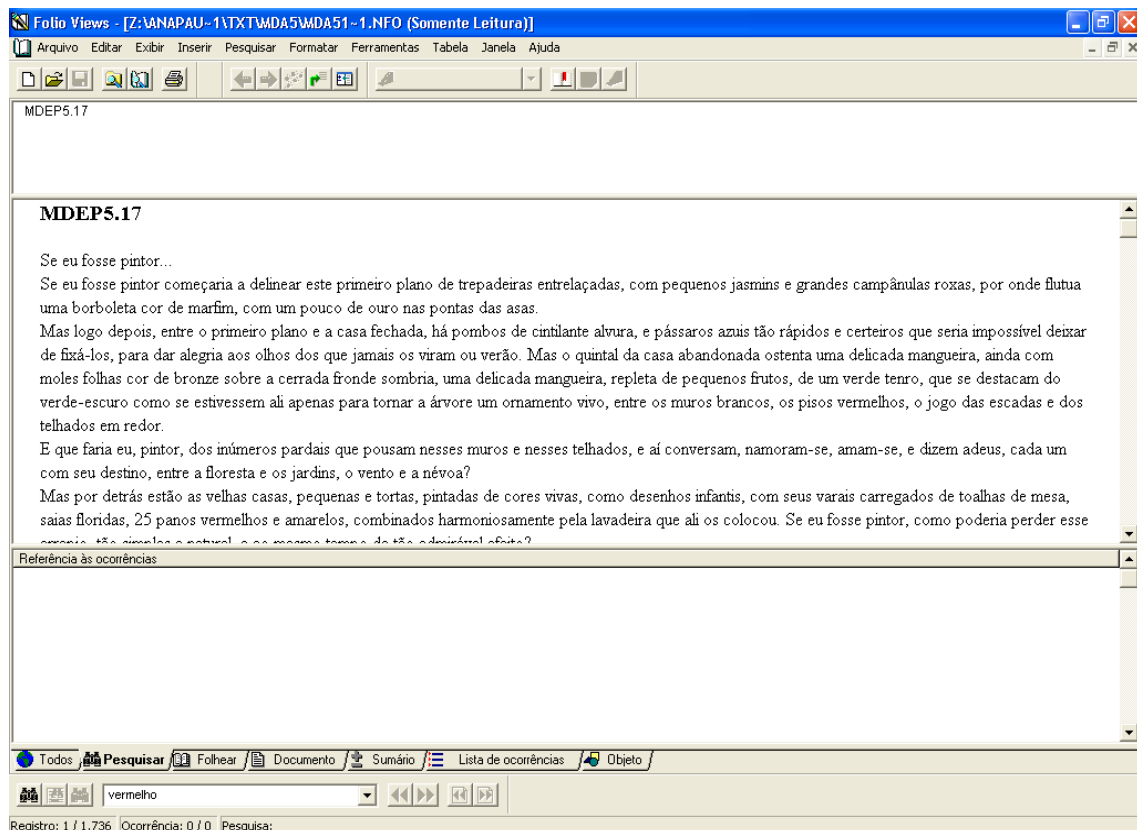
cinturão ostentava também elementos de ouro e alguns rubis; na bota, flores vermelhas e *folhas verdes*, em relevo no couro; biqueira de prata, com três tachinhas de ouro, e tacão alto, de prata.

A seguir apresentamos, alguns exemplos de como fica o programa utilizado ao pesquisarmos na tela do computador.

2.1.1 – IMAGENS DEMONSTRATIVAS DA TELA DO *FOLIO VIEWS 4.2* – PROGRAMA UTILIZADO PARA A ELABORAÇÃO DO BANCO DE DADOS

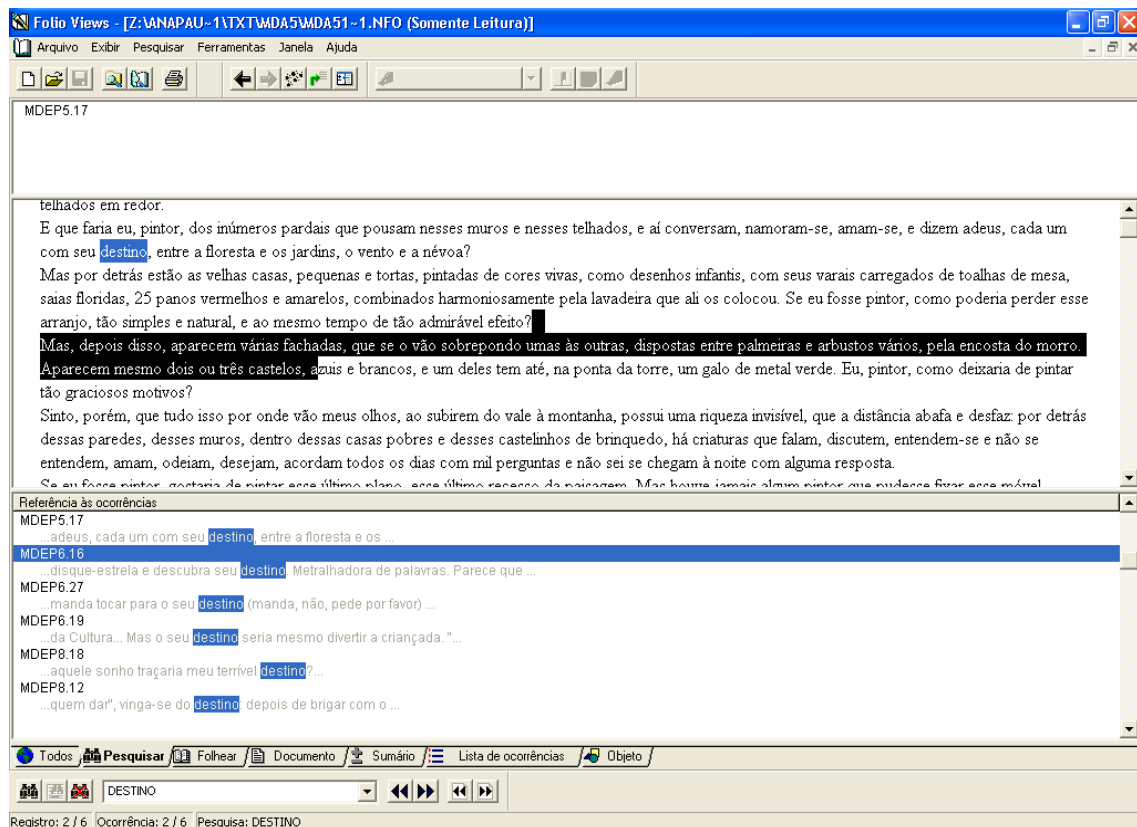
2.2.2.1 – Imagem: tela de busca da palavra

Nesta imagem, demonstramos como se faz a procura pela palavra no banco de dados elaborado para a tese e inserido no programa *Folio Views 4.2*. Como ilustrado na imagem, escreve-se a palavra que se quer na barra de buscas e se clica em pesquisar. O programa mostra os textos em que essa palavra apareceu. Nesta ilustração, digitamos a palavra *vermelho* no campo de pesquisa e foi selecionado o modo de busca que apresenta os textos na íntegra sem referências às ocorrências.



2.1.2 – Imagem: tela de seleção de textos por lista de ocorrências e pela escolha de um só texto do banco de dados

Na ilustração desta imagem, fizemos a procura pela palavra *destino* de forma a que aparecessem todas as ocorrências de *destino* no nosso banco de dados e um dos textos na íntegra. O programa seleciona fragmentos dos textos em que a palavra pesquisada ocorra. Se o pesquisador quiser ler um dos textos na íntegra, clica em um dos fragmentos e o texto aparece na íntegra na tela superior com destaque para a palavra solicitada pela busca. Pode ser verificado nesta busca que o programa fornece a quantificação das ocorrências da palavra pesquisada presente no banco de dados. Nessa perspectiva, podemos verificar que há 6 ocorrências da palavra *destino* em nosso banco de dados.

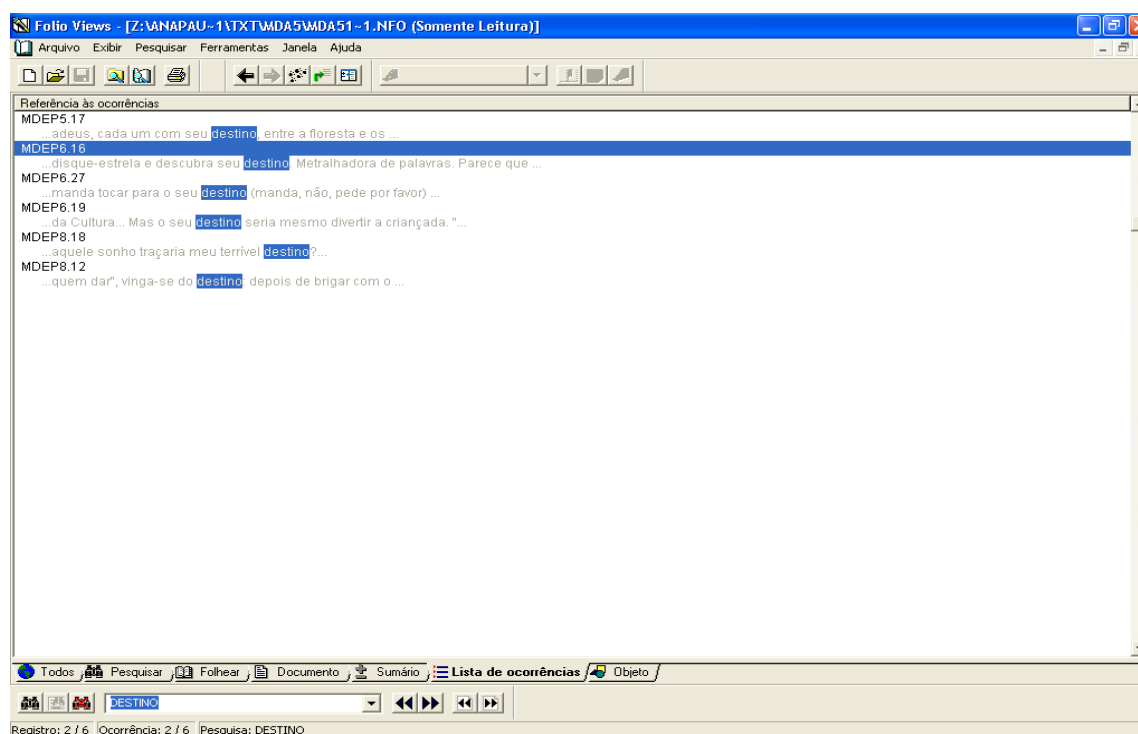


2.1.3 – Imagem: tela de seleção de textos por lista de ocorrências

Esta imagem ilustra a forma de pesquisa que se faz por meio do uso do Programa *Folio Views* com o objetivo de ver em tela apenas os fragmentos de textos com todas as ocorrências da palavra pesquisada.

Esta opção é interessante para o momento em que o pesquisador quiser trabalhar somente com fragmentos de textos. Esse ato dependerá do objetivo que o pesquisador tem ao realizar as buscas em seu banco de dados.

Especificamente, neste trabalho, utilizamos várias vezes esse processo para termos diversidade de ocorrências de uma determinada palavra em contextos diferentes, ou seja, uma palavra com quase todas as suas possibilidades de uso. Tal fato nos auxiliou sobremaneira, principalmente, quando elaboramos exercícios em que exploramos as relações semânticas.



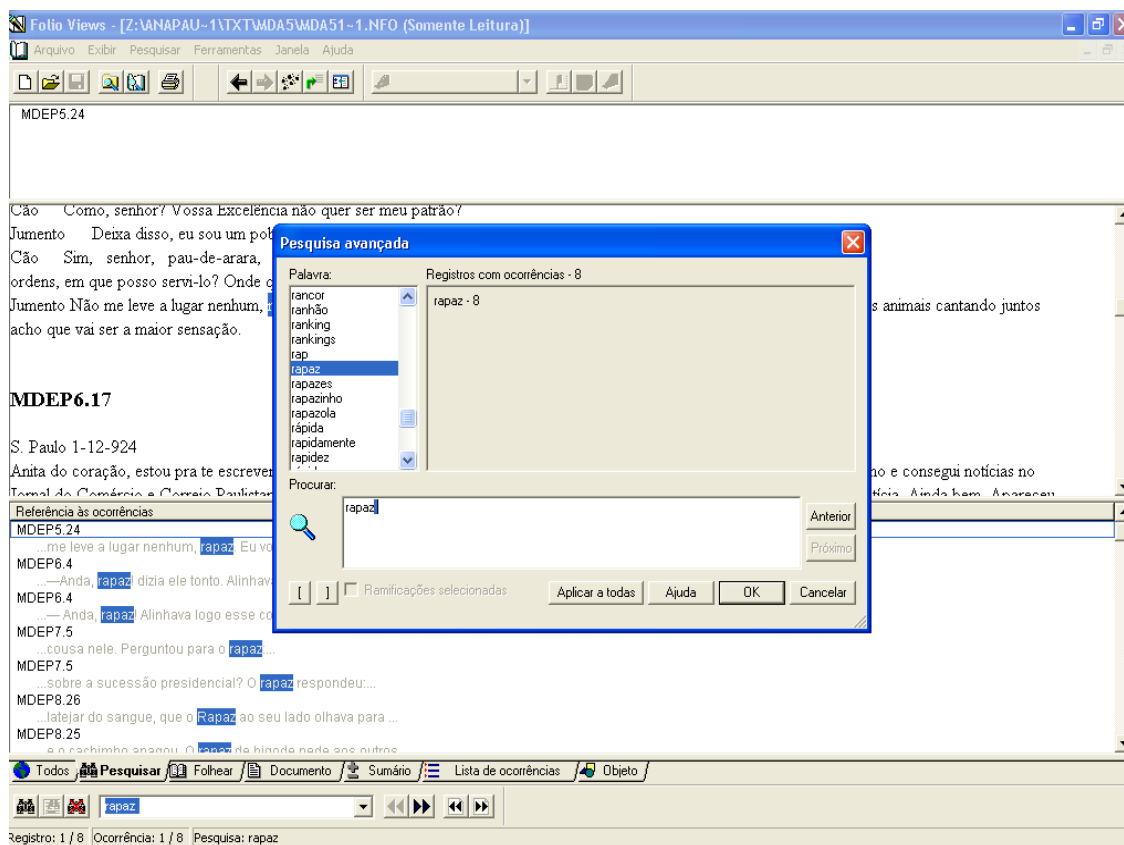
2.1.4 – Imagem: busca avançada

Esta imagem permite a visualização da tela com todas as possibilidades de apresentação do *corpus* pelo programa *Folio Views*. Em busca avançada, é possível ter todas as palavras presentes no banco de dados por ordem alfabética e de rever a quantidade de ocorrências de cada uma das palavras do *corpus*, conforme está exemplificado na imagem com a palavra *rapaz*.

Também pode ser verificado, por meio da visualização da tela para este item de pesquisa ao banco de dados, que todas as outras formas de busca podem ser visualizadas por intermédio da busca avançada. Dessa forma, é possível ter todas as ocorrências da palavra em fragmentos dos textos, todos os textos em que se encontram essas palavras⁴⁵, a palavra pesquisada em destaque nos fragmentos e nos textos.

O banco de dados nos proporcionou encontrar uma mesma forma de palavra em contextos variados – algo que nos permitiu explorar as palavras nos exercícios com mais propriedade e diversidade.

⁴⁵ - Só descer a barra de rolagem do programa que os textos aparecerão inteiros na tela.



Enfim, de forma sucinta, demonstramos neste capítulo quais foram os caminhos percorridos no delinear deste trabalho. Na sequência, apresentamos o Capítulo III com as orientações para o professor sobre o uso do dicionário em sala de aula.

CAPÍTULO III

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR SOBRE O USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA

Discorrer sobre a importância do dicionário em sala de aula hoje já até parece algo redundante. Contudo, infelizmente, ainda não é possível fazermos essa afirmação, uma vez que os dicionários, apesar de todas as políticas públicas do Ministério da Educação nesse sentido há anos, estão bastante distantes da realidade da sala de aula. Os trabalhos e as pesquisas sobre dicionários escolares permanecem mais no âmbito acadêmico e pouco chegam a quem realmente mais interessa: aos professores da rede pública de ensino!

Não adianta haver as políticas públicas do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) dicionários se não for explicado ao professor como fazer uso de todos os recursos disponíveis para o ensino presentes no dicionário. Sim, é necessário fazer o controle de qualidade⁴⁶, elaborar material didático visando ao uso do dicionário, porém, sem se esquecer de preparar o professor que é quem está em contato direto com o aluno. Dessa forma, juntamente com a escolha de dicionários, elaboração de material subsidiário para o professor, é necessário que se faça um trabalho de capacitação real em que equipes especialistas de Lexicografia auxiliem o professor a entender a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários escolares e como os usar em sala de aula.

Quando os dicionários foram distribuídos para a maior parte dos alunos, em decorrência do peso e da falta de uso na escola, ficavam em casa e deixavam de ter o objetivo do PNLD-dicionários efetivado na escola: de que o dicionário seja um facilitador da aprendizagem e, assim, explorado nas aulas de diferentes disciplinas. Posteriormente, em (2007) foram distribuídos mais dicionários e com um maior controle de qualidade. Nessa época, os dicionários não foram entregues aos alunos: ficaram disponíveis para o uso do professor nas bibliotecas escolares. Muitos desses dicionários, conforme pesquisas realizadas

⁴⁶ - Sobre o assunto, Damim (2005) faz uma extensa análise dos dicionários escolares monolíngues aprovados na época pelo PNLD e também esboça os parâmetros do que deve conter um dicionário escolar. Damim (2011) retoma esse posicionamento e discorre sobre dicionários escolares em obra organizada em forma de entrevistas por Xatara, Bevilacqua e Humblé. Cano (2011), nessa mesma obra em que Damim publicou, também informa os aspectos que ela considera mais importantes em relação ao dicionário escolar. Farias (2009) defendeu a dissertação de Mestrado em que esboça o “desenho” de um dicionário escolar monolíngue. Gomes (2007), em sua tese de Doutorado, discorre sobre o processo de aquisição lexical na infância, traça um perfil da Metalexigrafia do dicionário escolar e apresenta algumas atividades para serem realizadas em sala de aula.

e já citadas, continuaram guardados em caixas de papelão e em um canto da biblioteca. Enfim, novamente, não foi atingido o objetivo do PNLD-dicionários.

Nesse sentido, entendemos que há necessidade de que se promovam cursos de capacitação para o professor de Língua Portuguesa, a fim de que este professor seja capaz de transmitir conhecimentos aos colegas de outras disciplinas e orientar o aluno sobre como tirar bom proveito do dicionário em diversas situações escolares e diversas outras de sua vida.

Sobre a importância do dicionário na escola, Prado Aragonés (2001, p. 208) postula:

Uno de los recursos más útiles, *si se sabe aprovechar convenientemente*, para mejorar la competencia del hablante y, como consecuencia, su competencia comunicativa, es el diccionario, obra de consulta cuyo valor pedagógico ha sido puesto reiteradamente de manifiesto por prestigiosos lexicógrafos y docentes⁴⁷ (grifo nosso).

Enfim, o dicionário é dos mais úteis recursos, desde que seja bem aproveitado. De que adianta haver dicionários se o professor e o aluno não sabem como manuseá-lo? Essas palavras vêm ao encontro do que estamos postulando no decorrer deste trabalho e, também, sobre, no Brasil, ainda não haver uma solução para o pouco uso do dicionário em sala de aula, apesar de que as políticas públicas já ocorrem há um tempo significativo e percebemos boa vontade em ver esse cenário resolvido. Já melhorou, mas ainda está longe de ser o ideal.

3.1 – O QUE É O DICIONÁRIO?

Sucintamente, podemos dizer que o dicionário é uma obra que descreve o léxico da língua sobre diversos pontos de vista e possui, em essência, um caráter didático, mas nem sempre pedagógico, ou seja, todo dicionário é elaborado para fornecer informações sobre o léxico e, assim, acaba por instruir, porém, não são todos os dicionários elaborados que

⁴⁷ - TN: “Um dos recursos mais úteis, se se sabe aproveitar convenientemente, para melhorar a competência lexical do falante e, como consequência, sua competência linguística, é o dicionário, obra de consulta cujo valor pedagógico tem sido reiteradamente a posição de lexicógrafos e docentes” (PRADO ARAGONÉS, 2001, p. 208).

possuem objetivo pedagógico para ser um recurso do ensino da língua⁴⁸. Para Biderman (1984, p. 28), “o dicionário é um instrumento cultural que remete tanto à língua como à cultura”, isto é, como um arquivo extenso de palavras da língua, o dicionário revela também a cultura dos falantes de uma língua.

Sobre o dicionário escolar, nosso objeto aqui e obra que tem função pedagógica, podemos dizer que ele testemunha parte desse acervo cultural e linguístico. Desse modo, os recursos presentes no dicionário escolar precisam ser conhecidos pelo professor e pelo aluno⁴⁹.

3.2 – DICIONÁRIO? PARA QUÊ?

O dicionário serve apenas para ver os sinônimos e para saber como uma palavra é escrita? Não. As informações contidas em um dicionário vão bem além desses dois aspectos, apesar de ser cultural, no Brasil, de que ele só sirva para isso.

Prado Aragonés (2001, p. 209) ressalta que o dicionário, além de ser obra de consulta, possui grande valor didático, tal como:

- Facilita el acceso a otros conocimientos enciclopédicos y ayuda, por tanto, a conocer mejor la realidad y los nombres que la designan, así como a acceder a otros saberes y a ampliar la cultura.
- Fomenta el desarrollo de la autonomía en la adquisición del conocimiento y, por consiguiente, permite el autotrendizaje y la ampliación de los conocimientos más allá de los límites de la enseñanza obligatoria en el aula.
- Posibilita la autocorrección y, em consecuencia, sustituye de algún modo la autoridad del profesor (PRADO ARAGONÉS, 2001, p. 209)⁵⁰.

⁴⁸ Welker (2011, p. 104) discute a terminologia lexicografía teórica, lexicografía práctica, lexicografía pedagógica teórica (metalexicografía pedagógica). Na página seguinte, Welker (2011, p. 105) retoma Hernández nas considerações sobre o adjetivo didático. Enfim, para Welker, ainda há confusão de alguns estudiosos entre os termos pedagógico e didático.

⁴⁹ Vide capítulo teórico.

⁵⁰ TN: “-Facilita o acesso a outros conhecimentos enciclopédicos e ajuda, portanto, a conhecer melhor a realidade e os nomes que a designam assim como a ter acesso a outros conhecimentos e a ampliar a cultura. – Fomenta o desenvolvimento da autonomia na aquisição do conhecimento e, por conseguinte, permite a auto-aprendizagem e a ampliação dos conhecimentos além dos limites do ensino obrigatório em sala de aula. – Possibilita a auto-correção e, em consequência, substitui de algum modo a autoridade do professor” (PRADO ARAGONÉS, 2001, p. 209).

Nesta parte do trabalho, estamos discorrendo sobre a utilidade do dicionário de uso escolar, apesar de Prado Aragonés nas palavras supracitadas ter discorrido sobre a importância do dicionário de maneira geral. Nesse sentido, ressaltamos que uma das primeiras atitudes do professor diante de um dicionário é vê-lo como uma obra repleta de partes que são gêneros textuais diferentes: por exemplo, o verbete é um gênero textual presente no dicionário, o prefácio (ou apresentação) é um texto que também é um gênero textual, o sumário é um gênero textual. Enfim, o dicionário, por si só, contempla, em seu interior, variados gêneros textuais e como tais devem ser entendidos na sua diversidade pelo professor para que ele possa transmitir isso ao aluno.

Para saber para que serve o dicionário, é necessário que ele seja conhecido de todas as formas possíveis e, se assim o for, poderá realmente ser um recurso fundamental na sala de aula. As informações fornecidas pelo dicionário dizem respeito à ortografia, sinonímia, separação de sílabas, antonímia, classe gramatical, ortoépia, dentre outras informações possíveis que podem variar de dicionário para dicionário.

Rangel e Bagno (2006, p. 24) registram que os mais “importantes serviços” dos dicionários são:

- tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
- esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções);
- precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
- desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
- informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como balão - informações enciclopédicas);
- indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; tal informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios, como planta, em biologia e em arquitetura;
- dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfossintáticas (descrição gramatical);
- indicar contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo);
- assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica);
- descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados;

- prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso);
- revelar a origem de um vocábulo (etimologia) (RANGEL; BAGNO, 2006, p. 24).

Temos em mente que não são todos esses serviços que devam ser contemplados no dicionário escolar como, por exemplo, a etimologia, os arcaísmos. Contudo, a maioria deles se faz necessária ao dicionário escolar.

3.3 - COMO CONHECER O DICIONÁRIO⁵¹?

Antes de mais nada, é necessário ter em mente que o dicionário é uma obra de consulta e é, dessa maneira, que ele deve ser compreendido. Em que momentos devemos consultar o dicionário? No âmbito escolar, geralmente se consulta o dicionário no ato de produção textual e no momento da leitura de um texto. Ou seja, entendemos que há dois momentos básicos em que a consulta ao dicionário é bastante eficiente e proveitosa. Contudo, para que seja possível conseguir ter o domínio de como fazer uso do dicionário, o aluno precisa ser orientado pelo professor. E quem orientará o professor? Aí que entra a função das universidades de capacitar o professor a como explorar o dicionário em sala de aula por meio de cursos de capacitação, de voltar as pesquisas para as escolas, por intermédio de disciplinas específicas que enfoquem o dicionário nos cursos de Graduação e de Pós-graduação.

Nesse sentido, consideramos que, em uma primeira etapa, o professor precisa⁵²:

1. discutir com o aluno sobre a obra que é o dicionário;
2. explicar ao aluno para que serve o dicionário;
3. refletir com o aluno sobre quais momentos o dicionário pode ser consultado;
4. explicar ao aluno como funciona o dicionário;
5. dizer para o aluno quais informações podem ser encontradas no dicionário;

⁵¹ - Para saber mais o assunto, ver Gomes (2007), Gomes (2011), Rangel e Bagno (2006).

⁵² - O capítulo V deste trabalho apresenta atividades diversas a serem realizadas com o uso do dicionário.

6. explicar ao aluno sobre as abreviaturas do dicionário e fazer exercícios sobre elas para que o aluno as fixe;
7. mostrar que o dicionário é uma obra de consulta geralmente organizada em ordem alfabética;
8. realizar diversas atividades de consulta no dicionário por ordem alfabética;
9. mostrar para o aluno como consultar o dicionário pela palavra-guia:
 - a) dar exemplos de palavras primitivas e derivadas:
 - advérbios formados com *mente*;
 - diminutivos não aparecem;
 - b) dar exemplos de flexões verbal e nominal:
 - substantivos e adjetivos aparecem no masculino;
 - verbos no infinitivo e no particípio;
10. solicitar que o aluno procure o gênero de algumas palavras;
11. dar palavras no diminutivo para o aluno procurar o significado base;
12. dar palavras terminadas em *mente* para o aluno procurar;
13. dar verbo flexionado para o aluno procurar;
14. pedir para o aluno consultar alguma palavra flexionada no feminino;
15. dar um adjetivo no plural para o aluno pesquisar no dicionário;
16. solicitar que o aluno pesquise um sinônimo de uma palavra;
17. pedir que o aluno pesquise uma palavra que no dicionário tenha a indicação de antônimo e pedir para ele dizer qual é esse antônimo;
18. trabalhar com homônimos e explicar o funcionamento deles no dicionário (dependendo da idade, não trabalhar com nomenclatura);
19. trabalhar com palavras polissêmicas;
20. dar alguma palavra que possua variações linguísticas e pedir que o aluno procure no dicionário as variações da palavra;
21. trabalhar com alguns parônimos (dependendo da idade do aluno e da série);

22. fixar a ortografia por meio da solicitação da consulta ao dicionário;

Essas são algumas sugestões para que o professor trabalhe e oriente o aluno a manusear o dicionário em sala de aula e, também, em outra circunstância que se fizer necessária a consulta ao dicionário. Enfim, entendemos a necessidade de que o aluno aprenda a manusear com habilidade o dicionário porque não será apenas na escola que terá dúvidas sobre uma determinada palavra.

Não vemos como esgotadas essas possibilidades. Ao contrário, pensamos haver diversas outras maneiras de orientar o aluno a manusear o dicionário. Inclusive, neste trabalho, há um capítulo com variados exercícios que objetivam orientar o professor a usar o dicionário durante as aulas de Língua Portuguesa. Contudo, sucintamente, acreditamos que a essência sobre o uso do dicionário escolar seja a apresentada neste capítulo.

CAPÍTULO IV

AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO LEXICAL DO ALUNO: EXERCÍCIOS DE VOCABULÁRIO - AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo é destinado à apresentação uma sugestão de atividades para o ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa a ser desenvolvida em turmas de 5^{a.}, 6^{a.}, 7^{a.} e 8^{a.} séries do Ensino Fundamental. Ao elaborarmos e apresentarmos os exercícios à comunidade acadêmica, temos o objetivo de subsidiar os professores de Língua Portuguesa a conseguirem ampliar o conhecimento lexical dos seus alunos.

Para tanto, temos, como ponto de partida, a ideia de que se o ensino do vocabulário for realizado de maneira eficiente, haverá a ampliação do conhecimento lexical do aluno e, conseqüentemente, uma melhora na qualidade da aprendizagem da Língua Portuguesa como um todo. A pessoa detentora de um melhor repertório lexical manifesta maior poder do mundo referencial e, assim, não apenas compreende de forma mais eficaz o que lhe é dito como também expõe com mais propriedade as suas ideias.

O principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa, de acordo com os PCN (1998, p. 35), é fazer com que os alunos se tornem leitores e escritores competentes. Para que seja alcançado esse objetivo, há a necessidade de que os professores de Língua Portuguesa reservem, durante suas aulas, um espaço significativo destinado especificamente ao estudo do vocabulário. Postulamos essa ideia porque entendemos que o conhecimento da função discursiva dos itens lexicais constitui-se como fator primordial na construção do sentido de um texto. Diante do que assinalamos, compreendemos que se o aluno for orientado pelo professor a como ampliar sua competência lexical haverá, indubitavelmente, um acréscimo em seu repertório lexical e também a ampliação de sua visão de mundo.

Diante do registro encontrado nos PCN⁵³, constatamos que o texto é o ponto central das aulas de Língua Portuguesa, mas, em determinadas etapas da compreensão ou da produção do texto, faz-se necessário realizar um trabalho sistemático com a unidade lexical.

⁵³ - Vide primeira página de introdução.

A nossa metodologia de ensino está pautada no princípio de que a escola é o lugar onde o aluno entra em contato com um universo variado de textos e, assim, alicerçamo-nos nos princípios teóricos da Lexicologia, mais especificamente na teoria relativa às redes semânticas e aos campos lexicais, para a elaboração dos exercícios.

Todas as atividades apresentadas sugerem o uso da ferramenta dicionário em sala de aula, uma vez que entendemos que o dicionário é um dos recursos mais ricos a subsidiar a ampliação do conhecimento lexical do aluno. Ademais, o dicionário é um recurso útil a todas as disciplinas do currículo escolar tendo em vista que não é apenas nas aulas de Língua Portuguesa que o aluno encontra dúvidas sobre o uso de uma palavra.

Não pretendemos que os exercícios elaborados sejam receitas para o ensino do vocabulário, mas sim que desencadeiem ideias no professor a fim de que ele promova, constantemente, atividades centradas no vocabulário sem perder de vista que o objetivo final sempre será o texto. Há muitas outras atividades que o professor pode focar em sala de aula com esse objetivo. Contudo, como bem é conhecido no Brasil, sabemos que o livro didático tem sido o recurso mais utilizado pelo professor em sala de aula de uma maneira na qual esse professor se sente aprisionado a fórmulas/receitas e, desse modo, muitas vezes, deixa de explorar o que de melhor ele tem enquanto profissional da língua: sua criatividade.

Entendemos que o livro didático possa sim ser usado em sala de aula, mas que, nesse uso, o professor explore recursos de acordo com a necessidade de seu aluno. O dicionário sempre será um recurso, se bem utilizado, a despertar o interesse do aluno a melhor conhecer, entender e se expressar por meio da Língua Portuguesa.

Dessa forma, este capítulo foi organizado em sete partes distintas, a saber: 4.1 – atividades com textos do *corpus* na íntegra (copiamos alguns textos do *corpus* e os transcrevemos na íntegra no item deste capítulo e sugerimos atividades variadas sobre o vocabulário com as relações semânticas e formação das palavras). Seguimos a codificação elaborada no banco de dados: **MDEP5.2** – Material Didático da Escola Pública, 5ª. série, texto 2; 4.2 – atividades elaboradas a partir do campo lexical das cores a partir do recorte de fragmentos de textos do *corpus* elaborado em que estivessem presentes as cores em diversas acepções; 4.3 – Qual combina com...? Este item arrola atividades em que sugerimos ao aluno dar qualidades a substantivos diversos. São aqui explorados adjetivos, substantivos, formação de palavras e relações semânticas. Todos os exercícios foram elaborados após a análise de fragmentos de textos do *corpus* elaborado para esta tese; 4.4 – Relações

semânticas – item em que apresentamos diversas possibilidades de exercícios com as relações semânticas. Também são fonte de criação os textos do *corpus*; 4.5 – Formação de palavras – exercícios que solicitam a reflexão e a aprendizagem da formação de palavras por intermédio da exploração dos significados de prefixos, sufixos e morfemas lexicais; 4.6 – Dinâmicas para o ensino do vocabulário – neste item, sugerimos alguns jogos e atividades em que é possível trabalhar o ensino/aprendizagem de vocabulário de forma mais descontraída e prazerosa; 4.7 - Atividades de vocabulário com alguns exemplos diferentes de gêneros textuais⁵⁴.

A seguir, apresentamos os exercícios elaborados com vistas à ampliação do conhecimento lexical do aluno.

3.1 – ATIVIDADES COM TEXTOS DO *CORPUS* NA ÍNTEGRA

MDA5.16⁵⁵

Alice na corte da Rainha de Copas

Uma grande roseira se erguia à entrada do jardim: as rosas eram brancas, mas três jardineiros se ocupavam em pintá-las de vermelho. Alice achou isso bastante curioso e aproximou-se para ouvir o que diziam. Ao chegar bem perto, ouviu um deles reclamar: - Cuidado, Cinco! Não fique salpicando tinta em cima de mim desse jeito!

- A culpa não é minha - disse Cinco, aborrecido. - Foi Sete que bateu no meu cotovelo.

Ao ouvir isso, Sete levantou a vista e disse: - Ah, é assim? Parabéns, Cinco! Sempre jogando a culpa em cima dos outros!

- É melhor você não falar! - disse Cinco. - Ainda ontem ouvi a Rainha dizer que você merece ser decapitado! - Por quê? - perguntou o que tinha falado primeiro. - Não é da sua conta, Dois! - disse Sete. - Desculpe, é da conta dele, sim! - disse Cinco. - E eu vou dizer a ele... foi porque Sete levou raízes de tulipa pra cozinheira, em vez de cebolas. Sete jogou o pincel no chão e estava começando a dizer: - Sim, senhor! De todas as injustiças que... - quando seus olhos caíram por acaso em Alice, que

⁵⁴ - Os textos não fazem parte do nosso banco de dados.

⁵⁵ - Material Didático Anglo, 5ª. série, texto 16. Este texto estava presente na ocasião do exame de qualificação. Na época, trabalhávamos com o material didático de escolas públicas e particulares da cidade de Cassilândia – Mato Grosso do Sul. Contudo, a banca sugeriu que só usássemos o material didático das escolas públicas, mas, como a atividade já estava esboçada, houve a sugestão de que ela fosse mantida.

os estava observando. Calou-se subitamente e os outros se voltaram, inclinando-se em sinal de respeito. - Vocês podiam me dizer, por favor - perguntou Alice meio tímida -, por que estão pintando essas rosas? Cinco e Sete não disseram nada, mas olharam para Dois. Este começou a explicar em voz baixa: - Bem, senhorita, o caso é o seguinte: isto aqui devia ser uma roseira vermelha, mas por engano plantamos uma roseira branca. E se a Rainha der por isso, seremos todos decapitados, está entendendo? E aí, moça, antes que ela veja, entende? Estamos fazendo o possível para... - Nesse exato momento, Cinco, que estivera olhando ansiosamente em volta do jardim, gritou: - A Rainha! A Rainha! - Os três jardineiros se atiraram imediatamente de bruços ao chão. Ouviram-se muitas passadas, e Alice olhou em volta, ávida de ver a Rainha. Parem com isso! - trovejou a Rainha. - Estou ficando tonta! - E então, virando-se para a roseira, prosseguiu: - Que é que vocês estavam fazendo aqui? - Para servir a Vossa Majestade - disse dois, em tom humilde, e pondo um joelho em terra enquanto falava - nós estávamos tentando... - Ah, compreendo! - disse a Rainha, que, enquanto isso, estivera examinando as rosas. - Cortem-lhes a cabeça! - gritou. E o cortejo prosseguiu, ficando três dos soldados atrás para executar os infelizes jardineiros. Estes correram para Alice, buscando proteção. - Não vão executá-los! - disse Alice, e colocou-os dentro de uma grande jarra de flores que estava perto. Os três soldados procuraram os jardineiros durante alguns minutos e depois se foram tranquilamente, seguindo o cortejo. - Cortaram-lhes a cabeça? - perguntou a Rainha, berrando. - As cabeças rolaram. Majestade, para servi-la! - berraram de volta os soldados.

Primeiro surgiram dez soldados carregando clavas em forma de naipe de paus; eram todos iguais aos três jardineiros, retangulares e planos, com os pés e os braços saindo dos cantos. Vinham a seguir os cortesãos, ornamentados com diamantes em forma de naipe de ouros; caminhavam dois a dois, como os soldados. Também em duplas, saltando alegremente de mãos dadas, vinham os infantes reais, ornamentados com o naipe de copas. Atrás deles, os convidados, a maior parte Reis e Rainhas; entre os convidados, Alice avistou O Coelho Branco, falando apressado e nervoso, e sorrindo a tudo o que diziam: passou por ela sem a notar. Seguia-se o Valete de Copas, carregando a coroa do Rei numa almofada de veludo vermelha. E, finalmente, encerrando esse pomposo cortejo, o REI E A RAINHA DE COPAS. Alice estava em dúvida se devia ou não jogar-se de rosto contra chão como os jardineiros, mas não conseguia lembrar-se de tal regra na passagem de cortejos, "e, além disso, de que serviria um . cortejo", pensou ela, "se todo mundo ficasse deitado de cara no chão, sem poder vê-lo?" Assim, permaneceu de pé onde estava, esperando. Quando o cortejo passou por Alice, todos pararam e olharam para ela. A rainha indagou severamente: - Que é isso? - Dirigiu-se ao Valete de Copas, que, como única resposta, inclinou-se e sorriu. - Idiota! - declarou a Rainha, levantando a cabeça com impaciência. E, voltando-se para Alice, prosseguiu: - Como é o seu nome, jovem? - Meu nome é Alice, para servir a Vossa Majestade - disse Alice com polidez; mas acrescentou para si mesma: "Ora, eles são apenas um baralho de cartas, no fim de contas. Não preciso ter medo deles!" - E quem são esses aí? - indagou a Rainha, apontando para os três

jardineiros prostrados em volta da roseira. Pois, deitados como estavam, de rosto contra o chão, e sendo o desenho das costas o mesmo do resto do baralho, ela não podia saber se eram jardineiros, soldados, cortesãos ou até mesmo três dos infantes reais. - Como é que vou saber? - respondeu Alice, surpreendida com a sua própria coragem. - Isso não é da minha conta. A Rainha ficou vermelha de raiva e, depois de olhar para ela um momento como uma fera selvagem, urrou com voz esganiçada: - Cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe a...

- Bobagem! - disse Alice em voz alta e decidida, e a Rainha ficou calada.

O Rei pousou a mão no braço da esposa e observou timidamente: - Pense bem, minha querida: é apenas uma criança! A Rainha desviou-se dele, irada, e dirigiu-se ao Valete: - Vire-os para cima! O Valete, com muito cuidado, virou-os com a ponta dos pés. - De pé! - gritou a Rainha, com voz estridente. E os três jardineiros saltaram instantaneamente, inclinando-se com respeito diante do Rei, da Rainha, dos infantes e de todo mundo. - Parem com isso! - trovejou a Rainha. - Estou ficando tonta! - E, então, virando-se para a roseira, prosseguiu: - Que é que vocês estavam fazendo aqui? - Para servir a Vossa Majestade - disse Dois, em tom humilde, e pondo um joelho em terra enquanto falava - nós estávamos tentando... - Ah, compreendo! - disse a Rainha, que, enquanto isso, estivera examinando as rosas. - Cortem-lhes a cabeça! - gritou. E o cortejo prosseguiu, ficando três dos soldados atrás para executar os infelizes jardineiros. Estes correram para Alice, buscando proteção. - Não vão executá-los! - disse Alice, e colocou-os dentro de uma grande jarra de flores que estava perto. Os três soldados procuraram os jardineiros durante alguns minutos e depois se foram tranquilamente, seguindo o cortejo. - Cortaram-lhes a cabeça? - perguntou a Rainha, berrando. - As cabeças rolaram. Majestade, para servi-la! - berraram de volta os soldados.

4.1.1 - UNIDADE LEXICAL: IMPACIÊNCIA

1. Procure no dicionário a unidade *impaciência* e explique:

a) o seu sentido;

b) encontre a palavra que é o oposto de *impaciência* e explique o que há de diferente nelas em relação à forma e ao significado.

2. É possível substituir as duas unidades no texto? Explique a sua resposta.

3. A partir da resposta da *letra b* e também da percepção de como funcionou a língua no momento da formação de *impaciência*, retire do dicionário outras palavras formadas pelo mesmo processo ou por um que seja quase igual.

4. Crie um poema em que você brinque com as formações de palavras com *in-* e *im-*.
5. Confira no dicionário o significado que as palavras utilizadas por você possuem. Se elas não estiverem dicionarizadas, explique o sentido que você pretendeu dar a elas.
6. Relacione palavras que podem ser aproximadas de *impaciência*. Por exemplo: posso dizer sempre que uma pessoa nervosa é impaciente?
7. Relacione palavras com sentido aproximado de *paciência*.

4.1.2 - CRUZADINHA SOBRE O TEXTO⁵⁶

- (1) Um dos jardineiros reclamou que o outro o estava *sujando* de tinta. Que palavra ele usou para dizer isso?
- (2) Cinco disse a Sete que ouvira a Rainha dizer que ele merecia ter a *cabeça cortada*. Que palavra foi usada para dizer isso?
- (3) Quando Sete viu Alice, calou-se de repente. Que palavra o autor usou para dizer *de repente*?
- (4) A Rainha ficou vermelha de raiva e urrou com uma voz parecida com a voz *de cão*. Encontre a palavra que o autor usou para denominar esse tipo de voz.
- (5) Os dez soldados carregavam clavas numa das formas das cartas do baralho. Como se chamava essa *forma*?
- (6) Os três soldados, após procurarem os jardineiros, se foram tranquilamente seguindo um tipo de *procissão*. Qual a palavra o autor usou para *procissão*?
- (7) Os dez soldados carregavam clavas numa das formas das cartas do baralho. Procure no dicionário a palavra que pode substituir *clavas* no texto sem alterar o seu sentido.
- (8) Procure no dicionário uma palavra que possui sentido contrário a *merecia*. Lembre-se das orientações dadas em sala de aula sobre como pesquisar no dicionário, procure o verbo merecer e o conjugue adequadamente.

⁵⁶ - Esta atividade foi sugerida pelo Professor Doutor Sebastião Expedito Ignácio.

									1					
							5							
					6		8							
	4										2			
3														
									7					

MDEP6.7

Gavião-de-penacho

— Pai, ô pai, o gavião — eu gritei, e papai se levantou, estava deitado descansando um pouco, e veio correndo e gemendo, tinha dado uma topada forte no portal. [...]

[...] Nós dois paramos de estalo na entrada do galinheiro, pois um gavião enorme estava de pé, com as asas abertas, na frente do galo legorne, que era grande mas tinha ficado pequeno na frente dele, porém o enfrentava com coragem, assim meio assustado, as penas arrepiadas.

O gavião era uma beleza, era grande mesmo, imenso, as asas de uma brancura por dentro, e por fora cinzento-avermelhadas, assim como as costas. Na cauda, que eu vi quando ele se voltou numa rodada de vigilância, tinha rajadas bruni-negro-vermelho-claro, mas o que o fazia importante era o penacho enorme que subia da parte de trás da cabeça e que estava levantado pela raiva. Eu senti um meio medo, confesso, e olhei para papai, que estava assim como atraído, os olhos pregados no bicho e esquecido até da espingarda, que estava com o cano apontado para o chão.

O gavião nos encarou, tinha o bico meio aberto, mas sempre se defendendo do galo, quem sabe se esperando um jeito para atacá-lo. Puxei a aba do paletó de papai, ele despertou e levou a espingarda no ombro e fez pontaria, mas não atirou e ficou olhando para o gavião, que também o olhava, as asas abertas e o penacho levantado em desafio. Durou pouco aquele olha-, pois o gavião voou, deu uma esbarrada no galo e passou roçando nas nossas cabeças, no rumo do céu. Papai virou o corpo e eu também, fomos acompanhando o vôo do bichão, um môo bonito e ritmado, e depois que ele ganhou altura papai atirou, mas foi um tiro assim sem vontade, eu reparei, baixou a espingarda e falou manso, olhando por cima dos meus ombros:

— Fiquei com pena de atirar.

4.1.3 – SOBRE O TEXTO “GAVIÃO DE PENACHO”

1. Observe o uso das palavras *enorme*, *grande* e *imenso* expostos no texto. Procure no dicionário o significado delas e diga ao que elas se referem. Substitua uma pela outra e verifique se o sentido permanece igual.
2. Pode substituir *grande* por *pequeno* e continuar com o mesmo efeito de sentido? Justifique a resposta.
3. Pesquise no dicionário outras palavras que indiquem tamanho. Separe-as em quadros por proximidade de significado.
4. [...] um gavião enorme estava de pé, com as asas abertas, na frente do galo legorne, que era grande mas tinha ficado pequeno na frente dele[...]. O galo era grande, mas havia ficado pequeno na frente do gavião. Como algo considerado grande pode ser pequeno ao mesmo tempo? Confronte os significados dessas

palavras no dicionário e elabore dois quadros: um com animais que são considerados grandes e outro com animais que são considerados pequenos.

MDP5.87⁵⁷

A NOITE EM QUE OS MARCIANOS INVADIRAM A TERRA

Às oito horas da noite, a invasão começou. Seres gigantescos, com tentáculos, chegaram ao planeta Terra dentro de um meteorito, que caiu perto da cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Eles vinham de Marte, o planeta vermelho, e chegaram na véspera do dia das bruxas: 30 de outubro de 1938.

Assim que saíram de dentro do corpo celeste, os marcianos lançaram raios mortais contra a multidão que se aglomerava ao redor para vê-los. Era o início da guerra entre humanos e ETs. Pessoas comuns formaram um exército para tentar combater os invasores. Mas a resistência de homens e mulheres não foi capaz de detê-los. Em pouco tempo os extraterrestres conseguiram conquistar Nova Iorque. E lançaram gases venenosos no ar.

Pelo rádio, a população acompanhou o triunfo dos marcianos. E entrou em pânico. Pessoas fugiram de suas casas em busca de abrigo, congestionaram o trânsito, gritaram por socorro 'nas ruas. Pensaram que o fim do mundo tinha chegado. Mas estavam enganadas. Na verdade, nenhum meteorito havia caído no planeta. Não existiam ETs caminhando por Nova Iorque e nem gases venenosos no ar. Era tudo ficção. As notícias transmitidas pelo rádio eram apenas parte de uma peça de teatro radiofônica!

No dia 30 de outubro de 1938, às oito horas da noite, a emissora CBS começou a transmitir para todo o país o Radioteatro Mercury. O programa trazia o teatro para dentro do rádio: apresentava peças e adaptações de livros. Na véspera do dia das bruxas, seria encenada A invasão dos marcianos, uma adaptação do livro A guerra dos mundos, de H. G. Wells.

Cerca de seis milhões de ouvintes acompanharam o programa. Os atores simularam que o radioteatro previsto para ir ao ar naquele horário havia sido substituído por um noticiário ao vivo e urgente, pois a Terra estava sendo invadida por marcianos. Para tomar a atração o mais real possível, os artistas representaram repórteres, autoridades, cientistas, testemunhas, enfim, tudo o que o noticiário radiofônico apresentaria de verdade caso o planeta estivesse sob ameaça de ocupação por extraterrestres.

⁵⁷ - Este texto não faz parte do corpus atual por ser do material didático de escola particular de ensino (Material Didático Positivo, 5ª. série, texto 87).

O problema foi que aproximadamente 1,2 milhão de pessoas não ouviu ou não entendeu a abertura da atração, em que o locutor anunciava o início do radioteatro e a peça que seria encenada. Ao sintonizar o rádio na CBS, elas escutaram a programação da emissora ser interrompida várias vezes por repórteres que tinham notícias urgentes para dar. Primeiro, a queda do meteorito. Depois, a luta contra os marcianos.

A seguir, a conquista de Nova Iorque pelos ETs. Ouviram também depoimentos dados por autoridades, cientistas e por pessoas que tinham visto os marcianos. Então, acreditaram que o planeta estava ser invadido por alienígenas.

Naquela época, a televisão ainda não existia e o rádio era o principal meio de comunicação das pessoas ficava sabendo o que acontecia no país e no mundo por meio desse veículo e acreditavam nas informações trazidas por ele. Não é à toa, portanto, que milhões de ouvintes levaram a sério a notícia feita no radioteatro e entraram em pânico por causa dela.

Em Nova Iorque e cidades próximas, multidões invadiram quartéis de bombeiros, hospitais e redações de jornais. Pessoas procuraram esconderijos. Linhas telefônicas e aglomerações nas ruas e o trânsito parou.

As pessoas só descobriram que tinham acompanhado uma peça pelo rádio e não um noticiário urgente e quando o locutor anunciou o fim da primeira parte da apresentação. Para muitos ouvintes, foi um alívio. Entretanto, o programa ainda não tinha terminado. Faltava o grande final: o fim dos marcianos! Na peça, os invasores morreram contaminados por microorganismos terrestres.

O episódio virou manchete nos principais jornais do mundo e o jovem ator Orson Welles, que teve a ideia de fazer a Invasão dos marcianos, ficou famoso! Emissoras de rádio dos mais diferentes países fizeram programas parecidos ao transmitido pela CBS. E a reação do público foi a mesma: as pessoas entraram em pânico!

4.1.4 - GIGANTE

1. Pesquise no dicionário o significado da palavra *gigante*.
2. O autor do texto usou *gigantescos*. Qual efeito de sentido pode ser depreendido do –*esco* ter sido acrescentado a *gigante*?
3. Brinque com a língua e crie palavras que contenham –*esco*, explique para a professora e para seus colegas qual o sentido que você pretendeu dar a sua

inovação vocabular e, finalmente, pesquise no dicionário e veja se há alguma dessas criações já registradas.

4. Os sentidos por você pretendidos são os mesmos que os apresentados no dicionário?
5. Procure no dicionário palavras originadas de *gigante* e explique aos colegas o que elas significam.
6. Qual seria a palavra, ou palavras, com sentido oposto ao de *gigantescos*?
7. Crie frases com as palavras arroladas no exercício 6, substitua-as por *gigantescos* e informe se foi possível a substituição em todas as frases criadas.

MDEP6.20

A CASA

Estes jovens entrevistadores e seus fantásticos gravadores

Se há coisa que comove e estimula um escritor gaúcho é o apoio, sempre dedicado e muitas vezes anônimo, que a literatura rio-grandense recebe em centenas de escolas, às vezes no mais remoto interior. Ainda na semana que passou, vários colégios fizeram realizar a Semana do Escritor Gaúcho. Muitos escritores, entre eles eu, foram procurados para palestras, sessões de autógrafos e entrevistas.

Não são todos os escritores que gostam de falar para estudantes, ou para quem quer que seja; Dalton Trevisan, por exemplo, distribui uma entrevista-padrão mimeografada, e pronto, todo o resto está em seus livros. Eu, porém, gosto de conversar com jovens ou com qualquer pessoa sobre literatura. É um ofício muito solitário, este, de modo que romper a casca de vez em quando é benéfico. Não essencial, mas benéfico; sempre é algum feedback. E também é bom ajudar gente moça, que está se iniciando na literatura, e que muitas vezes se aflige com o misterioso código dos textos. Eu às vezes recebo telefonemas aflitos:

— Rápido! Tenho prova amanhã! O que é que o senhor quer dizer com a sua obra?

Não há dúvida que é um bom exercício de síntese e que deve ter alguma utilidade: acredito que, no dia do Juízo, o Senhor nos cobrará mais ou menos nesses termos

— Rápido! Qual foi o sentido de sua vida?

—, de modo que é bom a gente estar preparado. Mas mesmo quando não estão a algumas horas de um exame, os estudantes entram em ansiedade aguda ante a perspectiva de fazer perguntas" a um escritor. Uma das causas deve ser o próprio escritor, sempre uma figura mítica; outra causa deve ser o temor de fazer perguntas inadequadas; mas eu acho que o principal fator de perturbação dos jovens é o gravador.

Nas mãos de um aluno de primeiro ou segundo grau, o gravador se revela um instrumento maligno, simplesmente incapaz de ser controlado — ao menos na ocasião de entrevistar um escritor. É uma rotina que constantemente se repete: entra o grupo de alunos, e em meio a risinhos nervosos, se prepara para a entrevista de antemão combinada. A primeira providência é desdobrar a folha de papel com as mil quatrocentas e vinte perguntas preparadas; a segunda — *conditio sine qua non* para a entrevista — é fazer funcionar o gravador. A primeira coisa que descobrem é que está sem pilhas; nenhum problema, só que a dona do gravador esqueceu de colocá-las. Mas aí, quando ela procura na bolsa, vê que só tem três pilhas, não quatro. A quarta, simplesmente sumiu, e deve ser fornecida pelo escritor, de cujo equipamento intelectual as pilhas são hoje componente indispensável. Colocada a pilha, deveria começar a gravação — e então é aquela atrapalhão com as teclas; em vez de Record a menina aperta o Fast Forward ou Rewind. O resultado disto é que, quando a entrevista finalmente começa, os entrevistadores não conseguem desgrudar os olhos da cassete, para ver se ela está rodando mesmo, o que acaba contagiando o escritor — e no fim, estão todos mais preocupados com o gravador que com a literatura. Mesmo que a cassete tenha rodado, contudo, não há garantia de que a entrevista tenha saído boa, é possível que os entrevistadores se lembrem que esqueceram de regular o volume, com o que a cassete, tocada, revela apenas uns débeis murmúrios que nem a professora de mais boa vontade poderá identificar com uma voz poderosa da literatura. Começa tudo de novo: onde é que o senhor nasceu? Que livros já escreveu? — etc. E desta vez então dá certo, e os alunos sorriem triunfantes, o escritor se solidariza com eles — bom trabalho, pessoal! — e, como convém à literatura e à vida, chega-se a um final feliz. Que é, afinal, o supremo consolo para os ofícios solitários. Enquanto houver jovens dispostos a — com ou sem gravador — perguntar, valerá a pena escrever e falar sobre o escrever.

4.1.5 - CRUZADINHA SOBRE O TEXTO

- (1) Procure no dicionário a palavra que pode substituir o termo *rotina* sem alterar o sentido dado no texto.
- (2) Qual palavra pode ser colocada no lugar de *acredito*?

- (3) Substitua *redigia* por uma palavra de significado equivalente.
- (4) Misinha escolhe as músicas *de acordo com* o que o público pede. Qual palavra foi usada pelo autor do texto no lugar de *de acordo com*?
- (5) Qual palavra foi usada no texto com sentido semelhante a *desvelo*?
- (6) Era uma leitora *voraz*. Substitua *voraz* por um sinônimo.
- (7) O pai do autor do texto *jamais* perdeu o sotaque português. Qual palavra foi utilizada pelo autor para indicar tal fato?
- (8) Qual palavra do texto possui significado parecido com *aguentar*?
- (9) Regime republicano é o mesmo que _____ republicano.
- (10) Qual palavra pode substituir *inteiramente* sem mudar o sentido do texto?

		8						10					4
	5												
						9							
	2												
										6			
					7								
	1												
		3											

4.2- CAMPO LEXICAL DAS CORES

4.2.1- CORES SEPARADAS

AMARELO

Leia os fragmentos:

MDEP8.19

Era já quase uma hora da madrugada; a chuva batia tristemente nas janelas, e minha vela estava quase consumida quando, ao lusco-fusco da luz bruxuleante prestes a extinguir-se, vi abrir-se o *baço olho amarelo da criatura*.

MDEP7.19

O clima faz lembrar – pelo que lemos nos livros — *o avanço de pestes como a febre amarela* no início do século XX, combatidas e vencidas por Oswaldo Cruz.

MDEP8.19

Seus membros eram bem proporcionados, e eu havia escolhido e trabalhado suas feições para que fossem belas. Belas! Meu Deus! *Sua pele amarela* mal cobria o relevo dos músculos e das artérias que jaziam por baixo; seus cabelos eram corridos e de um negro lustroso; seus dentes alvos como pérolas.

MDEP8.19

Acordei cheio de horror; um suor frio cobria minha testa, meus dentes batiam, e todos os meus membros se convulsionaram quando, *à luz pálida e amarela da Lua* — que forçava a passagem pelos vidros das janelas — vi o desgraçado, o infeliz monstro que eu criara.

MDEP7.12

Havia *um gato de listras amarelas* sentado na esquina da rua dos Alfeneiros, mas não havia nenhum mapa à vista.

MDEP5. 17

Mas por detrás estão as velhas casas, pequenas e tortas, pintadas de cores vivas, como desenhos infantis, com seus varais carregados de toalhas de mesa, saias floridas, *25 panos vermelhos e amarelos*, combinados harmoniosamente pela lavadeira que ali os colocou.

1. Você conhece a cor amarela. Contudo, nem sempre ela indica o mesmo significado em contextos diferentes. Procure no dicionário e explique o sentido de amarelo nos fragmentos apresentados.

Olho <i>amarelo</i>	
Febre <i>amarela</i>	
Pele <i>amarela</i>	
Luz <i>amarela</i> da lua	
Listras <i>amarelas</i>	
Panos <i>amarelos</i>	

2. Os sentidos de *amarelo* nesses enunciados foram iguais? Discuta com seus colegas sobre esses sentidos e separe em grupos os que são iguais.
3. Elabore frases com cada um dos sentidos encontrados para *amarelo*.
4. Procure no dicionário outras acepções que *amarelo* e derivados podem ter.
5. Dê o significado e a situação de uso de *amarelo* em cada uma das situações a seguir. Quando não souber, procure no dicionário essas acepções. Se não conseguir encontrar todas no dicionário, procure na *internet*.
 - a) Sinal amarelo
 - b) Luz amarela
 - c) Sorriso amarelo
 - d) Páginas amarelas
 - e) Cabelo amarelo
 - f) Pele amarela
 - g) Amarelinha

- h) Rosa amarela
 - i) Cartão amarelo
 - j) Soldado amarelo
6. Construa frases em que podem ser utilizadas essas situações.
7. Procure no dicionário os significados possíveis para o verbo *amarelar*.
- a) Explique esses significados.
 - b) Elabore frases com o verbo *amarelar*.
 - c) Você já usou o verbo *amarelar*? Se sim, conte como foi a situação em que o utilizou.
 - d) Escreva um texto com *amarelar* no sentido figurado.

BRANCO

MDEP5.4

Palavras pra esquecer

Versos que repito

Palavras pra dizer

De novo o que foi dito

Todas as folhas em *branco*

Todos os livros fechados

Tudo com todas as letras

Nada de novo debaixo do sol.

MDEP6.16

- Cara, dá um *branco*, já me aconteceu. Chatter: Como foi? Mano: Era uma garota da minha escola, ela já foi embora, mudou de cidade.

MDEP6.15

No meio-dia *branco* de luz uma voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala.

MDEP6.31

Nem sempre neva, mas quase todos os invernos aqui fica tudo coberto de *branco*. Se não é a neve, então é a geada, que é mais fria ainda.

MDEP6.5

Mandou vir o fardamento de Dom Caio e fê-lo vestir ao alfaiate, que era muito baixinho, e que ficou com o chapéu de bico enterrado até as orelhas; depois disse que trouxessem o cavalo *branco* de Dom Caio para o alfaiate montar.

MDEP8.25

Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de *branco*, diz que deve sofrer de ataque.

MDEP5.14

A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo. Lá se foi o leite *branquinho* pelo chão.

1. *Branco/branca* faz você se lembrar de algo?
2. Veja no dicionário as possibilidades de uso que há para *branco* ou *branca*.
3. Uma folha *branca* tem o mesmo significado que uma folha *em branco*? Explique a sua resposta.
4. O que você entendeu por *meio-dia branco* de luz?
5. Como poderia ser a ideia oposta à de *meio-dia branco* de luz?

6. Você já usou a expressão *dar branco*? Qual o significado dela? Crie frases com *dar branco*.
7. Qual seria a ideia contrária à de *dar branco*?
8. Discuta com seus colegas por que a cor *branca* é associada à ideia de paz no Brasil e em alguns outros países.
9. Que palavra pode substituir *branca* em: A menina ficou *branca* de medo?
10. O que significa *dar carta branca a alguém*?
11. Procure no dicionário as definições para as seguintes palavras formadas a partir de *branc-*:

Brancor	
Branquelo	
Esbranquiçado	
Branquear	
Branqueável	
Embranquecido	
Branqueamento	
Branquear	
Branqueadura	
Embranquecer	

VERDE

MDEP5.17

Mas o quintal da casa abandonada ostenta uma delicada mangueira, ainda com moles folhas cor de bronze sobre a cerrada fronde sombria, uma delicada mangueira, repleta de pequenos frutos, de um *verde tenro*, que se destacam do *verde-escuro* como se estivessem ali apenas para tornar a árvore um ornamento vivo, entre os muros brancos, os pisos vermelhos, o jogo das escadas e dos telhados em redor.

MDEP5.17

Aparecem mesmo dois ou três castelos, azuis e brancos, e um deles tem até, na ponta da torre, um galo de metal *verde*.

MDEP6.2

Havia na gruta um tronco de oliveira, ainda *verde*, que o ciclope usaria como bordão, depois de tê-lo convenientemente secado com fumaça.

MDEP7.16

Samambaias cobrem imensos rochedos. Basta um dia de chuva sobre a mata seca para que a região fique coberta de flores e tomada por um *verde* surpreendente.

MDEP7.12

O Sr. Dursiey se irritou ao ver que alguns deles nem eram jovens; ora, aquele homem devia ser mais velho do que ele, e usava uma capa *verde-esmeralda*! Que petulância! Mas então ocorreu ao Sr. Dursiey que se tratava provavelmente de alguma promoção boba — essas pessoas estavam obviamente arrecadando alguma coisa... é, devia ser isto!

MDEP7.7

Oô...

Menina bonita

Do *vestido verde*

Me dá tua boca

Pra mata minha sede

Oô...

MDEP8.1

Se dentro de três dias Cássio não telefonasse, ela cerraria as persianas, puxaria as cortinas de renda, esconderia dos seus olhos o mar *verde-claro*, o azul do céu, a claridade do sol, o vôo das gaivotas e transformaria o quarto de brancas paredes numa grande prisão de lágrimas e desespero.

MDEP8.9

O amor por entre *o verde*. Não é sem frequência que, à tarde, chegando à janela, eu vejo um casalzinho de brotos que vem namorar sobre a pequenina ponte de balaustrada branca que há no parque. (...) São, na sua extrema juventude, a coisa mais antiga que há no parque, incluindo velhas árvores que por ali espaçam *sua verde sombra*; e as momices e brincadeiras que se fazem dariam para escrever todo um tratado sobre a arqueologia do amor, pois têm uma tal ancestralidade que nunca se há de saber a quantos milênios remontam.

MDEP5.3

E agora outros eram os campos que via: os vinhedos, com grandes *cachos de uvas verdes* e rosadas pesando nas parreiras.

MDEP6.3

E o herói virou figurino: primeiro o chapéu, com fitinha de prata e incrustações de ouro; a gravata curta era revestida em parte por uma chapinha de prata onde se empinava um cavalinho também de ouro; na ponta do colarinho, mais um bocado de metal de qualidade produzia reflexo; a fivela do cinturão ostentava também elementos de ouro e alguns rubis; na bota, flores vermelhas e *folhas verdes*, em relevo no couro; biqueira de prata, com três tachinhas de ouro, e tacão alto, de prata.

MDEP6.5

Ajudaram-no a subir para o cavalo, e ele já estava a *tremar como varas verdes*; assim que o cavalo sentiu as esporas botou à desfilada, e o alfaiate a gritar:

1. *Verde* enquanto cor é considerado um adjetivo, entretanto, há momentos em que pode ser um substantivo. Observe o uso da palavra *verde* nos fragmentos arrolados anteriormente e os classifique quanto à classe morfológica.

SUBSTANTIVO	ADJETIVO

Basta um dia de chuva sobre a mata seca para que a região fique coberta de flores e tomada <i>por um verde</i> surpreendente	
Uma capa <i>verde-esmeralda</i>	
<i>Vestido verde</i>	
O mar <i>verde-claro</i>	
O amor por entre <i>o verde</i> .	
<i>Cachos de uvas verdes</i>	

4. Você conhece a expressão *tremar como vara verde*? Discuta com seus colegas e tente definir essa expressão.
5. Crie um texto em que você encaixe a expressão *tremar como vara verde*.
6. Procure no dicionário outras acepções que contenham a cor *verde* em sua formação.
7. Pesquise, em uma gramática, prefixos e sufixos. Após essa pesquisa, crie palavras que sejam formadas a partir de *verde*.
8. Procure em um dicionário se as palavras por você criadas já estão dicionarizadas. Explique o sentido que você quis dar a cada uma delas.
9. Elabore frases que contenham *verde*. Leia as frases elaboradas para os seus colegas e ouça as que eles elaboraram.

AZUL

MDEP5.18

O sertão baiano, próximo aos municípios de Canudos, Euclides da Cunha e Jeremoabo, é o único lugar do mundo onde se encontra a *arara-azul-de-lear*.

MDEP6.25

Aos poucos, foi matando a saudade das descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas, *do azul e branco dos uniformes*, daquele burburinho à beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar.

MDEP6.22

A maioria preferia a preguiça de olhar o *céu e aquele mar exibido no seu azul*.

MDEP6.13

O de meus pais era o primeiro da casa, ao lado da sala de visitas e logo atrás da livraria, cujas largas *portas de madeira*, pintadas de *azul*, davam para a rua do Comércio.

MDEP7.3

Parece um contra-senso: *o planeta azul* onde moramos chama-se Terra, mas é quase todo coberto de água.

MDEP8.1

Se dentro de três dias Cássio não telefonasse, ela cerraria as persianas, puxaria as cortinas de renda, esconderia dos seus olhos o mar verde-claro, *o azul do céu*, a claridade do sol, o vô das gaivotas e transformaria o quarto de brancas paredes numa grande prisão de lágrimas e desespero.

MDEP6.25

A gaúcha, que lhe parecera tão metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos *olhos azuis*.

MDEP7.5

Porém aconteceu que no dia 6 de maio viajava no penúltimo banco do lado direito do segundo vagão um cego de *óculos azuis*.

1. Você sabia que a Terra é chamada de planeta *azul*? Qual é o motivo de que ela assim seja chamada?
2. Construa um pequeno texto no qual planeta azul substitua Terra.
3. “Em o azul do céu”, *azul* está em função de adjetivo ou de substantivo? O que lhe fez perceber essa função?
4. As cores, muitas vezes, representam ideias abstratas que mudam de acordo com o lugar. Isso acontece porque esses símbolos surgem em decorrência da cultura de um povo. Pesquise a respeito da simbologia das cores.
5. Como viu por intermédio da atividade anterior,
 - o *branco* representa o luto no Japão enquanto no Brasil essa função é da cor *preta*;
 - para nós, o preto também é usado para referência a aspectos ruins. Assim, posso usar “a coisa está preta” com o mesmo significado de “a coisa está feia” ou de que “está tudo ruim”;
 - nos Estados Unidos, essa mesma ideia é representada pela cor *azul*.Lembre-se de outras cores que simbolizam algo abstrato e as liste a seguir.
6. Discuta com seu professor e com colegas e tente descobrir o que significam as duas formações a seguir com *azul*:
 - a) *Receber bilhete azul* -
 - b) Os *capacetes azuis* foram de grande ajuda na reconstrução do país vizinho -
 - c) O homem mentiu ao dizer que possuía *sangue azul* –
 - d) Mamãe *azulou* a blusa de meu uniforme –
 - e) Assim que a polícia chegou, o bandido *azulou* –
 - f) O homem bebeu a *azuladinha* de uma só vez –
 - g) Nossa, o *azulão* daquela casa arde em meus olhos –

h) Aquele *azulão* é um pássaro muito bonito –

7. Procure novas palavras no dicionário formadas com *azul-* e elabore frases com elas.

VERMELHO

MDEP5.3

E depois o líquido *vermelho* e generoso escorrendo dos tonéis para os copos que despejavam o calor pela garganta fria.

MDEP6.22

O pessoal bem longe, apenas nossa barraca, explodindo no seu *vermelho*, a praia sendo só da gente.

MDEP6.22

Era ele. Sorriso e olhos brilhantes. *Avermelhei* inteira, acho que as minhas coxas também ficaram "ruborizadas", como aparece nos textos de literatura.

MDEP6.7

Na cauda, que eu vi quando ele se voltou numa rodada de vigilância, tinha rajas *bruni-negro-vermelho-claro*, mas o que o fazia importante era o penacho enorme que subia da parte de trás da cabeça e que estava levantado pela raiva.

MDEP7.28

Meu rosto *vermelho*, molhado,

é só dos olhos pra fora

Todo mundo sabe que homem não chora

1. Pesquise no dicionário e informe o sentido que a palavra *vermelho* apresenta nos fragmentos destacados. O sentido é o mesmo em todos eles?
2. Substitua *vermelho* por *azul*. Houve alteração de sentido? Explique a sua resposta.
3. Arrole alguns sentidos possíveis para *vermelho*, a partir da consulta ao dicionário.
4. Construa frases com diferentes usos que você percebeu para *vermelho*.
5. A partir da palavra *vermelho*, é possível formar várias outras. A seguir estão algumas dessas possíveis formações⁵⁸. Retire o que se modifica em cada uma delas e explique o sentido que acrescentam a *vermelho* (não se esqueça de conferir no dicionário):

avermelhar	
avermelhado	
avermelhamento	
vermelhusco	
vermelhear	
vermelhaço	
vermelhinho	
vermelhão	
vermelhidão	
vermelhoso	
vermelhinha	
vermelhosa	
vermelhejar	

⁵⁸ - Nesta atividade, pode ser trabalhada a música e a letra de *Vermelho*, de Fafá de Belém.

vermelhento	
-------------	--

6. Todas essas palavras são possibilidades de uso, mas algumas quase nunca as utilizamos em nossos textos. Quais delas você nunca havia visto antes? Acredita que alguém as use?
7. Acrescente sufixos e prefixos a *vermelho* e crie possibilidades de novas palavras.
8. Pense nos significados e formações que você conhece para *vermelho*. Cite algumas aos seus colegas e veja se ele conhece construções diferentes das suas. Elabore frases em que esses significados possam ser utilizados.
9. Você sabia que em Portugal se usa *escarlate* e *encarnado* para referência à cor *vermelha*? Pesquise o significado de *escarlate* e *encarnado* no dicionário e confirme a informação.

LARANJA

MDEP5.17

Traz um suco de *laranja* pra ela. Com o chopinho e o suco de *laranja*, veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita.

1. *Laranja* é uma fruta e, no fragmento exposto, está com essa acepção. Contudo, a palavra *laranja* pode ser usada em outras situações. Procure no dicionário quais são algumas dessas situações e anote seus significados.
2. Por meio de acréscimo de prefixos e sufixos, crie novas palavras derivadas de *laranja* (Pode pesquisar os prefixos e sufixos em uma gramática).
3. Procure no dicionário se as palavras por você criadas são dicionarizadas. Lembre-se de que a palavra guia para pesquisar no dicionário é *laranja*.
4. Separe as palavras que constam no dicionário e as que não constam. Anote os significados das dicionarizadas e os significados que você quis dar a palavras por você criadas.

PALAVRAS QUE CONSTAM NO DICIONÁRIO	PALAVRAS QUE NÃO CONSTAM NO DICIONÁRIO

5. Elabore um texto em que apareça *laranja* como fruta, como cor e como pessoa que cujo nome é utilizado para que alguém cometa fraudes.

ROSA

MDEP8.1

Como estava, sem tirar as sandálias, deitou-se na cama de colcha *rosa*, sentiu uma enorme vontade de chorar, mas estava lúcida demais para arrancar uma lágrima.

MDEP8.14

Rosa IX, linda e encantadora canoa de nobre madeira, o caubi, nove metros talhados de uma única tora, linhas perfeitas, traço fino, estilo apurado, um verdadeiro caso de amor.

1. Rosa aparece nos dois fragmentos arrolados como nome de uma canoa [*Rosa IX* – substantivo próprio] e como uma cor [colcha *rosa* - adjetivo]. Você conhece outros usos que a palavra *rosa* pode ter? Quais são?
2. Procure no dicionário e veja se há mais usos para *rosa* além dos que você conhecia e dos que foram apresentados nos fragmentos dos textos. Insira a formação e a explicação na tabela a seguir:

3. Elabore um pequeno texto em que você usará *rosa* como: cor, nome de pessoa, flor, um objeto, uma peça de roupa.
4. Você sabia que *rosa* já foi uma cor relacionada à prostituição? Pesquise na *internet* sobre esse assunto e converse com seu professor e com seus colegas sobre o significado que vocês acreditam que a cor rosa possui hoje e o que significava na Idade Média.

CINZA\CINZENTO

MDEP5.1

e no pelo do cachorro, se é melhor gritar socorro;

e na *cinza da fumaça*, o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento, se corre o barco ou vai lento;

MDEP5.9

Pau que nasce torto, até a *cinza* é torta.

MDEP6.7

O gavião era uma beleza, era grande mesmo, imenso, as asas de uma brancura por dentro, e por fora *cinzento-avermelhadas*, assim como as costas.

MDEP8.19

Todas essas exuberâncias, porém, não formavam senão um contraste horrível com seus olhos desmaiados, quase da mesma cor *acinzentada* das órbitas onde se cravavam, e com a pele encarquilhada e os lábios negros e retos.

1. Enquanto tonalidade, *cinza*, *acinzentado* e *cinzento* podem ser considerados sinônimos, ou seja, é possível substituir uma palavra pela outra sem haver alteração do sentido. Por exemplo: Comprei uma calça *cinza*. Comprei uma calça *cinzenta*. Percebeu como o sentido permaneceu o mesmo? Entretanto, não são em todos os contextos que posso substituir um pelo outro e, por isso, é que se diz que não há sinônimos perfeitos⁵⁹.
2. Substitua *cinza* por *cinzento* na frase a seguir:

Levou as *cinzas* do avô para o mar.

Levou os _____ do avô para o mar.

O sentido permaneceu o mesmo? É possível se fazer essa substituição? Explique.
3. Observe os três fragmentos apresentados. *Cinza*\ *cinzento* aparecem neles se referindo a cor? Explique.
4. Pesquise no dicionário outras possibilidades para usar as palavras *cinza* e *cinzento*.

CINZA	CINZENTO
palavra no contexto; b. definição	palavra no contexto; b. definição
a.	a.
b.	b.

⁵⁹ - Isso de acordo com alguns teóricos do assunto que consideram que sinônimos perfeitos seriam as palavras que pudessem ser substituídas umas pelas outras sem haver alteração de sentido em todos os contextos.

5. A maioria das palavras pode ter significado denotativo e conotativo, ou seja, elas podem ser usadas em seu sentido literal ou em seu sentido figurado. Pesquise os significados de denotação e conotação em um dicionário e confirme com seu professor se as definições são as que você entendeu.
6. Agora, procure exemplos da palavra cinza usada em sentido conotativo e em sentido denotativo.

CONOTATIVO	DENOTATIVO

7. O fragmento “Pau que nasce torto, até a cinza é torta” é um provérbio antigo. Pesquise o que é um provérbio.
8. Você concorda com o significado desse provérbio. Por quê?
9. Elabore um texto no qual o título seja: “*Pau que nasce torto, até a cinza é torta*”.
10. A partir de *cinza*, crie outras palavras.
11. Confira no dicionário se as palavras criadas por você já são dicionarizadas.
12. Arrole os significados dados por você e os que constam no dicionário para as palavras dicionarizadas.
13. Quais os significados você quis dar a essas palavras que não constam no dicionário?

CASTANHO/MARROM⁶⁰

1. Pesquise no dicionário os significados possíveis para *castanho*.
2. Você conhecia todas essas possibilidades? Quais delas você ainda não conhecia?
3. Elabore frases com os usos de *castanho* que você ainda não conhecia.
4. *Marrom* e *castanho* podem ser consideradas como palavras sempre sinônimas?
5. Exemplifique com frases em que *marrom* e *castanho* podem ser sinônimas.
6. Dê exemplos de frases em que *marrom* e *castanho* não podem ser palavras sinônimas.

ROXO

MDEP7.12

—Desculpe — murmurou, quando o velhinho cambaleou e quase caiu. Levou alguns segundos até o Sr. Dursley perceber que o homem estava usando uma capa *roxa*.

⁶⁰ - Em nosso *corpus* não apareceram as cores castanho e marrom, mas optamos em elaborar algumas questões envolvendo essa tonalidade.

MDEP5.17

Se eu fosse pintor começaria a delinear este primeiro plano de trepadeiras entrelaçadas, com pequenos jasmims e grandes campânulas *roxas*, por onde flutua uma borboleta cor de marfim, com um pouco de ouro nas pontas das asas.

1. *Roxo*, *roxa* se refere a uma cor. Entretanto, pode ser utilizada em outros contextos. Pesquise no dicionário em quais contextos pode ser usada essa palavra.
2. Uma palavra que é dada como sinônimo de *roxo* é *violeta*. Procure no dicionário e veja se *violeta* pode substituir *roxo* em todos os contextos.
3. Elabore frases em que *violeta* pode substituir *roxo*.
4. Apresente situações em que *violeta* não pode substituir *roxo*.
5. Elabore um texto que contenha as palavras:
 - a. Roxa como cor;
 - b. Violeta como flor;
 - c. Roxa como cor em referência à menina machucada;
 - d. Violeta como cor dos olhos da menina;

PRETO/NEGRO⁶¹

MDEP5.21

Escurece bastante. É noite. Entra Maneco envolvido por uma grande capa *preta*, até o chão, e por um grande chapéu *preto*.

MDEP6.15

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu

⁶¹ - Ao estudar esta cor e seu campo semântico, o professor pode aproveitar o uso de textos de diferentes gêneros e explorar bastante a questão do racismo, do preconceito que envolve esse campo semântico. Também levar o aluno a perceber que preto não é antônimo de branco como muitos dicionários e gramáticas assim o descreve.

a ninar nos longes da senzala

— e nunca se esqueceu

chamava para o café.

Café *preto* que nem a *preta* velha

café gostoso

café bom.

MDEP6.13

O meu companheiro de brinquedos era o primo Quinzinho, seis meses mais novo que eu e hoje um veterano endodontista em *São José do Rio Preto*.

MDEP6.14

No quintal, um *preto* velho que morreu na Guerra do Paraguai rachando lenha, e no telhado um menino medroso que espia todos eles; só que está vivo: trouxe-o até ali o pássaro dos sonhos.

MDEP7.9

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, em cores ou em *preto-e-branco*, sem um botão para desligar.

MDEP5.21

Entra Maneco envolvido por uma grande capa *preta*, até o chão, e por um grande chapéu preto. Pé ante pé (exageradamente), com grandes flexões de joelho, olhando para todos os lados, pára um momento diante da cebolinha e, fazendo que ouve um barulho, corre e se esconde atrás do espantalho. Logo depois entra Camaleão Alface, vestido da mesma maneira, andando identicamente.

MDEP6.15

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu

a ninar nos longes da senzala

— e nunca se esqueceu

chamava para o café.

Café *preto* que nem a *preta* velha

café gostoso

café bom.

MDEP8.6

Os roqueiros são adeptos dos piercings, das correntes grossas, tatuagens enormes e cabelões.

Os Dark Metals já preferem um visual mais fúnebre, coturno e sobretudo *pretos*.

MDEP6.7

Na cauda, que eu vi quando ele se voltou numa rodada de vigilância, tinha rajas bruni-*negro-vermelho*-claro, mas o que o fazia importante era o penacho enorme que subia da parte de trás da cabeça e que estava levantado pela raiva.

MDEP7.10

Menina de família rica namora um menino negro e pobre, mas, quando a garota decide apresentá-lo à família, o menino é visivelmente ridicularizado por ser filho do segurança da academia.

MDEP8.25

Assim sendo, como já anoitecera, ordenei que Pedro fechasse as pesadas venezianas do quarto, acendesse as velas do grande candelabro junto à cabeceira de minha cama e abrisse completamente o cortinado de veludo *negro* arrematado por franjas, que circundava todo o leito.

MDEP8.25

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro *negro* investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

MDEP8.19

Belas! Meu Deus! Sua pele amarela mal cobria o relevo dos músculos e das artérias que jaziam por baixo; seus cabelos eram corridos e de um *negro* lustroso; seus dentes alvos como pérolas.

MDEP8.19

Não ousava retornar ao apartamento que eu habitava, mas me sentia impelido a correr, embora encharcado pela chuva que caía de um céu *negro* e desolado.

MDEP7.23

Como flamenguista, peço à torcida *rubro-negra* que não se meta nas brigas contra a torcida do Bragantino, que é pacífica e não tem nada contra flamenguistas.

MDEP7.22

- Eu acho que também é importante lembrar que a violência do racismo não é só a física praticada pelos nazistas contra os *negros*, nordestinos e judeus.

MDEP7.23

Um abraço a todos os *rubro-negros* e à torcida de Bragança. Não vamos puxar saco dos são-paulinos.

MDEP8.19

Todas essas exuberâncias, porém, não formavam senão um contraste horrível com seus olhos desmaiados, quase da mesma cor *acinzentada* das órbitas onde se cravavam, e com a pele encarquilhada e os lábios *negros* e retos.

1. Confira no dicionário se *preto* e *negro* podem ser considerados sinônimos. Exemplifique.
2. Nos exemplos arrolados, *preto/negro* e flexões (plural, feminino) aparecem como substantivo e como adjetivo. Separe os adjetivos dos substantivos e os coloque em duas colunas.

SUBSTANTIVO	ADJETIVO

3. Explique o que faz com que se diferencie adjetivo de substantivo nesses exemplos.

4. No Brasil e em Portugal, é muito comum percebermos o uso das palavras *preto*, *negro*, *negra*, *preta* de maneira depreciativa. Pesquise e escreva o motivo desse fato acontecer.
5. Alguma vez você já usou ou usa sem se dar conta alguma expressão que tome as tonalidades referentes à cor *negra* de forma depreciativa? Comente a situação.
6. Você concorda com essas expressões?
7. Uma cor ser tomada como símbolo de algo é comum nas diferentes culturas: *preto* é sinal de luto no Brasil; já no Japão é o *branco* que simboliza o luto, o *amarelo* simboliza no Brasil o ouro, o *verde* as matas e a esperança; em diversas partes do mundo o *branco* simboliza a paz; nos Estados Unidos, o *azul* é utilizado para dar a ideia de que tudo vai mal; já no Brasil, essa ideia é dada pela cor *preta*⁶². Pesquise e descubra se há outras cores que simbolizem atitudes, objetos, sentimentos e escreva frases com essas cores símbolos.
8. A partir da palavra *preto*, é possível formar várias outras. A seguir estão algumas dessas possíveis formações. Retire o que se modifica em cada uma delas e explique o sentido que acrescentam a *preto* (não se esqueça de conferir no dicionário o significado dado com acréscimo de prefixos e sufixos)⁶³:

PALAVRA	SIGNIFICADO
<i>pretume</i>	
<i>pretidão</i>	
<i>pretusco</i>	
<i>pretinho</i>	
<i>pretinha</i>	
<i>pretura</i>	

⁶² - Contudo, é importante que o professor se refira à pesquisa solicitada aos alunos a respeito de toda a carga histórica e negativa que recai sobre a cor preta no Brasil.

⁶³ - É necessário que o professor fique atento nessas atividades, a fim de evitar que aconteçam formas de discriminação e até de *bullying* em sala de aula. As aulas em que se discutem as cores branco, preto e negro precisam ser bem elaboradas com antecedência.

<i>pretão</i>	
<i>pretona</i>	
<i>pretalhão</i>	

9. Elabore frases com as palavras arroladas.
10. Pesquise sobre o jogo de sinuca e diga o que significam nesse jogo as bolas *preta* e *branca*.
11. A partir da palavra *negro*, é possível formar várias outras. A seguir estão algumas dessas possíveis formações. Retire o que se modifica em cada uma delas e explique o sentido que acrescentam a *negro* (não se esqueça de conferir no dicionário o significado dado com acréscimo de prefixos, sufixos, desinências e de outros possíveis elementos de composição de palavras):

PALAVRA	SIGNIFICADO
<i>negrito</i>	
<i>negritude</i>	
<i>negrofilia</i>	
<i>negróide</i>	
<i>negrume</i>	
<i>negrote</i>	
<i>anegrejar</i>	
<i>anegralhado</i>	
<i>negra</i>	
<i>negralhão</i>	

negraço	
---------	--

12. Elabore frases com as palavras arroladas no exercício anterior.
13. Crie outras palavras a partir de *negro* e dê os significados pretendidos por você ao criá-las.
14. Confira no dicionário se as palavras por você criadas já estão dicionarizadas. Elas possuem os mesmos significados que você deu?
15. O que significa quando uma pessoa fala que “o céu *enegreceu* de repente”?

CORES JUNTAS

1. Complete as lacunas com as palavras a seguir (se necessário, flexione as palavras):

AZUL	AMARELO	VERMELHO	ROSA	BRANCO
VERDE	NEGRO			

- a. Tive que parar porque o sinal estava _____.
- b. _____ é uma cor que simboliza a paz.
- c. Os capacetes _____ receberam elogios pelas missões realizadas no Haiti, no Iraque e no Sudão.
- d. O _____ desta folhagem é espetacular.
- e. O rapaz _____ quando se viu diante da moça.
- f. As meninas novinhas gostam de usar roupas na cor _____.
- g. Só atravesse a rua quando o sinal estiver _____.
- h. O jogador recebeu cartão _____ e foi expulso do jogo.
- i. O jardim botânico é uma área _____ muito bonita.

- j. Ao receber o bilhete _____, a moça começou a chorar.
 - k. Parece que choverá. O céu está carregado com nuvens _____.
 - l. Gosto de pular _____ com minhas amigas.
 - m. O governador deu carta _____ ao seu secretário.
2. Procure no caça-palavras o que se pede nas lacunas a seguir (consulte o dicionário quando tiver dúvidas):
- a. Quando se quer dizer que alguém *perdeu a coragem* ou *deu para trás* diante de uma situação, se diz que a pessoa _____.
 - b. Se um jogador de futebol comete uma falta, recebe um cartão e não é expulso do jogo. Esse jogador então recebeu cartão _____.
 - c. Os _____ azuis são militares da ONU que tentam manter a paz de algum lugar em conflito.
 - d. Quando se precisa de um telefone de algum comércio, procura-se esse número nas páginas _____.
 - e. _____ é sinônimo de vermelho em Portugal.
 - f. O rapaz deu um sorriso _____ quando viu a antiga namorada se aproximando dele.
 - g. Hoje é comum encontrarmos até adultos com sorrisos _____.
 - h. Os olhos dela parecem com os de gato porque são _____.
 - i. Quando o jogador é expulso do jogo, recebe cartão _____.
 - j. Só pode atravessar a avenida quando o sinal estiver _____.
 - k. Brigaram tanto que o pátio parecia uma arena de _____ livre.

A	T	M	A	M	A	R	E	L	O	U	S	A	R	Á
M	L	A	M	E	M	I	O	U	S	S	E	M	P	R
I	U	C	A	P	A	C	E	T	E	S	M	I	O	A
E	L	A	P	A	R	A	S	A	L	E	G	A	L	N
L	A	P	A	L	E	S	V	A	L	M	I	K	O	H
H	O	P	A	V	L	M	E	T	Á	L	I	C	O	S
V	L	A	M	E	U	T	R	R	O	E	D	O	R	O
E	N	C	A	R	N	A	D	O	O	U	R	O	S	L
R	E	E	R	D	I	A	E	M	P	E	R	I	I	E
M	A	T	E	E	L	E	A	M	A	R	E	L	A	S
E	T	E	L	L	U	S	D	A	L	I	A	D	S	A
L	H	S	O	E	A	T	O	S	L	U	C	R	A	M
H	E	S	A	S	V	E	S	M	E	L	D	E	S	A
O	J	E	A	M	A	N	H	Ã	D	E	C	E	D	O

3. Combine cores com as palavras seguintes e, depois, coloque o significado por você pretendido (pesquise no dicionário no caso de ter dúvidas):

- a. Sinal _____.
- b. Cartão _____.
- c. Sorriso _____.
- d. Sangue _____.
- e. Serra _____.

- f. Pele _____.
- g. Flor _____.
- h. Área _____.
- i. Coturno _____.
- j. Luz _____.
- k. Bilhete _____.
- l. Rosa _____.
- m. Folha _____.
- n. Olhos _____.
- o. Carta _____.

4. Confira o que os seus amigos escreveram.

5. Elabore um texto em que use, pelo menos, cinco das palavras elencadas na atividade três.

4.3 – QUAL COMBINA COM...?

4.3.1 - Qual adjetivo combina melhor com cada um dos substantivos a seguir?

- a. Sorriso –
- b. Sinal –
- c. Céu –
- d. Folha –
- e. Olhos –
- f. Mar –
- g. Olhar –
- h. Luz –

- i. Cabelo –

SORRISO

1. Observe o uso da palavra *sorriso* nos fragmentos que seguem:

MDEP5.17

Estava uma coisa, hem? — comentou o pai, com um *sorriso* bem alimentado.— Sábado que vem, a gente, repete... Combinado?

MDEP5.1

e na pele da pessoa, e no brilho do *sorriso*,
vai ler nas nuvens do céu, vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas e no som do coração.

MDEP6.25

Viu-se perdido e o *sorriso* que iluminava seu rosto se apagou.

MDEP6.25

E, como um lápis deslizando numa folha de papel, um *sorriso* se desenhava novamente no rosto de Lilico.

MDEP6.22

Era ele. *Sorriso* e olhos brilhantes. Avermelhei inteira, acho que as minhas coxas também ficaram "ruborizadas", como aparece nos textos de literatura.

MDEP6.22

O *sorriso* dele vinha muito divertido. As sombras da gente, compridas, com as mãos dadas.

MDEP7.12

Ao contrário, seu rosto se abriu em um largo *sorriso*...

MDEP8.25

Ela, uma jovem de rara beleza, cheia de encantos e alegria, plena de luz e *sorrisos*, travessa como uma gazela nova, afetuosa e cheia de amor à vida; odiando somente a paleta, os pincéis e demais instrumentos aborrecidos que a privavam da companhia do amado.

Agora, procure no dicionário e escreva o significado da palavra *sorriso*. Você considera que o significado do dicionário transpareceu nos fragmentos elencados?

1. Explique os sentidos das palavras que acompanham *sorriso*:

Sorriso <i>bem alimentado</i> ⁶⁴	
<i>Brilho</i> do sorriso	
Sorriso <i>que iluminava</i>	
Um sorriso <i>se desenhou</i>	
Sorriso <i>brilhante</i>	
Sorriso <i>divertido</i>	

⁶⁴ - Esta atividade precisa ser bem orientada pelo professor ao ser exposta ao aluno, uma vez que pode ser complexa para essa faixa etária. Contudo, resolvemos deixá-la aqui porque as palavras fazem parte do nosso *corpus* e também como uma sugestão para o professor pensar na elaboração de atividades com construções lexicais mais complexas. Desse modo, o professor pode escolher e adaptar algum desses usos em conformidade com o conhecimento de seu aluno. Sugerimos que sejam aplicados apenas para a 8ª. série.

<i>Largo sorriso</i>	
<i>Plena de luz e sorrisos</i>	

2. Elabore frases em que *bem alimentado*, *que iluminava* e *se desenhou* sejam substituídas por outras palavras ao acompanharem *sorriso*.
3. Conte para seus colegas as frases elaboradas e ouça as deles.
4. Separem essas frases em blocos de sentidos parecidos e de sentidos opostos.
5. Escolha a frase que deu o sentido mais engraçado e elabore um pequeno texto com ela.
6. Faça um desenho como forma de ilustrar o seu texto.
7. Encontre outros adjetivos para *sorriso*.

SINAL

1. Procure no dicionário os usos possíveis para a palavra *sinhal*.
2. Leia os fragmentos a seguir e observe atentamente como a palavra *sinhal* neles aparece.

MDEP5.9

Muito riso, *sinhal* de pouco riso.

MDEP6.18

No dia seguinte - nem *sinhal* da carta - Jessé perguntou se Marta não queria conhecer sua casa.

MDEP6.25

Logo que sou o *sinhal* para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas.

MDEP6.11

Tá relampiano, cadê neném? Tá vendendo drops no *sinhal* pra alguém. Tá vendendo drops no *sinhal*, ninguém.

MDEP7.19

O que fazem as autoridades nesse momento? Brigam, como vinham brigando desde o primeiro *sinhal* da epidemia.

MDEP7.14

O montador pode, graças ao *sinhal* de claquete, sincronizar som e imagem.

MDEP8.25

Ficam sabendo do nome, idade, *sinhal* de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

MDEP8.20

Os nômades hippies a elegeram como peça fundamental, dessacralizando os velhos costumes, desprezando a vestimenta excessivamente limpa, impecável e engomada, que indicava *sinhal* de apego exagerado à imagem e comprometimento com o sistema.

3. Separe os usos de *sinhal* nos fragmentos anteriores e, por meio da consulta feita ao dicionário, explique os sentidos atribuídos a essa palavra nos diferentes contextos.

USO	SENTIDO
Muito riso, <i>senal</i> de pouco siso	
nem <i>senal</i> da carta	
soou o <i>senal</i> para o recreio	
drops no <i>senal</i> pra alguém	
o primeiro <i>senal</i> da epidemia	
graças ao <i>senal</i> de claquete	
senal de nascença	
indicava <i>senal</i> de apego	

4. *Muito riso, senal de pouco siso* é um provérbio, ou seja, uma frase curta que resume uma ideia. Como você já consultou no dicionário o que expressa *senal* nesse provérbio, elabore uma frase que contenha sentido oposto ao dado por esse provérbio. Lembre-se de pesquisar no dicionário sempre que você tiver dúvidas sobre a aplicação de uma palavra ou expressão, mesmo que seja uma ideia de oposição ou de como ela deva ser pronunciada ou escrita.
5. Elabore um texto em que estejam presentes os usos de *senal* arrolados no exercício três.
6. Procure no dicionário mais usos para a unidade *senal* e elabore frases com eles.
7. Tomando como partida a palavra guia *senal*, é possível criar outras formas por meio da formação de palavras. Crie outras palavras derivadas de *senal* de acordo com o modelo (se necessário, use o dicionário e uma gramática - podem ser criadas palavras que contenham apenas prefixo ou sufixo):

PREFIXO		SUFIXO	SIGNIFICADO

A	SINAL	AR	Apontar ou destacar algo, distinguir alguém, especificar algo ou alguém...
	SINAL		
	SINAL		
	SINAL		
	SINAL		
	SINAL		
	SINAL		
	SINAL		
	SINAL		

Crie novas palavras que sejam derivadas de *signal*. Lembre-se de sempre anotar o sentido pretendido. Se você fez a atividade sem consultar o dicionário, procure no dicionário se os sentidos presentes nele são os mesmos que os pretendidos por você. Nessa atividade, você pode utilizar listas de prefixos e sufixos.

8. Explique os sentidos para:

SINAL AMARELO	
SINAL VERMELHO	
SINAL VERDE	

9. Em algum dos fragmentos em que *senal* foi apresentado, há o mesmo uso que no exercício nove? Se sim, escreva qual e apresente o significado.
10. Elabore frases com usos diferentes para *senal vermelho*, *senal amarelo* e *senal verde*.

LUZ

MDEP5.11

Os astrônomos descobriram que as estrelas nascem a partir das nebulosas. Com o passar de milhares ou milhões de anos, um pedaço de uma nebulosa vai se condensando, contraindo e diminuindo de tamanho. Essa massa de gases fica cada vez menor e, finalmente, se transforma numa bola de gases muito quente que emite *luz* própria, ou seja, numa estrela.

MDEP5.3

- Veja a palavra SOLE, Fortunatella. Ela parece ter *luz*, calor, se você a pronuncia em voz alta: sole, Sole, SOLE.

MDEP6.15

No meio-dia branco de *luz* uma voz que aprendeu

a ninar nos longes da senzala

- e nunca se esqueceu

chamava para o café.

MDEP7.16

Conta-se nos arredores que, no passado, o brilho das serras brancas e avermelhadas sob a intensa *luz do sol*, somado às ondulações das rochas, confundia os portugueses que se aventuravam a explorar o interior do país. Assim teria surgido o nome Serra das Confusões. E é justamente ali que brota o rio que dá nome ao Estado — Piauí.

MDEP7.1

Parecia uma coisa muito remota aquilo que o dono da loja de malas ouviu na transmissão noturna de rádio, recebida diretamente da Terra num raio de *luz* sonora.

MDEP7.12

Ele não viu as corujas que voavam velozes em plena *luz* do dia, embora as pessoas na rua as vissem; elas apontavam e se espantavam enquanto coruja atrás de coruja passava no alto.

MDEP7.12

Embora elas normalmente cacem à noite e raramente apareçam à luz do dia, centenas desses pássaros foram vistos hoje voando em todas as direções desde o alvorecer.

MDEP7.5

Só se sentia o cheiro doce do sangue. As manchas na roupa dos passageiros ninguém via porque não havia *luz*.

MDEP8.26

E as superfícies espelhadas multiplicavam os pares, tornando mais reais os pálidos rostos, os ricos trajés que brilhavam à *luz* de tantas velas acesas.

MDEP8.25

Como o candelabro não estivesse mais numa posição que me favorecesse a leitura e por não querer perturbar o descanso de meu criado já adormecido, preferi eu mesmo, embora com alguma dificuldade, estender o braço e ajeitar a *luz* de modo a iluminar melhor as páginas do livro.

MDEP8.25

Dessa vez não havia a menor dúvida de que não estivesse enxergando direito, pois aquele primeiro momento em que a *luz* das velas incidira sobre a tela servira para dissipar de uma vez o vago estupor que começara a entorpecer-me os sentidos, despertando-me completamente para a realidade a meu redor.

MDEP8.25

Ela, uma jovem de rara beleza, cheia de encantos e alegria, plena de *luz* e sorrisos, travessa como uma gazela nova, afetuosa e cheia de amor à vida; odiando somente a paleta, os pincéis e demais instrumentos aborrecidos que a privavam da companhia do amado.

MDEP8.25

Era um homem obcecado, irreverente e temperamental, sempre a perder-se em devaneios; tanto assim que se recusava a perceber que a *luz* nefasta daquela torre deserta consumia a saúde e o ânimo de sua esposa, a qual definhava aos olhos de todos, exceto aos seus.

MDEP8.19

Era já quase uma hora da madrugada; a chuva batia tristemente nas janelas, e minha vela estava quase consumida quando, ao lusco-fusco da *luz* bruxuleante prestes a extinguir-se, vi abrir-se o baço olho amarelo da criatura.

MDEP8.19

Acordei cheio de horror; um suor frio cobria minha testa, meus dentes batiam, e todos os meus membros se convulsionaram quando, à *luz* pálida e amarela da Lua - que forçava a passagem pelos vidros das janelas - vi o desgraçado, o infeliz monstro que eu criara.

MDEP8.12

A propósito, o Everton tem uma velada queixa contra a Companhia de Energia Elétrica: ele se sente solitário quando "está sozinho e falta *luz*".

MDEP8.9

Como chegou até aqui, não vi. Mas é ela, eu sei que é ela porque há um rastro de *luz* quando ela passa; e quando ela me abre os braços eu me crucifico neles banhado em lágrimas de ternura.

1. Procure no dicionário e anote os usos possíveis para a palavra *luz*.
2. Separe esses usos em duas colunas de forma que, na primeira, constem os sentidos denotativos e, na segunda, os sentidos conotativos (figurados).

SENTIDO DENOTATIVO	SENTIDO CONOTATIVO

3. Elabore frases em que seja possível utilizar os usos pesquisados para o exercício um.
4. Você conhece outras possibilidades de se encaixar a palavra *luz*? Quais?
5. Consulte no dicionário e veja quais palavras são consideradas sinônimas de *luz*?
6. Elabore um diálogo em que use um desses sinônimos.
7. Ao ver os sinônimos, encontrou também palavras que podem ser antônimas⁶⁵ de *luz*? Quais são? Elabore frases em que você possa encaixar algumas dessas palavras com sentido oposto ao de *luz*.

⁶⁵ - Sugerimos ao professor que ao falar em antônimos com os alunos, sempre os lembre de que se consideram palavras antônimas apenas àquelas que dão ideia contrária a da palavra tomada como guia sem se esquecer das noções de complementaridade (uma palavra não implica, necessariamente, a negação da outra. Por exemplo, bonito e feio: algo que considere que não é bonito, não quer dizer que seja feio para outra pessoa) e de

4.4 – RELAÇÕES SEMÂNTICAS

Nesta parte das atividades, trabalharemos com as relações semânticas, ou seja, com palavras que possuem algum tipo de relação entre si por intermédio de semas indicadores de ideias comuns ou contrárias. As relações semânticas exploradas nesta parte do trabalho são as relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, homonímia e polissemia.

4.4.1 – SINONÍMIA

Como já foi assinalado, sinônimas⁶⁶ são as palavras que possuem sentidos semelhantes e que podem ser substituídas umas pelas outras em determinados contextos.

MDEP8.25

Porém, por ser dócil e meiga, posou para ele por várias semanas, imóvel em meio à penumbra daquele aposento do alto da torre, iluminado apenas por um único foco de *claridade* que descia do teto e incidia diretamente sobre a tela, deixando todo o resto na escuridão.

MDEP8.1

Se dentro de três dias Cássio não telefonasse, ela cerraria as persianas, puxaria as cortinas de renda, esconderia dos seus olhos o mar verde-claro, o azul do céu, a *claridade* do sol, o vôo das gaivotas e transformaria o quarto de brancas paredes numa grande prisão de lágrimas e desespero.

MDEP6.27

- Eu nem devia cobrar do senhor. Fico até *encabulado!*

reciprocidade (uma palavra implica a negação de outra. Por exemplo, vivo e morto: algo vivo não está, necessariamente, morto e vice-versa).

⁶⁶ - Dependendo do conhecimento do aluno, o professor poderá decidir se deve ou não discorrer sobre sinônimos perfeitos.

MDEP6.7

- Fiquei com *pena* de atirar.

MDEP6.8

Nesse caso combinemos isto: de ora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

Muito bem. Mas como posso *distinguir* os teus filhotes?

MDEP8.20

Com uma única olhada, a maioria dos jovens é capaz de *distinguir* o jeans que está na moda.

MDEP8.20

No entanto, a percepção de que "todos se parecem" só é sentida pelos estranhos; os integrantes do grupo percebem diferenças *sutis* de marcas e estilo.

MDEP8.20

Conhecem as distinções *sutis* de significado.

MDEP7.14

O montador pode, graças ao sinal de claquete, sincronizar som e *imagem*.

MDEP8.25

E tampouco poderia ter sido fruto da minha imaginação abalada que, desperta de sua semi-sonolência, tivesse-me feito confundir a *imagem* ali representada com a cabeça de uma mulher de carne e osso.

MDEP

Os nômades hippies a elegeram como peça fundamental, dessacralizando os velhos costumes, desprezando a vestimenta excessivamente limpa, impecável e engomada, que indicava sinal de apego exagerado à *imagem* e comprometimento com o sistema.

MDEP5.12

O deus ficou *furioso*. Chamou o macaco e a macaca e deu-lhes as mesmas ferramentas e as mesmas instruções. Os dois animais obedeceram perfeitamente.

MDEP6.4

Que significa isto? Berrou o gigante *furioso*. Continua você a esbarrar em mim?

MDEP6.4

A luta foi *tremenda*. Várias árvores foram arrancadas para que os troncos servissem de armas.

MDEP6.5

Era um alfaiate muito *poltrão*, que estava trabalhando à porta da rua: como ele tinha medo de tudo, o seu gosto era fingir de valente.

MDEP6.23

Na ansiedade de emagrecer, a pessoa passa a comer menos e não percebe que está ficando magra demais e com menos saúde. Em 90% dos casos, a *anorexia* ataca garotas.

1. Procure no dicionário os sinônimos para as palavras a seguir:

CLARIDADE – PENA – ENCABULADA – DISTINGUIR – SUTIL – IMAGEM –
FURIOSO – TREMENDO – POLTRÃO – ANOREXIA

2. Crie frases com as palavras arroladas na atividade 1.
3. Preencha as lacunas com as palavras indicadas no exercício 1.
 - a. Eu senti muita _____ do menino doente e sem amigos por perto.
 - b. Não adianta ficar _____ com as pessoas apenas por elas não concordarem com você.
 - c. A realidade é que as pessoas têm medo _____ de pararem nos semáforos.
 - d. Ser _____ demais não é conveniente ao homem que pretende crescer na vida.
 - e. É perigoso ter uma _____ deturpada das pessoas.
 - f. A _____ da lua está belíssima hoje.
 - g. A menina se sentiu muito _____ ao receber flores na escola.
 - h. De forma _____, despediu-se dos anfitriões da festa.
 - i. A _____ é uma doença de tratamento difícil.
 - j. O tratamento da _____ é complicado porque as meninas com esse distúrbio apresentam, geralmente, uma _____ distorcida de si mesmas.
 - k. _____ o certo do errado nem sempre é pacífico para os adolescentes.
 - l. Um homem _____ abriu o portão para os alunos que faziam baderna na portaria da escola.
 - m. _____ a intenção dos cientistas é ruim para a ciência.
4. Caça-palavras das palavras relacionadas no exercício 3:
 - a. A _____ é uma característica de quem é prudente.
 - b. Não é legal se fazer _____ entre as etnias.
 - c. Não se _____ ao chegar à festa sem acompanhante.
 - d. Sentir _____ dos animais é mais comum que se pensa.

- e. A _____ é inimiga da gentileza.
- f. A modelo divulgou que está com _____ nervosa.
- g. O goleiro levou uma _____ bolada no rosto.
- h. A _____ ofuscou os seus belos olhos.
- i. Ele é tão _____ que se escondeu embaixo da cama quando a luz acabou.
- j. O jornalista _____ todas as informações dadas pelo embaixador do Canadá.
- k. A forma _____ de agir da professora impressionou a todos os presentes.
- l. _____ sinônimo de antônimo.
- m. A _____ que fizeram dos jogadores foi a pior possível para este momento do time.

S	S	S	U	T	I	L	I	D	D	I	S	T	I	N	G	A	L	L	O
U	A	U	A	A	M	S	U	T	I	L	E	Z	A	S	O	N	O	O	N
P	A	U	L	A	A	N	A	A	S	M	E	N	I	N	O	S	V	I	T
I	P	A	T	A	G	R	A	N	T	U	D	O	I	S	S	S	E	L	E
M	A	T	R	A	C	L	A	R	I	D	A	D	E	E	P	C	A	P	M
P	T	I	P	A	L	P	P	E	N	C	A	B	U	L	E	D	M	E	D
A	I	M	G	O	L	E	L	R	Ç	R	A	A	T	T	N	E	O	S	E
D	N	A	O	V	M	A	A	A	Ã	R	N	E	V	E	A	A	R	S	E
E	H	C	L	O	I	A	A	M	A	M	O	R	O	S	I	D	A	D	I
M	O	A	L	V	I	M	A	G	E	M	M	L	I	N	D	T	S	A	V
A	E	C	L	O	V	M	N	E	N	E	E	D	E	T	U	R	P	O	U
I	R	O	D	O	O	A	O	E	T	T	X	I	S	R	S	I	A	U	T
S	R	S	O	F	F	Ú	R	I	A	A	E	S	S	E	U	Z	T	T	R
D	O	O	F	I	U	R	E	T	P	R	R	T	C	M	A	N	O	R	A
E	R	R	L	E	R	T	X	A	P	R	I	I	O	E	L	O	F	O	B
Z	R	U	A	M	E	N	I	N	N	O	C	N	L	N	L	V	U	S	A
T	R	E	M	E	N	D	A	O	I	M	A	G	E	M	M	A	M	I	L
M	E	N	I	N	A	D	A	T	U	D	I	A	A	B	R	E	E	S	J

5. Procure no dicionário e substitua as palavras destacadas por outras que não mudem o sentido das frases dadas.

a. MDEP2.8

O secretário municipal de Saúde de São Paulo, Eduardo Jorge, reconhece que a cidade enfrenta risco *real* de epidemia de dengue nas mesmas proporções da enfrentada pelo Rio de Janeiro.

b. MDEP6.13

Meu avô era português, mas viera ainda *rapazola* para o Brasil. Tivera uma vida meio aventureira de bombeiro e soldado nos tempos de Floriano Peixoto.

c. MDEP5.18

A degradação responsável pela diminuição do licuri, palmeira que oferece o principal alimento às araras-azuis-de-lear, também é um dos fatores para a *extinção* da espécie.

d. MDEP5.3

E havia ainda outras palavras, altas e luminosas, que meu avô astrônomo me apontava nos livros: LUNA, STELLA... E eu lia o céu *brilhante* das noites da Saracena.

e. MDEP6.3

Afinal, o locutor anunciou a chegada do *cavaleiro* famoso, ídolo das crianças do mundo inteiro.

f. MDEP7.5

- A causa verdadeira do *motim* foi a falta de luz nos vagões.

g. MDEP6.20

A quarta, simplesmente sumiu, e deve ser fornecida pelo escritor, de cujo equipamento intelectual as pilhas são hoje componente *indispensável*.

h. MDEP5.17

Mas logo depois, entre o primeiro plano e a casa fechada, há pombos de *cintilante* alvura, e pássaros azuis tão rápidos e certos que seria impossível deixar de fixá-los, para dar alegria aos olhos dos que jamais os viram ou verão.

i. MDEP6.13

Durante as refeições na grande mesa de abrir — meu avô ocupava a cabeceira e eu tinha o *privilégio* de sentar-me à sua direita —, tia Aglai me chamava a atenção toda vez que eu apoiava o cotovelo para segurar a cabeça numa das mãos, enquanto comia enfasiadamente com a outra: "Tem medo que a sua cabeça caia dentro do prato, é?".

j. MDEP6.20

A primeira *providência* é desdobrar a folha de papel com as mil quatrocentas e vinte perguntas preparadas.

k. MDEP8.2

A *tendência* hoje é acreditar que a puberdade seja alcançada gradualmente, sem que haja necessariamente um fator precipitante.

4.4.2 – ANTONÍMIA

Nesta atividade, o professor também deverá selecionar o tipo de exercício que contribuirá com a ampliação lexical de seu aluno. Importante ressaltar que consideramos que é sempre necessário que o professor retome os conceitos de antonímia sem se aprofundar em questões teóricas com o seu aluno, uma vez que esse aluno conhecerá mais sobre o léxico da língua por meio de atividades práticas e, raramente, de teóricas.

A antonímia se opõe à sinonímia. Contudo, há que se mostrar ao aluno exemplos com as noções de contrário, complementaridade e de reciprocidade. Desse modo, o aluno

entenderá que nem sempre a oposição tão declarada a respeito dos sinônimos é exatamente de palavras contrárias. Por esse motivo que se sugere sempre usar as relações semânticas de forma contextualizada.

A seguir apresentamos alguns fragmentos com as palavras que são usadas nos exemplos de atividades sugeridos.

MDEP5.13

Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato *raso*.

MDEP6.24

"Para emagrecer é preciso *aumentar* a atividade física", diz o médico Adriano Segai, da USP.

MDEP6.25

Um menino *alto*, que quase bateu no teto quando se ergueu, dava toda a pinta de ser um bobo.

MDEP7.3

Foi dele que bebi. A água está aqui na minha barriga. Podem tirar se quiser.

Pessoas entrevistadas disseram que ninguém suportou o *calor* hoje. Foi o dia mais *quente* do ano, registrado nos institutos oficiais.

MDEP6.3

Conversa vai, sorvete vem, o herói *tranquilo*, de mais de quarenta anos, respondeu à pergunta sobre o faturamento da matriz de sua fábrica nos States coisinha de milhões e recebeu com benevolência os cumprimentos de um cowboy da praça, este, simples consumidor.

MDEP6.3

À hora anunciada, em casa de Alfredinho, sentaram-se no chão, diante do aparelho, e toca a suportar anúncio de sabão, de loteamento, de biscoito: sabiam por experiência ser esse o preço que pagamos pelo prazer das imagens. E sendo maior, aquele *prazer* devia ser mais *caro*.

MDEP5.7

Olhando meu pai, desde que me entendi por gente, aprendi de um tudo, pouco. Mas, disso tudo, nada me ajudou na cidade *grande*. Já tinha seis meses da minha *chegada*.

MDEP7.1

Parecia uma coisa muito *remota* aquilo que o dono da loja de malas ouviu na transmissão *noturna* de rádio, recebida diretamente da Terra num raio de luz sonora.

MDEP6.10

São caracterizadas como atividades de risco a *longo* prazo aquelas que ameaçam o desenvolvimento da criança ao longo do tempo, afetando o seu *futuro*.

MDEP8.1

Se dentro de três dias Cássio não telefonasse, ela cerraria as persianas, puxaria as cortinas de renda, esconderia dos seus olhos o mar verde-*claro*, o azul do céu, a claridade do sol, o vô das gaivotas e transformaria o quarto de brancas paredes numa grande prisão de lágrimas e desespero.

MDEP6.25

Antes de *começar*, a professora pediu que cada aluno se apresentasse

MDEP7.12

Observava o *começo* da rua dos Alfeneiros como se esperasse alguma coisa.

MDEP8.25

Apenas um homem *morto* e a multidão se *espalha*, as mesas do café ficam *vazias*. Na janela alguns moradores com almofadas para *descansar* os cotovelos.

1. Procure no dicionário os significados e usos das palavras arroladas nos fragmentos apresentados.
2. Procure no dicionário e relacione os antônimos de (conforme os contextos em que essas palavras foram utilizadas nos fragmentos dos textos apresentados):

RASO – AUMENTAR – ALTO – CALOR – QUENTE – TRANQUILO – CARO – CHEGADA – GRANDE – REMOTA – PRAZER – CLARO – COMEÇAR – COMEÇO – MORTO – ESPALHAR – VAZIO – DESCANSAR

3. Relacione as palavras que possuem ideias contrárias (no caso de dúvidas, consulte seu dicionário):

- | | |
|--------------|--------------|
| (a) Força | (i) Vago |
| (b) Fechar | |
| (c) Falta | () Comum |
| (d) Precioso | () Definido |
| (e) Riqueza | () Desunir |
| (f) Unir | () Fraqueza |
| (g) Vulgar | () Procurar |
| (h) Virtude | () Excesso |

() Abrir

() Defeito

() Distinto

4. Crie frases com as palavras do primeiro bloco do exercício 3.
5. Agora, troque as palavras do primeiro bloco do exercício 3 das frases que você elaborou por antônimos.
6. Troque a palavra em *itálico* por um antônimo (consulte o dicionário).

a) MDEP6.19

A obra do artista resiste à modernidade globalizada e cosmopolita, trazendo ao universo infantil os valores da *tradição*, da família, do interior.

b) MDEP5.10

Ele alargou o buraco para poder olhar para *baixo*, mas o vento estava tão *violento* que o *levou* de volta à *superfície*.

c) MDEP8.1

Como estava, sem *tirar* as sandálias, deitou-se na cama de colcha rosa, sentiu uma enorme vontade de chorar, mas estava lúcida demais para arrancar uma lágrima.

d) MDEP7.11

Mas era um aparelho muito *caro*, com muitas peças ainda importadas.

e) MDEP6.6

Na ocasião do jantar a moça deitou *um bocado* de dormideira no copo de vinho do rei e chamou os criados e mandou preparar uma carruagem.

f) MDEP5.7

Se ia cumprir um mandado de tia, mesmo que fosse num lugar bem *conhecido*, na casa de uma amizade dela ou dos meninos, ia e vinha correndo.

g) MDEP8.22

Nenhuma descoberta do homem se expandiu com tanta velocidade quanto a chamada Rede - ela é inevitável, e nada que conhecemos pode, em *curto* prazo, abalar a sua soberania.

h) MDEP5.15

É *indispensável* que no fim da festa sobre uma criança que ninguém sabe como foi parar embaixo do sofá.

i) MDEP5.24

sempre em *equilíbrio*-brio,

sempre em exercício-cio.

j) MDEP6.4

As primeiras não serviram nem para acordar os brutos, mas uma que acertou no olho dum deles o fez *despertar*.

4.4.3 – HIPONÍMIA/HIPERONÍMIA

Estas atividades podem ser a alunos de quase todos os anos. Contudo, compete ao professor adequar as propostas de acordo com a idade do aluno – aprofundar mais ou trabalhar com menos palavras. Dependendo da turma, pode ser trabalhada a teoria. Em turmas ainda não preparadas para o conhecimento da teoria, as atividades devem ser pautadas apenas na ampliação de elementos pertencentes a determinados campos.

Conforme visto no capítulo teórico, as relações de hiponímia e de hiperonímia se pautam em estabelecer vínculos de sentido em que um elemento é o genérico (hiperônimo) e

o outro é mais específico (hipônimo). Desse modo, o significado de um hipônimo está incluído no hiperônimo, mas um hiperônimo não implica a inclusão em hipônimo. Por exemplo: uma cobra é um réptil, mas um réptil não é, necessariamente, uma cobra porque ele pode ser um lagarto.

Observe os fragmentos de textos:

MDEP5.19

Temos que proteger da extinção todos os *animais* e plantas!

MDEP5.12

Desobedecendo às ordens de Muluku, recusavam-se a trabalhar e preferiam viver como *animais selvagens!*

MDEP6.12

Tais carneiros eram *animais de grande porte* e muito possantes; Ulisses arrebanhou alguns deles; utilizando varas de vime, ligou-os três a três.

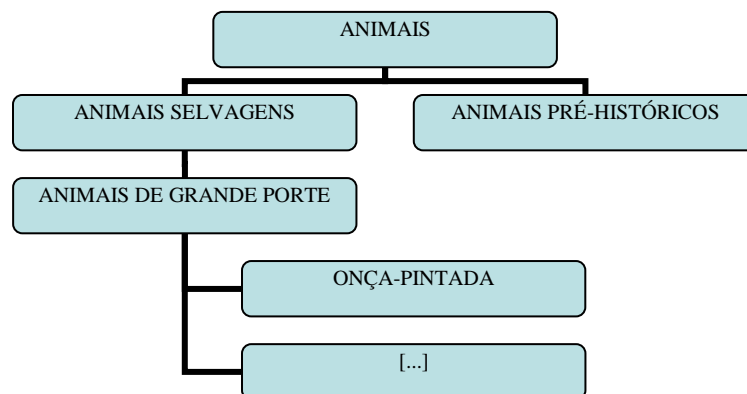
MDEP7.17

Baseia-se em fragmentos de carvão encontrados junto a ossos de *animais pré-históricos* na região, com idade estimada em 48 500 anos.

MDEP6.30

A *onça-pintada* vive na mata Atlântica, no Pantanal e na Amazônia.

Nesses fragmentos, temos esta relação de hiponímia:



O hiperônimo é a unidade *animais* e os hipônimos (ou co-hipônimos) são animais selvagens e animais pré-históricos. O professor pode trabalhar com seu aluno com ANIMAIS => ANIMAIS DE GRANDE PORTE / ANIMAIS DE PEQUENO PORTE; ANIMAIS => RÉPTIL / MAMÍFERO / AVE e assim por diante.

Leia o fragmento a seguir:

MDEP8.1

Trabalhava como marceneiro, fazendo *móveis* de péssima *qualidade*. Namorava meu primeiro amor, jogava futebol (o futebol estava em 2 lugar, desde que o sexo passou para a primeiríssima posição...), tinha um vira-lata, andava de bicicleta e estudava à noite. Lia muitos gibis, que me fizeram um leitor assíduo de todas as letras que minha retina conseguia captar em meus momentos conscientes. Lia tudo. Embalagens de *bebidas*, bulas (minhas preferidas!), *produtos de limpeza*, adesivos em carros.

1. Estabeleça relações de hiponímia⁶⁷ para móveis, qualidades, bebidas, produtos de limpeza.
2. A partir dos fragmentos a seguir, estabeleça a relação de hiponímia de:

⁶⁷ - Sugestão para o professor: móveis: de casa, de escritório, de sala de aula. Os móveis de casa: do quarto, da cozinha, da sala e assim por diante. Bebidas: alcoólicas, refrigerantes, sucos...

- a) BRINCADEIRAS
- b) VERDURAS
- c) FRUTAS

MDEP5.7

Sem emprego, voltei a passar os dias limpando os canteiros do jardimzinho da tia, olhando as *brincadeiras* dos meninos na rua, preparando as leiras de *verdura* e cuidando das árvores de *frutas* que tio mantinha no quintal da casa. Eu gostava de ficar ali dentro do pedaço da minha terra que cabia dentro da cidade grande.

- d) SUCOS
- e) RESTAURANTES

MDEP5.17

Traz um *suco* de laranja pra ela.

Com o chopinho e o *suco* de laranja, veio a famosa fritada de camarão, que, para surpresa do *restaurante* inteiro, interessado no desenrolar dos acontecimentos, não foi recusada pela senhorita.

- f) MÚSICAS
- g) SENTIMENTOS

MDEP7.22

"Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês!"... versos, letras, idéias, sentimentos. A *música* também me mostrou que as palavras podiam transformar muitas cabeças e corações (pelo menos a julgar pela minha e pelo meu).

MDEP8.19

Os diferentes fatos da vida não são tão variáveis quanto os *sentimentos* humanos.

MDEP8.27

Ao centro dessa pintura está a deusa Vênus; acima de sua cabeça, Cupido dispara setas que despertam o *sentimento* do amor.

h) FLORES

MDEP5.25

No fabuloso espetáculo sobre a estação das *flores*, eu fiz o papel de chuva.

MDEP7.16

Basta um dia de chuva sobre a mata seca para que a região fique coberta de *flores* e tomada por um verde surpreendente.

i) CORPO HUMANO

MDEP8.18

Eu precisaria entender por que o *corpo humano* envelhece, decai e finalmente se degrada com a morte.

MDEP5.1

vai ler nas nuvens do céu, vai ler na *palma da mão*,
vai ler até nas estrelas e no som do *coração*.

arte que dá medo é a de ler um Uma olhar, pois os *olhos* têm segredos difíceis de decifrar.

MDEP5.15

É ela de novo. E as grandes camadas de chocolate no seu *traseiro* não estão ajudando o tapete.

A mãe do aniversariante não sente mais as *pernas*. Apalpa um *joelho*, para ver se a *perna* ainda está lá.

3. Observe as palavras hipônimas a seguir e diga qual não faz parte do mesmo grupo. Justifique sua resposta.
- a) TUBARÃO – SARDINHA – BACALHAU – PAPAGAIO - LAGOSTA – GOLFINHO – CAMARÃO – BALEIA
 - b) MARTELO – ALICATE – CHAVE DE FENDA – COLHER – PREGO – PARAFUSO – CHAVE PHILLIPS
 - c) VACA – GATO – TIGRE – SUCURI – LEÃO – CACHORRO – ONÇA – CAVALO – BALEIA – LOBO – ZEBRA – LEOPARDO
 - d) VESTIDO - SAIA – CALÇA – BERMUDA – CORTINA – PALETÓ – TERNO – CALÇÃO – CAMISA – SUETER – BLUSA
 - e) XAMPU – SABONETE – CONDIONADOR – HIDRATANTE – PERFUME – DESODORANTE – LÍRIO – SAIS DE BANHO
 - f) LIVRO – BATOM – CADERNO – LÁPIS – CANETA – APONTADOR – BORRACHA – DICIONÁRIO – RÉGUA

MDEP5.15

Uma boa festa de aniversário deve ter no mínimo vinte crianças, sendo uma de colo, que chora o tempo todo, uma maior do que as outras, chamada *Eurico*, que bate nas menores e acabará mordida pelo *cachorro*, para a secreta

satisfação de todos; e uma de *rosto angelical*, olhar *límpido* e vestido *impecável*, que conseguirá sentar em cima do bolo de chocolate.

___ V _____

__ A _____

_____ I _____

N _____

___ R ___

4. Escolha um dos blocos de palavras e elabore um texto em dupla em que todas as palavras desse bloco estejam presentes (use o dicionário):

BLOCO 1	BLOCO 2	BLOCO 3	BLOCO 4
BOLA	BATOM	ESPORA	MOCHILA
TRAVE	SHORTS	TOURO	SINAL
JUIZ	BLUSA	CALÇA	ALUNO NOVO
CARTÃO VERMELHO	PERFUME	PEÃO	BELEZA
MENINA	SHOW	ARENA	CADERNO
BANDEIRA	UNHAS	NARRADOR	PROFESSOR
GOLEIRO	PAI	PALHAÇO	CORREDOR
CAMISA	HORÁRIO	GRITOS	INTERVALO
DOR	ÍDOLO	APLAUSOS	SAÍDA

4.4.4 – HOMONÍMIA

A homonímia⁶⁸ não é uma relação semântica que apresenta tranquilidade para ser explicada em sala de aula e, muito menos, em sua forma de estar apresentada nos dicionários – sejam eles dicionários didáticos ou dicionários gerais de língua. Essa questão está longe de deixar de ser polêmica no mundo acadêmico e nas escolas. De maneira resumida, são palavras homônimas as que possuem formas iguais e significados diferentes.

Quando a homonímia⁶⁹ é trabalhada em sala de aula, é necessário que o professor tenha um dicionário etimológico para que seu aluno possa consultar além do dicionário escolar.

As atividades aqui sugeridas não estão relacionadas à idade e nem à série do aprendiz, uma vez que entendemos que é o professor quem mais conhece o estudante e poderá filtrar as informações a serem oferecidas a seu aluno. Algo que não pode ser esquecido é que, sincronicamente, os fatos de homonímia podem ser considerados casos de polissemia. Além disso, acreditamos que isso é o que realmente seja importante para o aluno.

BANCO

MDEP5.21

À frente da horta, uma cerca bem baixinha. Um espantalho. Uma árvore. Um *banco* na frente da árvore. Uma casa de cachorro no proscênio à direita.

MDEP6.30

O trabalho, coordenado pelo veterinário Ronaldo Morato, do Departamento de Reprodução Animal, vai estudar a técnica de reprodução desses animais por meio da fertilização artificial. O primeiro passo foi a montagem de um *banco* de genes pelos pesquisadores.

⁶⁸ - Vide capítulo teórico em que se discute a homonímia.

⁶⁹ - Sugerimos que o professor só trabalhe com os homônimos homófonos que não possuam homonímia gráfica com as últimas turmas do Ensino Fundamental e, mesmo assim, só se o professor considerar que seu aluno esteja apto a lidar com essa questão.

1. Procure no dicionário os usos para a palavra *banco*. Você conhecia todas as possibilidades de uso da palavra *banco*? Quais você conhecia?
2. Elabore frases com as possíveis acepções de *banco*.

CONSELHO/CONCELHO

MDEP5.9

Se *conselho* fosse bom, não se dava de graça.

1. Procure no dicionário o significado da palavra *conselho*.
2. É o mesmo sentido que o empregado no provérbio transcrito? Explique a sua resposta.
3. Qual o significado aparece no dicionário para *concelho*?
4. Elabore frases com as acepções encontradas no dicionário para *conselho* e *concelho*.

MANGA

MDEP5.15

Antes que o espetáculo acabe, as crianças estarão participando ativamente de cada truque, espiando para dentro da *manga*, descobrindo todos os compartimentos secretos e desmoralizando por completo o mágico, que no dia seguinte mudará de profissão.

1. Quais usos você conhece da palavra *manga*?
2. Pesquise no dicionário os usos possíveis para *manga*.
3. Qual desses usos a palavra *manga* do fragmento faz parte?
4. Elabore frases com as diferentes possibilidades de uso da palavra *manga*.

SESSÃO/CESSÃO/SEÇÃO

MDEP7.9

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros do Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar *sessão* das 8 no cinema.

MDEP7.20

O primeiro capítulo desse especial da SUPER saiu em agosto, realizando um sonho antigo, nosso e dos leitores: organizar uma seleção dos melhores momentos de "Superintrigante", talvez a *seção* mais lida da revista desde seu primeiro número, lançado em outubro de 1987.

1. Procure no dicionário os significados das palavras *sessão*, *seção* e *cessão*.
2. Relacione as palavras *seção* e *sessão* dos fragmentos transcritos aos que você encontrou no dicionário.
3. Elabore frases em que você possa contextualizar *sessão*, *seção* e *cessão*.

PENA

1. Leia os fragmentos a seguir e observe bem os usos da palavra *pena*.

MDEP6.20

Enquanto houver jovens dispostos a - com ou sem gravador - perguntar, valerá a *pena* escrever e falar sobre o escrever.

MDEP6.6

A filha disse que ele não desse, mas a guardasse. Porém o velho não a ouviu e levou a jóia ao rei. Este recebeu a jóia e disse ao velho que (sob *pena* de morte) queria que ele

lhe levasse sua filha ao palácio: nem de noite, nem de dia, nem a pé, nem a cavalo, nem nua, nem vestida.

MDEP6.7

- Fiquei com *pena* de atirar.

MDEP7.22

Será que valeu a *pena* pra ajudar a mudar alguma coisa? Sei lá, mas milhões de crianças, jovens e adultos ouviram e cantaram esse hino contra o racismo várias vezes, na comoção poderosa dos shows e na privacidade ídem de suas casas e pensamentos.

MDEP8.31

Vimos também a nuvem nascer no fim do oeste. Ninguém lhe dava importância. Parece uma *pena* solta - diziam. Uma flor desfolhada.

2. Consulte o dicionário e retire as acepções existentes da palavra *pena*.
3. Dentre as acepções encontradas por você para *pena* no dicionário, em quais as formas de *pena* dos fragmentos podem ser relacionadas?
4. Elabore frases com a palavra *pena* em contextos diversos.

4.4.5. POLISSEMIA

Diferentemente da *homonímia*, a *polissemia* apresenta um significante para vários significados. Ainda insistimos que, dependendo da idade e da série da turma de alunos, o professor deva trabalhar e enfatizar mais a *polissemia* e menos a *homonímia*, uma vez que na sincronia vários fatos de *homonímia* se tornem de *polissemia*.

A *polissemia* costuma despertar o interesse dos alunos de várias idades e séries. Tanto que não são raros os casos de piadas criadas por intermédio da utilização da

*polissemia*⁷⁰. Ademais, a regra é de que as palavras sejam polissêmicas, ou seja, a monosssemia é algo raro no que se refere à língua.

Nem sempre é possível, mesmo por meio do uso do dicionário, saber se as palavras são polissêmicas ou se são homônimas porque há dicionários de língua que assinalam que haverá duas entradas para os homônimos (FERREIRA, 2001 – HOUAISS, 2001 – por exemplo) e uma para as palavras polissêmicas, porém, ao se consultar esses dicionários, é possível⁷¹ se verificar que não seguem uma regra para tais relações semânticas. Vale registrar, também, que os dicionários didáticos não possuem a “obrigação” de apresentarem a homonímia até porque já se assinalou que para o falante comum da língua interessa a sincronia⁷².

VELA

1. Procure no dicionário os significados possíveis para a palavra *vela*.
2. Leia os fragmentos a seguir e responda em qual das acepções pesquisadas no dicionário se enquadram os usos da palavra *vela*.

MDEP8.25

O toco de *vela* apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

MDEP8.3

Conflitos que giravam basicamente em torno de não poder sair com o namorado sem um dos meus dois irmãos de "*vela*" e algumas outras "leis incontestáveis" que minha mãe determinava, e do meu envolvimento com o teatro, cada vez mais sério, que a deixava preocupada com meu contato, ainda tão nova, com um certo mundo que ela não conhecia.

⁷⁰ - Vide capítulo teórico.

⁷¹ - Por esse motivo sugerimos que o professor, ao trabalhar com homonímia, leve um dicionário etimológico para a sala de aula.

⁷² - Algo bem esclarecido no Curso de Linguística Geral de Saussure.

MDEP8.25

Passados alguns meses, quando quase nada mais restava a ser feito a não ser uma pincelada sobre a boca e um retoque de cor sobre os olhos, o espírito da jovem reacendeu-se ainda uma vez, tal qual chama de uma *vela* a crepitar por um instante

3. Você conhece outros significados de *vela*? Quais.
4. Elabore frases com a palavra *vela* em diferentes contextos.

CLASSE

1. Procure no dicionário os significados possíveis para a palavra *classe*.
2. Elabore frases com cada uma das possibilidades de uso que você encontrou para *classe*.
3. Leia os fragmentos a seguir e veja em quais das acepções para a palavra *classe* pesquisadas no dicionário podem ser incluídos os usos de *classe* neles.

MDEP6.22

Primeira aluna da *classe*. Interesse por leitura, jornal. Fazer os trabalhos mais criativos, participar do Grêmio do colégio.

MDEP6.21

Por espírito competitivo, sempre procurei ser dos melhores da *classe*, e em geral conseguia estar entre os primeiros. Menos em Matemática, para a qual nunca tive jeito e que por pouco não me proporcionou a única reprovação.

MDEP7.19

A *classe* média foi atingida, atores e atrizes sucumbem ao mal, e assim por diante. O clima faz lembrar - pelo que lemos nos livros - o avanço de pestes como a febre

amarela no início do século XX, combatidas e vencidas por Oswaldo Cruz. Mas, para agravar a situação, não temos mais Oswaldo Cruz.

LINHA

1. Procure no dicionário os significados existentes para a palavra *linha*.
2. Quais significados você já conhecia para *linha*? Elabore frases com eles.
3. Explique as acepções para *linha* presentes nos fragmentos a seguir.

MDEP6.17

E teus quadros ficaram bem colocados? Morri de desejo de vê-los. E a estátua do Brecheret? Aquele animal não há meio de me escrever nem uma linha. Estou danado com ele.

MDEP6.16

O texto que você vai ler mostra uma conversa entre dois jovens pela Internet Meninas na *linha* www.

MDEP8.26

Que nome teria aquela donzela? perguntava-se suspenso pelo gesto delicado dos seus dedos. E com o olhar acompanhava a *linha* mais clara que dividia seus cabelos, as ondas em que eles lhe desciam pelos ombros. Que idade seria a sua?

4. Elabore um texto com as palavras *linha*, *sinal*, *manga*, *pena*, *classe*.
5. Caça-palavras: procure as palavras que podem completar as frases a seguir.
 - a. A menina limpou as lágrimas na _____ de seu vestido.
 - b. Soltou a _____ da pipa ao máximo.

- c. Uma pessoa com _____ não fala mal da vida dos outros.
- d. Fiquei com tanta _____ do senhor doente.
- e. A _____ do barco do campeão era verde.
- f. O homem foi condenado à _____ de morte e não resistiu à tristeza.
- g. Assim que a energia acabou, os diretores buscaram as _____.
- h. Tenha calma, menina, você não poderá mudar de _____ agora.

A	N	A	N	A	L	I	L	H	A	A	L
L	E	N	H	A	C	O	R	P	A	N	I
G	C	A	S	A	A	P	O	E	N	G	N
U	N	I	A	O	V	E	S	N	P	A	H
C	L	A	S	S	E	R	M	A	N	G	A
E	S	P	E	R	L	T	A	N	T	A	A
M	E	N	I	N	A	O	P	E	N	I	M
M	S	C	L	A	S	S	E	S	O	V	O
E	P	A	I	V	E	U	N	C	C	O	R
N	E	L	N	I	M	J	A	O	S	R	O
T	R	D	H	A	N	O	P	L	I	E	S
V	E	L	A	O	A	S	E	A	M	I	A

4.5. FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Ao lado da semântica lexical, a morfologia, principalmente a parte da estrutura das palavras, dá pistas valiosas sobre o léxico e, conseqüentemente, é um subsídio significativo

no estudo do vocabulário. Reconhecer em palavras os prefixos, sufixos e os morfemas lexicais auxilia, sobremaneira, a compreensão de uma palavra nunca antes utilizada ou ouvida pela pessoa.

Desse modo, nesta parte do trabalho, sugerimos atividades específicas de criação⁷³ lexical por intermédio de fixação de afixos e pseudo-prefixos em companhia de morfemas lexicais.

Sugerimos que o professor trabalhe com seu aluno diversas palavras em sua formação não para identificar nomenclaturas, mas sim para que ele compreenda o significado de cada parte da palavra. Assim, entendemos que diante do léxico, o nível mais dinâmico e aberto da língua, o aluno, ao aprender as partes invariáveis mais produtivas poderá reconhecer e ter uma melhor compreensão e domínio sobre as palavras de maneira geral.

Não trabalhamos aqui com nomenclatura porque não é o que realmente interessa para que o aluno tenha a ampliação lexical. Essa opção foi feita porque é complicado até para o professor de Língua Portuguesa reconhecer, muitas vezes, a fronteira entre a derivação e a composição.

Outra opção feita foi a de não apresentarmos listas de afixos, pseudo-prefixos e radicais gregos e latinos (na maioria das vezes, os morfemas lexicais) ainda muito utilizados no processo de formação de palavras. Nesse sentido, sugerimos que o professor busque esses itens mais produtivos no dicionário. Se não houver nos dicionários utilizados em sala de aula, pode ser realizada a consulta em gramáticas, nos livros didáticos e, também, na internet, uma vez que em diversas escolas do Brasil já há laboratórios de informática.

Leia os fragmentos a seguir e depois responda ao que se pede:

⁷³ - A esse respeito, há o livro de Correia e Lemos (2005) que apresenta o assunto de maneira bem completa e com uma variedade de atividades esclarecedoras, úteis e variadas. Material bastante completo sobre o ensino do vocabulário também pode ser encontrado em Moreira (1996). Inclusive, nesse trabalho, há listas das principais partes da palavra que são invariáveis usadas no começo das palavras, no final das palavras, prefixos e sufixos mais comuns.

MDEP7.9

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa *desimportante* e só, da mulher velha, do homem doente... É amiga dos entrevados, dos abandonados que a vida esqueceu para um canto...

MDEP6.13

Mais tarde, mudaram-lhe o nome para rua Prudente de Moraes, receio que para *desgosto* do meu avô.

MDEP7.19

Comportam-se como se navegassem no Titanic, o *transatlântico indestrutível* tragado pelo mar. E como se nada de importante estivesse acontecendo.

1. As palavras *desimportante*, *desgosto*, *transatlântico* e *indestrutível* são formadas por (modelo para o exercício a ser solicitado):

DESIMPORTANTE	DES +	IMPORTANTE
O que não é importante	Indica ação contrária, ou seja, nega a palavra que o acompanha.	
DESGOSTO	DES +	GOSTO
Falta de: - gosto;	Indica ação contrária, ou seja, nega a	

- prazer; - alegria.	palavra que o acompanha.		
TRANSATLÂNTICO	TRANS +	ATLÂNTICO	
Navio que: - vai além do atlântico; - atravessa o atlântico.	Indica além.		
INDESTRUTÍVEL	IN+	DESTRU(IR)+	-ÍVEL
Que não pode ser destruído	Indica uma negação.		Algo que: - pode ser; - passível de; -possível.

De acordo com o modelo apresentado, dê o significado das palavras em *itálico* nos fragmentos a seguir:

MDEP6.13

Embora tivesse apenas o curso primário, era um homem inteligente, ativo, *habilidoso*... Gostava de ler: tinha no quarto uma pequena *biblioteca*, na qual predominavam os romances policiais, por que era fanático, e livros sobre maçonaria, de que era membro. Além de marceneiro amador, era um excelente *cozinheiro* de fim de semana

MDEP6.13

O diabo foi que, com a primeira chuva, um pedaço do muro desabou sobre o buraco *sorratamente* escavado, para surpresa do tio Arnóbio, que nunca conseguiu descobrir a *verdadeira* causa do desastre.

BIBLIOTECA	BIBLIO+	-TECA
COZINHEIRO		
VERDADEIRA		
SORRATEIRAMENTE		

2. Pesquise no dicionário e crie palavras com:

- a) *des* (prefixo - ação contrária):
- b) *in, im, en, em* (prefixo - movimento para dentro):
- c) *im, in* (prefixo - negação):
- d) *re* (prefixo - retroceder, recuo):
- e) *re* (prefixo - petição):
- f) *re* (prefixo - oposição, recusa):

3. Pesquise no dicionário e crie palavras com:

- a)-*eiro* (sufixo - ocupação, árvore, coletivo):
- b)-*ite* (sufixo - inflamação):
- g) *-ível* (sufixo - que pode ser; possível):
- h) *-ite* (sufixo - inflamação):

TEXTO BASE:

MDEP7.2

O homem; as viagens
O homem, bicho da Terra
tão pequeno chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão,
faz um *foguete*, uma cápsula,
um módulo toca para a Lua
desce *cauteloso* na Lua pisa na Lua
planta *bandeiriola* na Lua experimenta
a Lua *coloniza* a Lua *civiliza*
a Lua *humaniza* a Lua.
Lua *humanizada*: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.
Vamos para Marte
— ordena a suas máquinas
Elas obedecem, o homem desce em Marte
pisa em Marte
experimenta
coloniza civiliza
humaniza Marte com engenho e arte.
Marte *humanizado*, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro — diz o engenho sofisticado e *dócil*.
Vamos a Vênus.
O homem põe o pé em Vênus,
vê o visto — é isto?
idem idem

idem.

O homem funde a cuca se não for
a Júpiter proclamar *justiça* junto
com *injustiça repetir* a fossa *repetir* o *inquietao repetitório*.

Outros planetas restam para outras colônias

O espaço todo vira Terra-a-terra.

O homem chega ao Sol

ou dá uma volta só para te ver?

Não vê que ele inventa

roupa *insiderável* de viver no Sol.

Põe o pé e:

mas que chato é o Sol,

falso touro espanhol *domado*.

Restam outros sistemas fora do solar a *colonizar*.

Ao acabarem todos só resta

ao homem (estará *equipado*?)

a *difícilima dangerousíssima*

viagem de si a si mesmo:

pôr o pé no chão do

seu coração *experimentar*

colonizar civilizar humanizar o homem

descobrimo em suas

próprias *inexploradas* entranhas

a perene, *insuspeitada* alegria de *conviver*.

1. Circule o que há de comum em cada grupo de palavras:

- a) SOFISTICADO – EQUIPADO – DOMADO
- b) INQUIETO – INSIDERÁVEL – INJUSTIÇA – INEXPLORADO – INSUSPEITADO
- c) REPETIR – REPETITÓRIO
- d) HUMANIZAR – HUMANIZA
- e) HUMANIZADO - HUMANIZADA

2. Pesquise no dicionário e dê o significado dos traços comuns de cada grupo de palavras do exercício anterior.

GRUPO	TRAÇO COMUM	SIGNIFICADO DO TRAÇO COMUM
SOFISTICADO – EQUIPADO – DOMADO		
INQUIETO – INSIDERÁVEL – INJUSTIÇA – INEXPLORADO – INSUSPEITADO		
REPETIR – REPETITÓRIO		

3. Pesquise no dicionário o significado de *foguete, cauteloso, bandeirola, dócil, pisar, conviver, experimento*.

4. Procure no dicionário, dê o significado e crie outras palavras da família de:

PALAVRA	OUTRAS PALAVRAS DA MESMA FAMÍLIA (COGNATAS)	SIGNIFICADO
FOGUETE		
CAUTELOSO		
BANDEIROLA		
DÓCIL		
CONVIVER		
EXPERIMENTO		

5. Explique o significado de *difícilima*.
6. Como você viu no dicionário, *foguete* é derivado de *fogo*. Crie novas palavras que sejam derivadas de fogo (pode pesquisar no dicionário).
7. Escolha duas das palavras do exercício 7 e elabore frases com elas.
8. Por meio da consulta ao dicionário, elabore palavras derivadas de *quieto*, *justiça*,
9. Separe as partes estruturais de *conviver* e explique o significado desse prefixo.
10. Pesquise no dicionário e crie palavras que contenham *con-*. Apresente o significado das palavras criadas por você e crie contextos em que elas possam ser utilizadas.

4.6. DINÂMICAS PARA O ENSINO DO VOCABULÁRIO

Neste item, apresentamos algumas dinâmicas⁷⁴ que podem ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa durante o trabalho sistemático com a palavra. Ressaltamos que não vemos a sala de aula como um universo de brincadeiras e, muito menos, que assim o seja o ensino do vocabulário. Contudo, há algumas atividades que podem ser realizadas de forma mais prazerosa e bem menos enfadonha para o aluno.

Desse modo, por considerarmos a palavra como o atalho para a compreensão, interpretação e produção de textos diversos, arrolamos atividades variadas que trabalham especificamente com a palavra. Assim, acreditamos que o professor, ao deixar de lado as enfadonhas e cansativas listas de palavras tão ainda utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, abre espaço para atividades mais criativas, interativas e estimulantes para o aluno.

Já discorreremos sobre a importância da palavra na vida humana em outros momentos deste trabalho, entretanto, ainda, consideramos válido retomar essa poderosa e significativa noção por intermédio destas palavras de Biderman:

⁷⁴ - Por *dinâmicas* entendemos aqui ações que estimulam o aprendizado do vocabulário. Essas dinâmicas podem ser desenvolvidas em formas de jogos, brincadeiras, músicas. Enfim, todos os tipos de atividades que auxiliam o aprendiz a conhecer e a adquirir um maior conhecimento de seu repertório lexical de maneira prazerosa.

A palavra é a pedra de toque da linguagem humana. Vários são os ângulos sob os quais esta matéria pode ser analisada. (...) Em muitas religiões e culturas acredita-se que foi a linguagem que ordenou o caos primitivo transformando-o num cosmos significativo. Cada cultura foi ordenando, a seu modo, o caos primeiro através de seus mitos. A *palavra* assume assim nos mitos de cada cultura uma força transcendental; nela deitam raízes os entes e os acontecimentos. Por ser mágica, cabalística, sagrada, a *palavra* a constituir uma realidade dotada de poder (BIDERMAN, 1998, p. 81).

Essas palavras de Biderman dispensam maiores explicações. Enfim, claro está que se estamos aqui escrevendo uma tese voltada para o ensino do vocabulário é porque compartilhamos e sabemos quão importante é a palavra na vida de uma pessoa e, se necessário, todas as estratégias visando ao conhecimento e à aquisição de mais palavras merecem ser exploradas.

Dentre esses trabalhos, é imprescindível pesquisar Dias⁷⁵ (2004), Moreira⁷⁶ (1996), Correia e Lemos⁷⁷ (2005), Rangel e Bagno⁷⁸ (2006) e Gomes (2007) que apresentam dinâmicas motivadoras, claras e pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula. Não fazemos aqui uma descrição de dinâmicas de maneira exaustiva, mas sim sugerimos algumas delas que poderão ser úteis para o ensino de vocabulário. Dessa forma, o professor poderá ter ideias de como adaptar as dinâmicas à sua realidade escolar.

BINGO DE PALAVRAS

Neste jogo, o professor pode separar um universo de palavras dentro de campos lexicais, a fim de que o aluno por meio da consulta no dicionário incorpore ao seu vocabulário ativo palavras variadas. De preferência, que as palavras e campos lexicais utilizados já tenham sido anteriormente trabalhados em sala de aula.

⁷⁵ - Dias (2004) apresenta atividades de vocabulário a serem realizadas como oficinas de palavras para alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Inclusive, em cada exercício, retoma Klausmeier em relação ao processo do desenvolvimento nos níveis: concreto, identificatório, classificatório e formal e os separa dentro dessa perspectiva de níveis. Apesar de as atividades serem voltadas para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, percebemos que podem ser utilizados nas séries iniciais do segundo ciclo do Ensino Fundamental e até nos últimos anos, desde que sejam feitas adaptações dessas atividades.

⁷⁶ - Moreira (1996) apresenta um trabalho com teoria sólida com sugestões de atividades de vocabulário que englobam a estrutura das palavras e as relações semânticas.

⁷⁷ - Correia e Lemos (2005) apresentam ricos exercícios para ampliação lexical pautados na criação lexical.

⁷⁸ - Rangel e Bagno (2006) apresentam estratégias para atividades por meio do uso do dicionário. Nesse sentido, este trabalho está em consonância com esse, uma vez que nossa sugestão é a de que o dicionário esteja sempre presente na sala de aula nas diversas situações de ensino-aprendizagem.

Material:

Dicionário, caneta, papel sulfite, uma caixa de papelão pequena para realizar o sorteio, fichinhas de cartolina.

Procedimento:

- selecionar os campos lexicais e as palavras a serem trabalhados nas atividades (por exemplo: cores, Justiça, adjetivos valorizadores de qualidades humanas, adjetivos pejorativos para pessoas, web, frutas, répteis, animais selvagens, moda...);
- escrever nos papéis/cartões variadas palavras dos campos lexicais selecionados;
- dividir a turma em grupos de 3 alunos;
- entregar as cartelas em papel sulfite para os grupos;
- todas as palavras escritas nos quadros de papel deverão ser escritas em cartões que estarão na caixa do sorteio;
- o mediador será o professor;
- após a distribuição das cartelas, começar o sorteio;
- a cada palavra cantada, o grupo, se a palavra estiver contemplada em sua cartela, fará um X no quadro em que essa palavra estiver;
- vencerá o grupo que primeiro preencher a tabela;
- lembrar aos alunos que deverão gritar BINGO assim que a cartela estiver toda preenchida;
- se algum grupo “comer barriga”, poderá perder o jogo porque perde a vez.

PALAVRAS CRUZADAS

No decorrer deste trabalho, já apresentamos diversas atividades com palavras cruzadas. Vale a pena ressaltar que, nesta atividade, trabalhar de maneira contextualizada com as palavras, ou seja, aproveitar as palavras de algum texto discutido em sala de aula.

Poderão ser explorados os campos lexicais dessas palavras (sinônimos, antônimos, polissemia, estrutura das palavras). Essa atividade costuma envolver bastante os alunos. Sugerimos explorar letras de músicas do universo do adolescente o máximo que for possível.

Material:

caneta, papel, dicionário.

Procedimento: resolver as cruzadas por meio do uso do dicionário;

não há vencedor.

CAÇA-PALAVRAS

Da mesma forma como nas palavras cruzadas, já desenvolvemos neste capítulo várias atividades com caça-palavras. Não discorremos sobre esta atividade aqui porque já está contemplada em diversas atividades.

O caça-palavras também desperta o interesse e a concentração do aluno. Há diversos conteúdos que podem ser explorados: dos mais fáceis aos mais difíceis. Podem ser estudados os usos significativos das palavras, os sinônimos, os antônimos, a polissemia, formação de palavras, afixos, desinências.

Material: caneta, papel, dicionário.

Procedimento: procurar as palavras solicitadas no quadro cheio de letras;

não há vencedores.

PAI (MÃE) DO DICIONÁRIO

Material:

caneta, papel, dicionário.

Procedimento:

- separar a turma em grupos de 4;
- um aluno (ou o professor) fica com o dicionário;
- o pai (ou a mãe) do dicionário escolhe uma palavra do dicionário;
- o pai (ou a mãe) do dicionário escreve no quadro uma das acepções dessa palavra;
- os grupos tentam descobrir qual é a palavra e procuram nos dicionários outros usos para ela;
- o pai (ou a mãe) do dicionário escolhe um dos usos dessa palavra e:
 - - do dicionário cria uma frase;
 - - escreve a frase em um papel;
 - - mostra que a frase já está escrita, mas não a apresenta para o restante da turma;
- os grupos anotam os usos da palavra e:
 - - escolhem um desses usos;
 - - cada grupo anota a acepção escolhida e a contextualiza em uma frase;
 - - entrega para o pai (mãe) do dicionário;
 - - vence quem tiver escolhido a mesma acepção escolhida pelo pai do dicionário;
- no caso de empate, continua com o sorteio de palavras até que um dos grupos vença (pode ser mudado o pai do dicionário).

COMPLETAR A MÚSICA

Material:

papel, caneta, dicionário, uma letra de música com algumas palavras retiradas.

Procedimento:

- formar duplas de alunos;
- o professor entrega uma folha com uma letra de música com espaços a completar;
- os alunos completam a letra de música com o auxílio do dicionário;
- após as duplas terminarem, o professor coloca a música para todos ouvirem;
- correção da letra por alunos e professores;
- discussão sobre erros e acertos em relação ao que foi completado⁷⁹;
- não há vencedor porque não é jogo.

PALAVRA SURPRESA

Material:

dicionário, caneta, papel.

Procedimento:

- separar a sala em grupos de 4 alunos;
- o professor (ou um aluno) escolhe uma palavra no dicionário;
- o monitor diz uma acepção dessa palavra para os alunos;
- os grupos procuram descobrir qual é a palavra com a ajuda do dicionário;

⁷⁹ - Observar e discutir com o aluno se a palavra por ele utilizada possui o mesmo significado ou não, se realmente cabe ali.

- vence quem primeiro gritar: **SURPRESA** e acertar a palavra escolhida pelo monitor.

ADIVINHA

Material:

caneta, papel, dicionário.

Procedimento⁸⁰:

- o professor:
- seleciona uma série de adivinhas (pode pesquisar na internet porque há variados sites sobre o assunto);
- separa a turma em grupos de 4;
- distribui para os grupos uma adivinha escrita;
- dá tempo para que eles pesquisem no dicionário (se considerar o dicionário um subsídio à atividade);
- pede que eles escrevam a resposta;
- vence quem acertar (no caso de vários acertos, continua a brincadeira até que tenha um grupo vencedor);

FORCA

Sugerimos que no jogo da forca se trabalhe com campos lexicais e privilegiar sempre o uso da palavra e menos questões ortográficas. Esta atividade pode ser desenvolvida no quadro de maneira que todos os alunos acompanhem.

⁸⁰ - A atividade também pode ser realizada no laboratório de informática com os alunos pesquisando “adivinhas” ou o professor pergunta oralmente...fica a critério do professor a forma como desenvolver a atividade, uma vez que ele é quem conhece o aluno.

Material:

dicionário, lousa e giz.

Procedimentos:

- o professor:
- seleciona uma palavra *secreta*;
- desenha a forca na lousa;
- separa a sala em dois grupos A e B;
- tira par ou ímpar para ver qual grupo começa;
- o jogo começa com o professor dando uma dica (uma acepção, antônimo...);
- se o grupo não acertar, começa a ser desenhado o bonequinho na forca;
- o jogo segue com dicas a cada rodada;
- vence o grupo que não for enforcado;
- se um dos grupos acertar antes a palavra, é o vencedor e o professor escolhe outra palavra *secreta*.

STOP (PARE)

Este jogo funciona bem em dividir os temas em campos lexicais: flores, animais, cores, qualidades boas, qualidade ruins, substantivo concreto, substantivo abstrato, partes do corpo humano.

Material:

Caneta, papel, dicionário, fichas com as letras do alfabeto, uma caixinha ou saquinho para o sorteio.

Procedimento:

- o professor:
- divide a turma em duplas;
- escolhe os campos lexicais a serem utilizados no jogo;
- escreve os campos lexicais na lousa;
- sorteia a cada rodada uma letra do alfabeto;
- o aluno:
- copia os campo lexicais no papel dividido em colunas;
- preenche os campos lexicais com a letra sorteada,
- pesquisa no dicionário se não souber;
- assim que terminar de preencher as lacunas, grita **STOP**;
- vencerá a dupla que marcar mais pontos.

ACRÓSTICO

O acróstico permite explorar a questão dos campos lexicais por meio de palavras estudadas em um texto. Por exemplo: no **MDEP5.14**, há a palavra *felicidade* como uma das palavras nucleares do texto.

F
E
L
I
C
I
D
A
D
E

Material:

caderno, caneta, lousa, dicionário, lápis de cor.

Procedimento:

professor:

- divide os alunos em trios;
- escolhe uma das palavras nucleares de um texto estudado em sala de aula;
- orienta o aluno que escreva outras palavras a partir de cada letra da palavra escolhida pelo professor;
- solicitar que as palavras tenham relação com o texto estudado.

JOGO DAS CORES⁸¹

Material:

papel, caneta, caixinha ou saquinho para colocar as perguntas.

Procedimento:

- o professor:
- elabora diversas perguntas que envolvam as cores (qual cor simboliza a paz? qual a cor do amor? qual a cor da paixão? calma, paciência, satisfação, alegria, tristeza);
- coloca essas perguntas na caixinha ou no saquinho;
- pede que cada aluno sorteie a sua pergunta;
- orienta ao aluno escrever o sentimento sorteado com a cor que ele considera que simboliza esse sentimento;
- pedir que o aluno escreva, com cada letra da palavra escolhida (amor-por exemplo), outras que possuam relação de sentido com o sentimento escolhido. A atividade é quase igual ao acróstico.

Amizade

M

O

R

Essas dinâmicas podem ser adaptadas ao objetivo do professor. Outras possibilidades podem ser: dominó de palavras (explorar ortografia, campos lexicais), jogos de adivinhas com provérbios, anagramas, paródias⁸².

⁸¹ - Extraído e adaptado de Riche e Haddad (1989, p. 29).

⁸² - Sugerimos ler Riche e Haddad (1989) porque há uma série de dinâmicas aplicáveis à sala de aula.

6.7. Atividades de vocabulário com alguns exemplos diferentes de gêneros textuais

Neste item, apresentamos atividades com textos mais voltados para o universo adolescente⁸³ como músicas, quadrinhos e textos que abordam a temática *sites de relacionamento*. A sugestão é aproveitar textos de gêneros diversos e assuntos que estejam em pauta na época dessas aulas. Enfim, sugerimos que o professor fique sempre atento ao que acontece ao seu redor e, principalmente, ao que movimenta a cabeça adolescente, uma vez que nessa fase da vida os ídolos são passageiros: quem hoje é o astro adolescente, pode ser apenas mais um desconhecido no mundo *pop*.

Não discorremos neste trabalho sobre a teoria dos gêneros textuais⁸⁴ porque esse não é nosso objetivo na tese. Contudo, como é uma metodologia de ensino que aqui apresentamos, vemos a necessidade de ressaltar a importância de que o professor conheça bem a teoria sobre os gêneros e que explore a diversidade de gêneros textuais ao máximo em sala de aula. Quantas atividades ricas e subsidiárias à leitura e à produção textual não oferecem um verbete de dicionário ou uma bula de remédio ou ainda uma receita culinária.

Nossa ideia é que o professor, ao conhecer seu aluno, use toda a sua criatividade em sala de aula e que se livre de amarras, prisões como o livro didático. Sabemos bem que trabalhar com textos do Luan Santana poderá ser algo sem sentido daqui a alguns anos. Outro aspecto a ser ressaltado é o professor observar bem o seu aluno e saber qual texto de música poderá surtir o efeito desejado: será que os meninos de todas as idades gostam do Luan Santana? Pensamos que os de 13, 14 anos não admiram tanto o ídolo adolescente, uma vez que o Luan Santana, neste momento, disputa com os meninos adolescentes a atenção das meninas.

As histórias em quadrinhos costumam despertar o interesse de idades variadas e, além disso, são textos leves, engraçados e merecem um espaço nas aulas de Língua Portuguesa. Aliás, sugerimos que todos os gêneros de textos sejam contemplados em sala de aula. Textos voltados para a área da *web* de um modo geral também costumam despertar a atenção de alunos de idades variadas e que vêm contribuindo significativamente em termos

⁸³ - Por ocasião de nosso exame de qualificação, os Professores Doutor Luiz Antonio Amaral e Doutor João Moraes Pinto Junior, membros da banca de qualificação, sugeriram que fossem trabalhados textos a chamar a atenção do aluno como uma estratégia de que esse aluno tenha mais interesse pelas aulas de Língua Portuguesa.

⁸⁴ - Não entraremos na discussão *gêneros textuais* ou *gêneros discursivos*.

de criação lexical e de ocupação das pessoas. Afinal, a internet é um espaço sem idade e universal. Só se precisa perceber bem qual *site de relacionamentos* é a *moda* da vez.

4.7.1 - LETRAS DE MÚSICAS

METEORO

Meteoro

Luan Santana

Composição : Sorocaba

Te dei o *sol*, te dei o *mar*
Pra ganhar seu coração.
Você é *raio* de saudade,
Meteoro da paixão,
Explosão de sentimentos
Que eu não pude acreditar.
Ah! Como é bom poder te amar!
Depois que eu te conheci fui mais *feliz*.
Você é *exatamente* o que eu sempre quis.
Ela se encaixa *perfeitamente* em mim.
O nosso *quebra-cabeça* teve fim.

Se for sonho, não me acorde;
Eu preciso flutuar,
Pois só quem sonha
Consegue alcançar.
Tão *veloz* quanto a *luz*
Pelo universo eu viajei.
Vem! Me guia, me conduz,
Que pra sempre te amarei.

1. Procure no dicionário o significado da palavra *meteoro*.
2. Quais são os usos possíveis para *meteoro*?
3. Em qual desses sentidos *meteoro* foi usado na música?
4. Você já usou a palavra *meteoro* em alguma situação?
5. Se sim, comente como foi essa situação.

6. O que você entende por *meteoro da paixão*?
7. Você já teve algum *meteoro da paixão*?
8. Se puder, comente com os colegas a respeito desse *meteoro da paixão*.
9. Ao ver os usos de *meteoro* no dicionário, você considera que a palavra está bem utilizada no texto? Comente sua resposta.
10. Se o autor do texto tivesse empregado *meteoróide* teria tido o mesmo efeito que *meteoro* teve no contexto em estudo? Por que você pensa dessa forma?
11. Elabore um texto em que você empregará a palavra *meteoro* com o mesmo sentido que foi usado no base desta atividade.
12. A palavra *raio* possui vários significados e pode ser empregada em diversos contextos. Procure no dicionário em qual desses usos *raio* foi empregado no texto.
13. O que você entendeu por *raio da saudade*?
14. Consulte o dicionário e indique os possíveis usos e significados para *explosão*?
15. Por intermédio da pesquisa no dicionário sobre *explosão*, explique o significado de *explosão de sentimentos*.
16. Observe as palavras a seguir, veja o que é diferente nelas e escreva no quadro do meio.

PALAVRA	PARTE DIFERENTE	SIGNIFICADO
Explosão (referente a sentimentos)	-ão	Significa sentimento que surge de forma rápida - em turbilhão de sentimentos.
Explosiva		
Explosivo		
Explosível		

Explosor		
----------	--	--

17. Consulte o dicionário e dê o significado das palavras da mesma família (cognatas) de *explosão*.
18. O que *perfeitamente* e *exatamente* têm em comum? Qual o significado?
19. Escreva outras palavras com *-mente*.
20. Qual o significado de *quebra-cabeça* no texto?
21. Pesquise no dicionário outras acepções para *quebra-cabeça*.
22. O que o eu-lírico⁸⁵ quis dizer com *o nosso quebra-cabeça teve fim*?

PALAVRA PRIMITIVA	PALAVRAS DERIVADAS
Sol	
Mar	
Feliz	
Veloz	
Luz	

23. Elabore um texto em que possa aplicar as palavras *sol*, *mar*, *feliz*, *veloz*, *luz*.
24. Complete as cruzadinhas conforme as pistas a seguir:
 - a) Sente-se ____ quando se sente falta de algo ou de alguém.
 - b) ____ é o ato ou o efeito de sentir.

⁸⁵ - Explicar significado de eu-lírico para o aluno.

- c) O mesmo que ter um sentimento muito forte, exacerbado, por algo ou por alguém.
- d) No texto, poderia ser sinônimo de *ganhar*. Quando se quer _____ alguém, costuma-se enviar flores a esse alguém.
- e) Contrário de *flutuar* na água.
- f) *Antônimo* de sempre e *sinônimo* de jamais.

BÚSSOLA

A Bússola

Luan Santana

Eu me perdi tentando acertar
E sem saída comecei andar
Por uma selva de perigos
Não consegui escapar
Eu precisava de uma *bússola*
Alguma coisa assim pra me guiar
E o seu olhar brilhou na imensidão
Salvando meu coração
E o sol nasceu pra mim

Angústia teve fim
Amor descontrolado
Vou pra guerra do seu lado
Só preciso da *bússola* que me tirou do
escuro
A *bússola* que gira...gira...gira

1. Procure no dicionário o significado e usos da palavra *bússola*.
2. Qual o uso de *bússola* foi empregado no texto?
3. O que significou a *bússola* na vida do eu-lírico?
4. Você tem alguém a quem considere *bússola* na sua vida? Comente com os colegas a respeito da presença dessa pessoa na sua vida.
5. No seu ponto de vista, há outra palavra que poderia ser substituta para *bússola* no texto? Qual?
6. O que o eu-lírico quis dizer com *E o sol nasceu pra mim*?
7. Você já ouviu a expressão *ver o sol nascer quadrado*? Se sim, comente com os colegas e professor o significado. Se não souber, pesquise a respeito.
8. Elabore uma frase com *o sol nasceu quadrado*.
9. Elabore um texto em que tenha *bússola* como palavra central (você pode usar o sentido denotativo⁸⁶ ou o conotativo de *bússola*).
10. Encontre as palavras que são pedidas a seguir no caça-palavras:
 - a) Palavra que pode ser considerada como sinônimo de *gira* no texto.
 - b) ____ pode ser considerada como sinônimo de *paz*.
 - c) Se não é *passado* e nem *presente*, é ____.

⁸⁶ - Sugerimos que o professor retome os conceitos de denotativo e conotativo.

- d) Quem sente *angústia* está ____.
- e) Norte, sul, leste e ____.
- f) Se o amor está sem controle, podemos dizer que está ____.
- g) Se o amor não está descontrolado, podemos dizer que ele está ____.

R	C	O	N	T	R	O	L	A	D	O
A	C	I	D	A	D	I	E	R	G	O
N	R	U	A	D	A	F	A	M	A	A
G	R	O	L	A	T	E	S	T	A	M
U	O	E	E	N	A	N	E	N	N	O
S	T	S	T	A	F	I	T	A	J	R
T	A	T	R	G	U	E	R	R	A	N
I	O	E	A	I	T	U	D	O	R	O
A	E	S	A	R	U	M	A	R	I	V
D	S	S	A	A	R	E	S	E	O	V
O	T	I	M	A	O	M	E	N	G	O
I	O	D	E	J	A	O	E	S	T	E

11. Forme novas palavras com:

PALAVRA PRIMITIVA	PALAVRAS DERIVADAS
Escuro	
Futuro	

Guerra	
Sul	

12. Qual a palavra primitiva de:

PALAVRA PRIMITIVA	PALAVRA DERIVADA
	Imensidão
	Descontrolado

SOBRENATURAL

1. Em grupos de até quatro pessoas, pesquise no dicionário e complete o texto a seguir com palavras que você considere adequadas.

- | | |
|--|--|
| a) Não sei se foi ____ mas vi você
chegar | e) e) Num elo de ____.
Saiu de uma simples fantasia, |
| b) b) Por entre as flores _____, num
lindo lugar
Magia de outro planeta,
Sem igual. | f) f) E entrou no meu _____.
Mesmo sem te conhecer, |
| c) c) Amor _____,
Fora do normal
Sobrenatural, sobrenatural! | g) g) O meu _____ já encontrava o
seu.
E mesmo sem saber o que eu
sentia, |
| d) Foi como se dois mundos se
_____, | h) Eu já _____.
i) Sabia que uma _____ a gente
iria se encontrar,
j) E dois mundos _____,
Fossem pra sempre se juntar. |

k) Abre a janela do seu _____,
Venha ver o lindo dia que eu fiz
pra nós dois.
Deixe que eu te leve por um

universo

l) Onde não exista bem ou _____,

m) Onde mais nada seja _____

n) Amor _____.

2. Complete o quadro com as palavras utilizadas pelos grupos.

LETRA	PALAVRAS
a	
b	
c	
d	
e	
f	
g	
h	
i	
j	
k	
l	
m	
n	

3. Confira se as palavras utilizadas por vocês nas atividades 1 e 2 fazem parte do texto a seguir:

Sobrenatural

Luan Santana

Não sei se foi real mas vi você chegar
Por entre as flores brancas, num lindo
lugar
Magia de outro planeta,
Sem igual.
Amor descontrolado,
Fora do normal
Sobrenatural, sobrenatural!
Foi como se dois mundos se
encontrassem,
Num elo de paixão.
Saiu de uma simples fantasia,
E entrou no meu coração.
Mesmo sem te conhecer,

O meu olhar já encontrava o seu.
E mesmo sem saber o que eu sentia,
Eu já sabia.
Sabia que uma hora a gente iria se
encontrar,
E dois mundos diferentes,
Fossem pra sempre se juntar.
Abre a janela do seu coração,
Venha ver o lindo dia que eu fiz pra nós
dois.
Deixe que eu te leve por um universo
Onde não exista bem ou mal,
Onde mais nada seja normal
Amor sobrenatural

4. Procure no dicionário os significados das palavras que vocês usaram para completar o texto e, também, procure os significados e usos daquelas que fazem parte do texto base.
5. Houve mudança de sentido do texto? Qual (quais) mudança(s)?
6. Pesquise no dicionário informações de sentido sobre a palavra *sobrenatural* (sinônimos, antônimos).

SINÔNIMOS	ANTÔNIMOS

7. Quando alguém falava a palavra *sobrenatural* antes, em que você pensava?
8. Um dos significados do prefixo é *i, in, im* negar a palavra que ele precede. Usando esse prefixo com as palavras *real* e *normal*, como elas ficariam? Confira no dicionário se você escreveu de maneira certa as palavras.
9. Crie palavras derivadas de *real* e *normal* e dê os seus significados.

PALAVRA PRIMITIVA	PALAVRAS DERIVADAS	SIGNIFICADO
Real		
Normal		

10. Procure o significado e os usos significativos da palavra *simples* no dicionário.
11. Qual desses usos está presente em “Saiu de uma *simples fantasia*, E entrou no meu coração”?
12. O que o eu-lírico quis dizer “com dois *mundos* diferentes”?
13. Em “Onde não exista *bem* ou *mal*”, *bem* está em oposição a *mal*, ou seja, refere-se a algo que seja bom, tranquilo, sem maldade... Contudo, a palavra *bem* pode ter muitos outros significados. Consulte no dicionário essas possibilidades.
14. Elabore frases com as diversas possibilidades de uso a palavra *bem*.
15. Forme palavras da mesma família de *mal* e pesquise os significados no dicionário.

PALAVRA PRIMITIVA	PALAVRAS DERIVADAS	SIGNIFICADO
Mal	Maldade	Indica perversidade
Mal		
Mal		
Mal		

16. Por meio da pesquisa do dicionário, responda: se os *mundos* não forem *diferentes*, serão *iguais*⁸⁷? Justifique sua resposta.

17. Forme grupe de até quatro pessoas e elaborem um texto no qual usem as palavras de um dos blocos a seguir:

BLOCO A	BLOCO B	BLOCO C
Sobrenatural	Futuro	Magia
Sonho	Adolescente	Riso
Alegria	Família	Namoro
Real	Sol	Verde
Fantasia	Mundo	Cinema

⁸⁷ - Convém que o professor retome, levemente, a questão da gradação dos antônimos.

4.7.1.4 – TEUS SEGREDOS

Teus Segredos

Fernando e Sorocaba

Será que amar sozinho vai ser a minha

sina

Já conheço você bem mais do que imagina

Sua cor preferida é o verde

Seu aniversário é dia três

Adora mexer no cabelo

Curte rock e fala inglês

Odeia filme de terror

Canta e toca violão

Tem ciúmes dos amigos

Tem medo de *escuridão*

Aah, eu amo você

Teus segredos, vou aprender a *decifrar*

Teus desejos, me ensina a realizar

Eu te estudo, te admiro, te espero

Será que um dia vai me amar

1. Leia o texto e anote as palavras que você não conhece ou aquelas que não entendeu no contexto em que estão inseridas.
2. Procure no dicionário e veja os significados e usos das palavras por você arroladas na atividade 1.
3. Consulte o dicionário e veja o significado e usos da palavra *sina*.
4. Elabore duas frases em que você possa empregar *sina* com o mesmo sentido do texto.
5. O uso de *sina* no texto permite haver antônimos? Por quê?
6. Procure o significado e as possibilidades de emprego da palavra *curtir* no dicionário.
7. Em qual dessas possibilidades *curtir* apareceu no texto?
8. Elabore frases com duas possibilidades de uso de *curtir*: uma delas com o mesmo sentido do texto e a outra você poderá escolher entre as acepções dadas pelo dicionário.

4.7.1.5 - CELEBRIDADE

Celebridade

Fernando e Sorocaba

Composição : Sorocaba/ Fernando Zor

Tá famosa	Se quer aparecer, vira atriz de novela
Só porque eu te larguei fica fazendo show	Faz <i>foto sensual, sobe na passarela</i>
Barraqueira demais	Se quer aparecer, raspa o cabelo no zero
Sobe na mesa, fala alto e diz que me esnobou	Vai pra um <i>reality show, dá o golpe no cara certo</i>
Cê tá virando celebridade	Se quer aparecer, me tira fora dessa
Desse jeito eu nunca vou te querer	Esse seu jeito de maluca não me interessa
Tá conhecida em toda a cidade	
Mas não é assim que vai me convencer	

1. Procure no dicionário a palavra *barraqueiro*.

2. No texto, aparece *barraqueira*. Essa palavra aparece no dicionário com o sentido em que foi empregada no texto?
3. O que você entendeu por *barraqueira* no texto?
4. Você conhece alguma pessoa *barraqueira* igual a do texto?
5. Se já presenciou algum *barraco* de alguém, comente com seus amigos como foi.
6. Elabore um texto em que tenha *barraqueiro(a)* com o mesmo significado do texto.
7. O que a pessoa *barraqueira* do texto fez para assim ser considerada?
8. Pesquise no dicionário o significado de *passarela*. O que motivou o surgimento dessa palavra?
9. Qual o sentido de *passarela* no texto?
10. Você conhece outra(s) palavra(s) que tenham *-ela* em sua formação? Qual(is)?
11. O que significa *esnobar*?
12. Você já foi *esnobado*? Se sim e se quiser comentar, relate a situação para seus amigos e para o professor.
13. O que poderia ser considerado antônimo de *esnobado*?
14. O eu-lírico arrolou diversas palavras que apontam em direção à pessoa que quer ser famosa e aparecer. Transcreva quais são essas palavras.
15. Por meio de consulta ao dicionário, informe os significados e as possibilidades de uso das palavras arroladas na atividade 14. Se alguma delas não estiver contemplada no dicionário, tente junto com seus colegas e com seu professor indicar os significados e usos.

PALAVRAS	SIGNIFICADO(S)	USOS POSSÍVEIS

16. Ultimamente, está comum o aparecimento da expressão *fotos sensuais* pela imprensa, atrizes, modelos. O que você entende por *fotos sensuais*?
17. Elabore um texto que contenha palavras como *fotos sensuais*, *reality show*, *passarela*, *barraco* (*barraqueira* ou *barraqueiro*).

4.7.2 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS⁸⁸

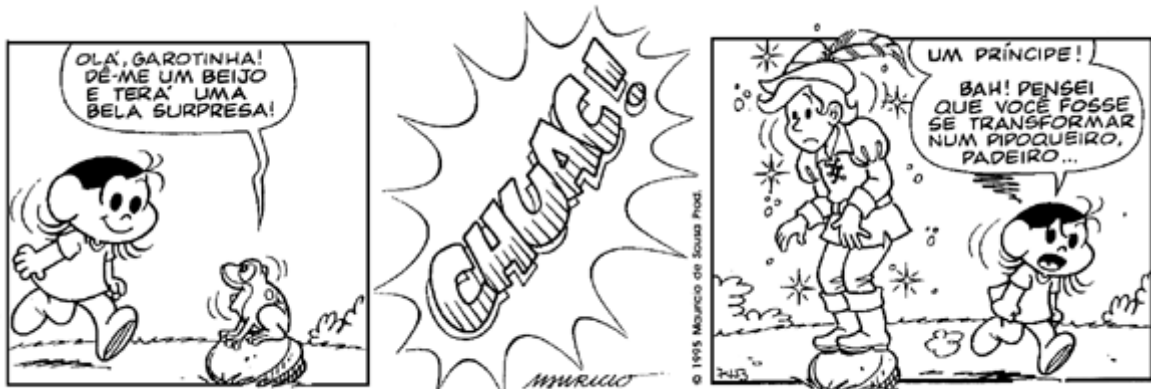
VIRTUAL



1. No texto, a Magali usa a palavra *virtual*. Procure no dicionário o significado e usos de *virtual*.
2. O que significa *virtual* no texto?
3. A maneira como *virtual* foi empregada no texto está contemplada no dicionário?
4. Elabore um texto cujo tema central seja *virtual*.

⁸⁸ - Quadrinhos disponíveis em <http://www.monica.com.br/comics/fwelcome.htm> Acessos em abril de 2011.

-EIRO



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

1. A Magali usa as palavras *pipoqueiro* e *padeiro*. Ou seja, ela emprega nas duas palavras o sufixo *-eiro* que indica profissão. Transcreva mais palavras que contenham esse mesmo emprego e que o *-eiro* apareça na formação delas.
2. *Pipoqueiro* pode ter um sentido figurado que indica a pessoa que costuma *pipocar*, *dar para trás*, *amarelar*, não fazer o que se esperava dela, alguém que poderia ter tudo para se destacar em alguma situação e não o faz. Você conhece a palavra *pipoqueiro* nesse sentido?
3. Já chamou alguém de *pipoqueiro*? Comente como foi a situação.
4. Elabore um texto que contenha *pipoqueiro(a)*.

SORTE



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

1. Bidu falou se chama *ossinho da sorte* porque é uma sorte encontrar um ossinho. Esse é realmente o significado de *ossinho da sorte*? Por quê?

INSACIÁVEL

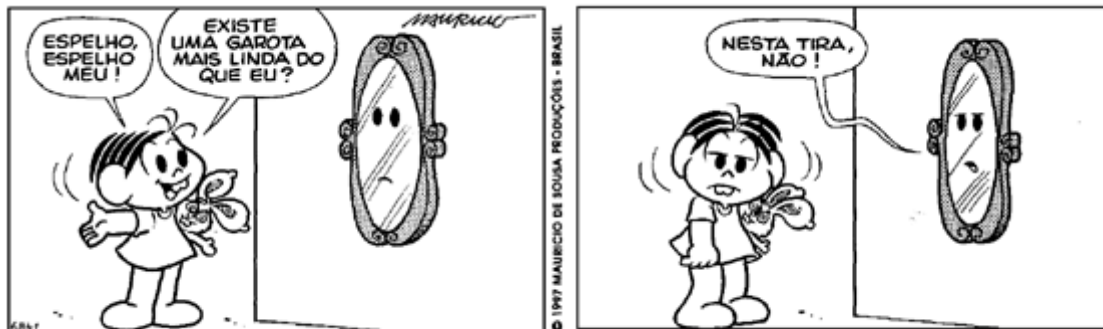


Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

1. Procure no dicionário o significado de *insaciável*.
2. Qual palavra poderia ser um sinônimo de *apetite insaciável*?
3. Qual palavra daria a ideia contrária a *insaciável*?
4. Procure no dicionário palavras da mesma família do verbo *saciar*.

PALAVRA PRIMITIVA	PALAVRAS DERIVADAS	SIGNIFICADO

TIRA

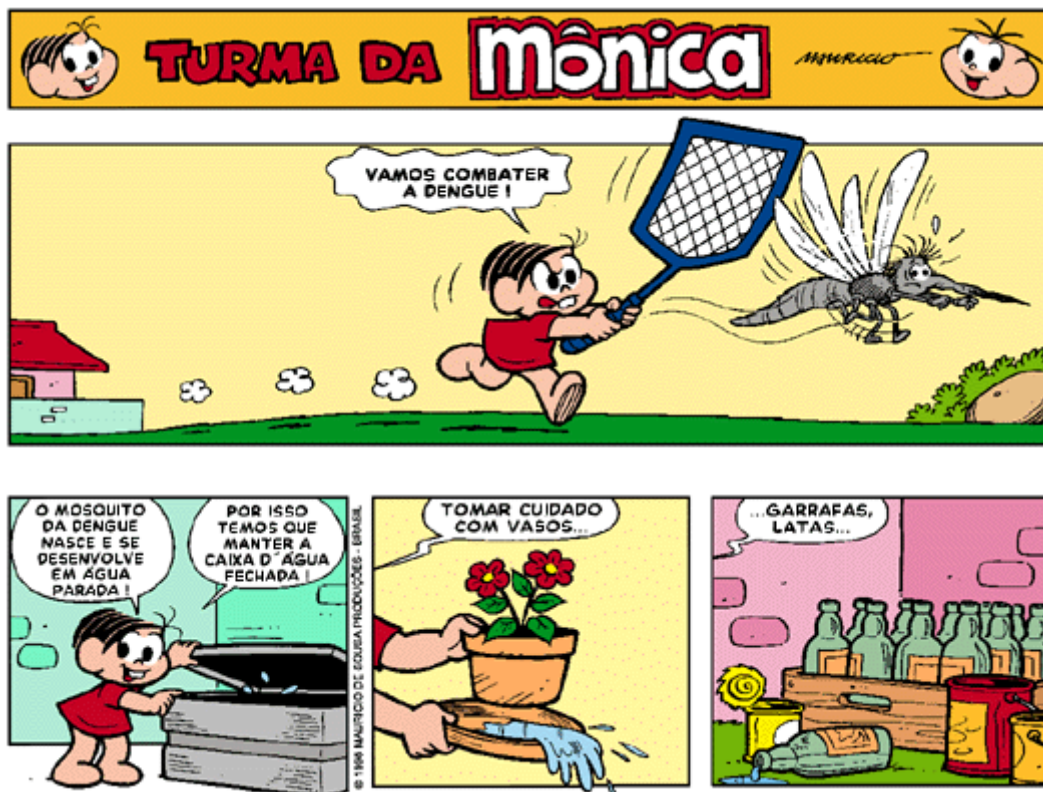


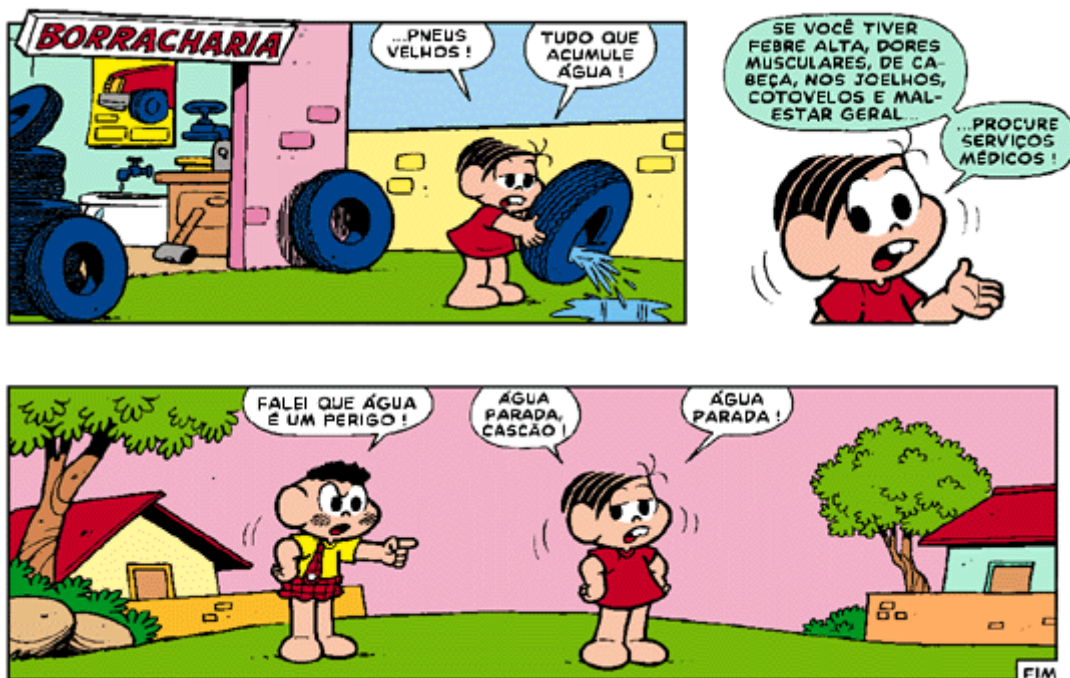
Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6841

1. Consulte o dicionário e veja os significados possíveis para a palavra *tira*.
2. Dentro dessas possibilidades, qual foi a acepção utilizada no texto?

CAMPO LEXICAL - DENGUE





1. A Mônica cita várias situações que envolvem a dengue. Essas situações podem ser separadas em *cuidados para combate* da dengue e em *sintomas da dengue*. Separe os dois blocos de aspectos relacionados à dengue.

CUIDADOS	SINTOMAS

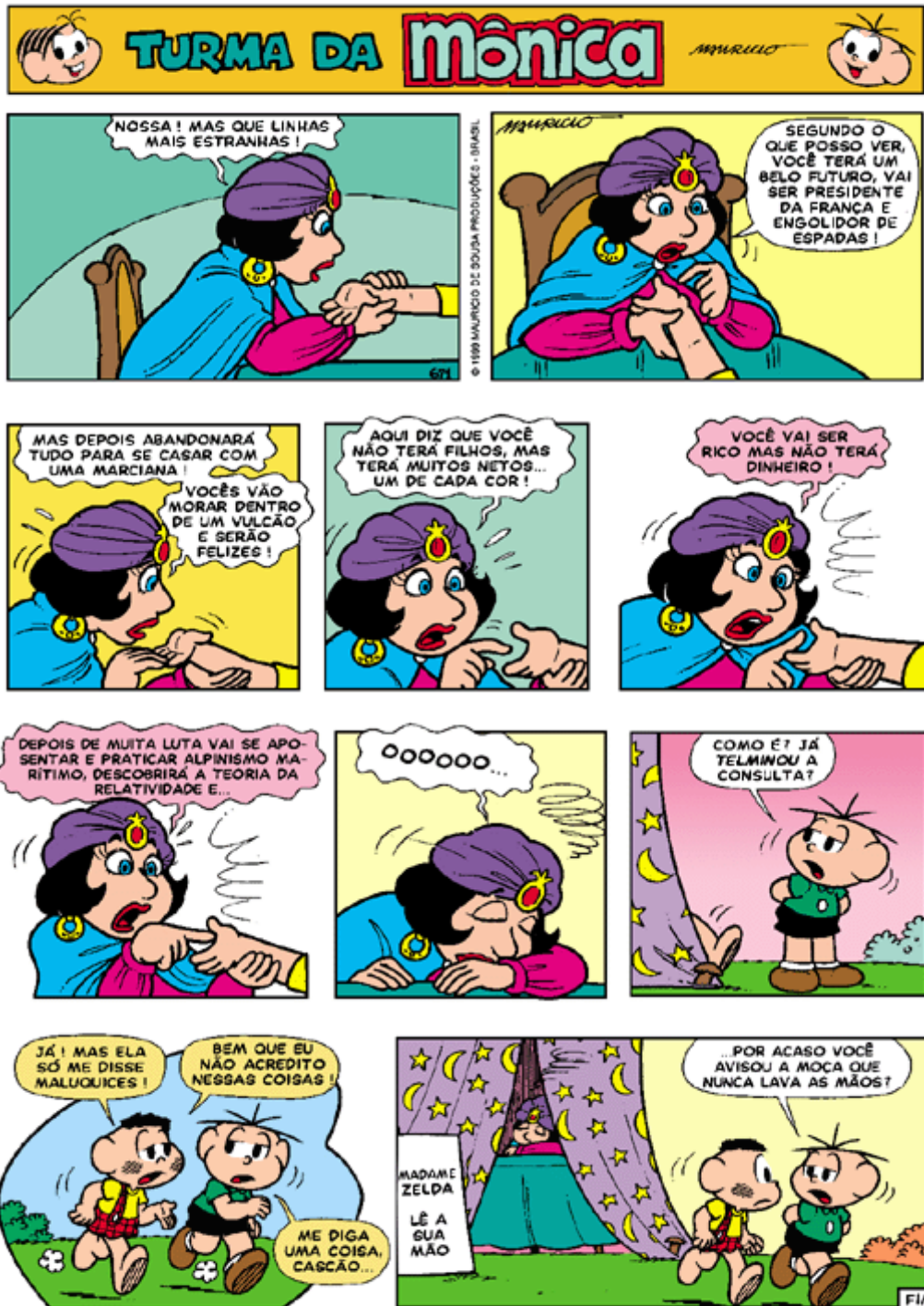
2. Veja no dicionário o significado de *dengue*. Algum dos sintomas da *dengue* que aparecem no texto está descrito no dicionário? Quais?

3. Você já teve *dengue*? Se sim, comente como foi.
4. Em sua casa, é tomado algum dos cuidados para combater à dengue presentes no texto? Quais?
5. Você conhece alguém que já teve *dengue*? Sabe o que a pessoa sentiu? Você conviveu perto dessa pessoa quando ela estava com *dengue*? Comente com os colegas como foi o tratamento dessa pessoa.
6. Quando alguém está com *dengue*, há pessoas que costumam dizer que ela está *dengosa* por fazerem uma brincadeira com a forma das palavras *dengo* e *dengue* serem parecidas. Consulte o dicionário e veja se há alguma semelhança no significado dessas duas palavras.
7. Transcreva o significado e usos possíveis da palavra *dengo*.
8. Consulte o dicionário e forme palavras derivadas de *dengo/deng(ue)*. Não se esqueça de dar os significados.

PALAVRA PRIMITIVA	PALAVRAS DERIVADAS	SIGNIFICADO

9. Elabore um texto em que esteja presente a palavra *dengue*.

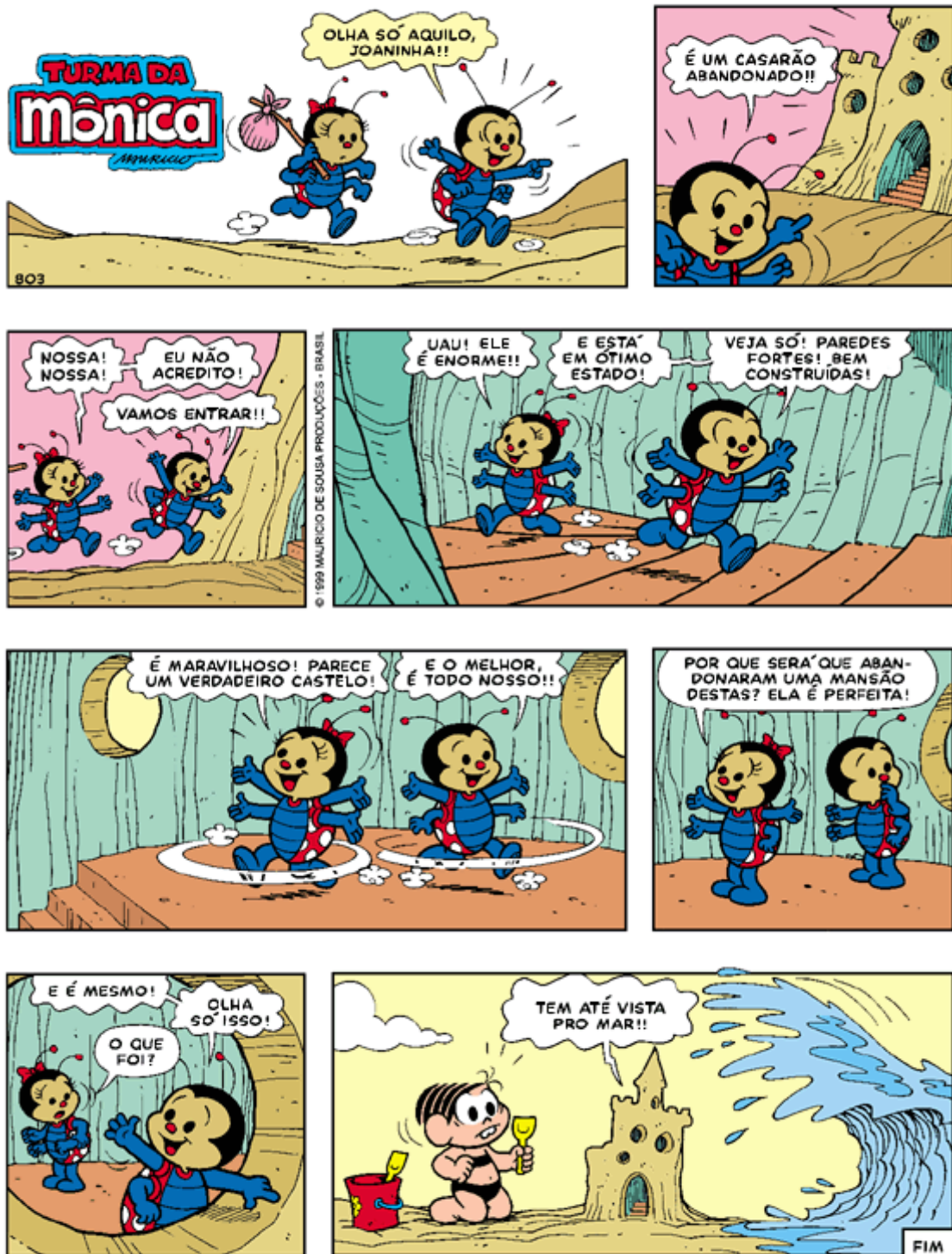
LINHA



1. Para você, o que significa a palavra *linha*?
2. Em quais situações você já usou a palavra *linha*?
3. Procure no dicionário os significados e usos possíveis para a palavra *linha*.

4. No texto, qual foi o sentido empregado para *linha*?
5. Elabore frases com diferentes usos para a palavra *linha*.

QUALIDADES PARA CASARÃO



1. Enumere todas as qualidades relacionadas a *casarão*.
2. *Casarão* possui um sinônimo no texto. Qual é ele e o que significa?
3. Procure no dicionário e veja quais as diferenças e quais as semelhanças entre as duas palavras.

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS

4. No texto, há três substantivos que são qualificados: *casarão*, *paredes*, *mansão*. Separe essas qualidades presentes no texto para as três palavras.

CASARÃO	PAREDES	MANSÃO

5. Agora faça o contrário: pesquise possíveis antônimos para esses substantivos e escreva no quadro a seguir:

CASARÃO	PAREDES	MANSÃO

6. Elabore frases com os antônimos utilizados por você.
7. Crie um texto que contenha as palavras *casarão*, *castelo*, *enorme*, *maravilhoso* e *perfeito*.

PEGAR, -INHA, -ISMO



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

1. Quando você ouve o verbo *pegar* o que lhe vem à mente?
2. Contextualize em frases o verbo *pegar* com os usos e significados que você conhece para ele.
3. Procure no dicionário os significados e aplicações para *pegar*.

4. Elabore frases com os significados de *pegar* que você não conhecia.
5. Há antônimos de *pegar*? Se sim, elabore frases em que poderá encaixar esse(s) antônimo(s).
6. A palavra *cineminha* utilizada pelo Cebolinha possui um sufixo que indica *diminutivo* *-inho(a)*. Você considera que ele usou⁸⁹ o *inho(a)* porque o cinema para onde iriam era pequeno?
7. Discuta essa questão sobre o uso de sufixos diminutivos e seus efeitos de sentido com os colegas e com o professor.
8. Procure no dicionário o significado de *coleguismo*.
9. O significado encontrado para *coleguismo* se encaixa bem ao texto? Explique sua resposta.
10. Ainda com o dicionário, procure o significado de *companheirismo*.
11. O que *companheirismo* e *coleguismo* têm em comum?
12. Pesquise a respeito dos significados e usos de *-ismo*.
13. O *-ismo* de *coleguismo* e de *companheirismo* poderia ser trocado por *-ista*? Justifique a sua resposta por meio de exemplos.
14. Consulte o dicionário e pesquise o significado de:

Comunismo	
Nazismo	
Islamismo	
Judaísmo	
Botulismo	
Exorcismo	

⁸⁹ - O professor precisa orientar seu aluno a respeito das várias possibilidades e efeitos de sentido que podem ter os sufixos diminutivos.

Cristianismo	
Iluminismo	
Ateísmo	
Despotismo	
Moralismo	

15. Elabore um texto que contemple as palavras *coleguismo* e *companheirismo*.

4.7.2.10 – QUALIDADES DE MENINAS (MULHERES)





Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

1. No texto lido, há palavras que apontam para características que valorizam meninas e mulheres. Transcreva quais são esses adjetivos?
2. Esses adjetivos podem ser usados para meninos e homens?
3. Qual adjetivo a Mônica atribuiu a Ronaldinho?
4. Qual o argumento da Mônica para se referir a Ronaldinho como *desarrumado*?
5. Qual poderia ser o contrário de *desarrumado*?
6. Encontre uma palavra no dicionário que poderia substituir *desarrumado* sem mudar o sentido do texto.
7. Pesquise no dicionário palavras derivadas de *sujo* e de os significados delas.
8. Elabore um texto que contenha as palavras *linda*, *perfeito*, *danças*, *cabelos*, *cheiroso*, *simpático*, *maravilhoso*, *triste*, *sorriso*, *desarrumado*.

4.7.3. SOBRE REDES SOCIAIS⁹⁰

ORKUT

-

Cansados de espionagem virtual, internautas cometem orkuticídio⁹¹

Juliana Carpanez

da *Folha Online*

Depois da febre de adesão à rede de relacionamentos Orkut, muitos dos usuários da ferramenta se desencantaram com o serviço do Google e partiram para uma nova onda ligada à tecnologia: o orkuticídio. Como o nome indica, essa é uma espécie de suicídio virtual, em que o internauta deleta seu perfil do Orkut, some da página dos amigos e, geralmente, jura querer distância do site (pelo menos até criar um novo perfil).

Um dos principais motivos para a solução radical do universo on-line é a invasão de privacidade. Antes de acabar com sua vida virtual por se sentir exposto, o jornalista Gustavo Schor, 25, escreveu um e-mail de despedida que enviou aos amigos --via Orkut, é claro.

"Cansei de saberem tudo da minha vida --mesmo coisas banais. Quem quiser saber se fumo ou não, que me pergunte", diz a mensagem. Schor, que encontrou cerca de 390 amigos e colegas em um ano de Orkut, também se irritou com a idéia de "adicionar" pessoas. "Estava quase me sentindo um attachment", afirma.

O joalheiro Juliano Vidal, 33, também encerrou sua conta pela questão da privacidade. "O Orkut representa uma invasão violenta, as informações ficam muito expostas", diz. Como não há uma maneira mais reservada para as pessoas conversarem no Orkut, Vidal deixou a ferramenta de lado e optou por se relacionar virtualmente com os amigos via e-mail ou MSN Messenger.

O orkuticídio é uma tendência natural, pois está ligado a uma ferramenta totalmente desconhecida que, em poucos meses, tornou-se fenômeno entre os internautas --hoje há cerca de 5,9 milhões de usuários cadastrados, sendo que 70% deles se declaram brasileiros.

⁹⁰ - Sugerimos que o professor tenha bastante atenção quando trabalhar com textos que se relacionem ao mundo virtual, uma vez que, apesar de conhecidas, muitas dessas palavras ainda não estão dicionarizadas em dicionários escolares. Comentar com o aluno sobre a influência de palavras estrangeiras que se tornam empréstimos linguísticos e se moldam à Língua Portuguesa.

⁹¹ - Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u18538.shtml> Acesso em 27/04/2011.

"As pessoas passaram por uma fase de testes para entender como o Orkut funciona. Era difícil ter essa noção de privacidade no começo e, por isso, muitas delas sentiram o impacto negativo da exposição", afirma Erick Itakura, psicólogo e pesquisador do NPPI (Núcleo de Pesquisa da Psicologia em Informática), da PUC-SP.

Como consequência do exagero, muitos viram o lado negativo da ferramenta, optaram por serem anônimos no universo virtual e clicaram no "encerrar conta". Sem considerar os "chiliques inesperados" do Orkut, como o próprio site descreve sua instabilidade, o processo de encerramento leva apenas alguns minutos.

1. Você é usuário do Orkut?
2. Gosta de usá-lo?
3. Quais palavras você usa que aprendeu com interação com seus amigos na internet?
4. Dessas palavras, alguma delas foi transportada para a comunicação oral com seus amigos?
5. Qual parte da sua vida se relaciona muito com o Orkut?
6. A palavra *orkuticídio*⁹² não consta em dicionário (ainda não, mas pode ser que logo esteja presente), mas se você sabe que *-cídio* vem do latim e significa ato de quem mata ou o seu efeito. Assim, o que você entende por *orkuticídio*?
7. Pense em outras palavras sejam formadas com *-cídio*, transcreva-as e dê os significados. Siga o exemplo a seguir:

Homicídio	Significa matar alguém. Assassinato é um sinônimo de homicídio.

⁹² - Professor, não consta na data em que esta tese foi escrita. Contudo, pode ser que já esteja dicionarizada no momento em que a estiver lendo. Também pode ser que os adolescentes já tenham se desligado do *Orkut*, uma vez que já há a tendência de muitos estarem migrando para o *facebook*. A sugestão destas atividades é que o professor sempre aproveite assuntos em pauta na vida dos adolescentes para que eles se interessem pelo texto, vocabulário, atividades e uma possível criação textual.

8. Tire do texto palavras apenas relacionadas ao mundo da internet, confira se já estão dicionarizadas e dê os significados delas.
9. A palavra *deletar* já está dicionarizada? O que ela significa? Você já a utiliza em outras situações que não sejam da internet?
10. Contem alguma situação que você vivenciou relacionada com a *vida virtual*.
11. O que significa uma *amizade virtual*?
12. Quais as faces negativas do Orkut foram apresentadas pelo autor do texto?
13. A palavra *instabilidade* foi atribuída ao Orkut. Consulte o dicionário e informe o que significa *instabilidade*? Você considera o Orkut uma ferramenta instável?
14. Qual palavra pode ser o antônimo de *instabilidade*?
15. O que significa a palavra *internautas*? Verifique se ela aparece no dicionário.
Elabore frases a partir da palavra *internauta*.
16. Você sabia que em Portugal *site* é *sítio*? Você conseguiria usar *sítio* no lugar de *site*?
Por quê?
17. Complete o quadro a seguir com palavras que indicam qualidades negativas e positivas que você considere ruins em relação ao Orkut.

PALAVRAS QUE INDICAM QUALIDADES POSITIVAS	PALAVRAS QUE INDICAM QUALIDADES NEGATIVAS

18. Escreva um texto que tenha como tema alguma situação engraçada, alegre ou triste vivenciada por você no Orkut. Se não houve nenhuma, pode criar uma história fictícia.
19. Escreva um *depoimento/testemunial* do Orkut para o seu melhor amigo.
20. Você fala *scrap* ou recado? Por que tem essa preferência?
21. Escreva um *scrap* para seu amigo e o convide para ir a um show.

TWITTER

Twittando no trabalho⁹³

O Twitter, nova moda da web, parece brincadeira. Mas pode ser uma ferramenta poderosa para enriquecer sua carreira se você souber usá-la

No mundo da moda da internet, que já teve sucessos como Orkut e fracassos como o *Second Life*, o Twitter é a *estrela* da vez. A ferramenta virou *febre*. O site *TwitterCounter* registrava no fim de maio cerca de 2,6 milhões de contas ativas no mundo. A grande marca do Twitter é o poder de oferecer diversas possibilidades de uso em uma mídia que, à primeira vista, é extremamente *limitada* porque você tem uma frase de 140 caracteres para transmitir sua ideia.

Como a calça jeans, cada um usa o Twitter do jeito que quiser. Muita gente apenas responde à pergunta sugerida pelo site: O que você está fazendo? Desse uso, saem coisas *esdrúxulas* como Fui comprar pão ou Estou no banheiro. Mas há outras formas de tirar proveito do Twitter, entre elas a aplicação *profissional*. É deste tipo de uso que trata esta reportagem. No mundo lá fora, há uma porção de gente usando a ferramenta para compartilhar *conhecimento*, comunicar ideias, fazer contatos profissionais, contratar pessoas, ficar mais *sabido*, atender clientes e vender produtos de camisetas a *apartamentos*.

O Twitter e tecnologias afins têm valor porque ajudam as pessoas a trocar informação rapidamente e a melhorar o desempenho dos negócios, diz Silvio Meira, ou slrm, como o cientista-chefe do Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (Cesar) é conhecido no Twitter. No site há uma série de atividades que podem impulsionar sua carreira a partir de uma pequena frase.

⁹³ - Disponível em <http://vocêsa.abril.com.br/desenvolva-sua-carreira/materia/twittando-trabalho-484744.shtml>
Acesso em 27/04/2011.

1. Leia atentamente o texto e veja as palavras que você não conhece.
2. Procure no dicionário as palavras desconhecidas e anote o significado e as possibilidades de uso de cada uma delas.
3. Comente com seus colegas e com o professor quais são as palavras que geraram dúvidas em você.
4. Você conhece o *twitter*? Utiliza essa *rede social*? Gosta dela?
5. O que você entende por *twittando*? Tente explicar como se formou essa palavra.
6. O que é um *tweet*?
7. E o que significa *retweet*?
8. A palavra *retweet* possui uma formação que também há no português: o uso do prefixo *-re*. Pesquise palavras estruturadas por esse processo no dicionário.
9. Separe as qualidades referentes a:

Twitter	
Ferramenta	

10. “Sobre a forma de uso, saem coisas *esdrúxulas*”. Procure no dicionário o significado de *esdrúxulo*.
11. Você já conhecia a palavra *esdrúxulo*?
12. Elabore frases que contenham *esdrúxulo*.
13. O que o autor do texto quis dizer com *lá fora*? O que significa *lá fora*? Você já usou essa expressão?
14. Qual rede social você mais usa? Por quê? Tente explicar o significado de *rede social*.
15. Observe as palavras *conhecimento* e *apartamento(s)*. O que elas têm em comum?
16. Pesquise no dicionário e diga se esse algo em comum possui o mesmo significado.

17. Qual a palavra que deu origem a *conhecimento*?
18. Forme outras palavras que envolvem a área de sentido de *conhecimento*.

FACEBOOK⁹⁴

Meninas são indiciadas por foto de sexo em Facebook

Sexta-feira, 29 de Abril de 2011 05:07

BBC

A Vara da Infância e *Juventude* de King County, em Seattle, indiciou duas pré-adolescentes de 11 e 12 anos por usar a senha de uma colega e postar imagens de conteúdo sexual *explícito* na sua página de relacionamentos Facebook.

Em um caso que, para as autoridades, ilustra o uso da internet como ferramenta para perpetrar o *bullying* entre os jovens, as duas meninas *hackearam* o perfil da vítima, postaram imagens de sexo explícito na página e enviaram mensagens a garotos propondo encontros sexuais.

Desafiando os próprios *temores*, a vítima, Leslie Cole, também de 12 anos, decidiu sair a público para denunciar o *bullying* cometido pela internet. As duas *acusadas* não foram *identificadas*. De acordo com os registros do processo, as três meninas eram colegas da mesma escola do subúrbio de Seattle, Issaquah.

Depois de uma briga, as ex-amigas encontraram a senha do Facebook de Leslie *arquivada* em um computador e resolveram dar início ao *assédio*.

Com acesso *irrestrito* ao *site*, elas colocaram fotos *grosseiras* e de conteúdo sexual explícito no site da ex-amiga e enviaram mensagens para garotos com ofertas de sexo.

Além disso, incluíram balões de diálogo com os dizeres "Sou uma vagabunda" nas fotos.

Identificadas, as *agressoras* podem ser *condenadas* a até 30 dias de *detenção* em um centro *juvenil*.

⁹⁴ - Disponível em <http://www.cassilandianews.com.br/view.htm?id=134791> Acesso em 29/04/2011.

MAGOADA

"Fiquei *maguada* e com muita raiva", disse Leslie Cole à TV local KVAL. "*Simplesmente* não consegui me controlar nem dormir. Eu só chorava todo o dia."

A menina contou as ameaças aos pais que, por sua vez, procuraram as autoridades.

Inicialmente, disse a família, os policiais que receberam a queixa inicial queriam *descartar* o caso como uma "*briguinha* de criança", mas no fim concordaram em agir.

Acredita-se que as duas meninas são as mais jovens acusadas no condado a serem *atuadas* por assédio e *bullying online*.

Como, segundo as leis do Estado de Washington, crianças entre 8 e 11 anos não podem ser acusadas de cometer crimes, a Justiça terá de determinar neste caso se a acusada mais jovem pode ser *incriminada*.

Dependendo da *avaliação*, a jovem será julgada no dia 10 de maio junto com a outra *acusada*.

"O caso revela o lado *obscuro* do uso de sites de mídia social pelos jovens", disse, em comunicado, o promotor de King County, Dan Satterberg.

"Muitos jovens acham que nos sites de mídias sociais as suas ações serão anônimas e que eles estão de mãos livres para usá-los como arma para *bullying*, *assédio* e *intimidação*", afirmou.

"Este caso demonstra que assumir a *identidade* de outra pessoa na internet com a intenção de atormentá-la e submetê-la ao *assédio* é crime."

1. Leia o texto e anote as palavras que você não conhece.
2. Procure no dicionário e veja quais significados podem ser atribuídos a essas palavras.
3. Se não encontrou alguma dessas palavras no dicionário, pesquise junto aos seus colegas e professor até que cheguem a um uso significativo para as palavras desconhecidas por você.
4. Você conhece o Facebook? Possui um perfil nessa rede social?
5. Você já teve algum constrangimento por algo que tenham escrito para você ou por você em algum site de relacionamento?
6. Observe o quadro a seguir e depois resolva a atividade solicitada:

Senha	Assédio	Pré-adolescente (s)
Caso	Juventude	Online
Assédio	Site	Amigo (as)
Ex-amigo (as)	Indiciado (as)	Postar
Internet	Identificado (as)	Página de relacionamento
Condenado (as)	Inicialmente	Briga
Policial	Obscuro (lado)	Centro juvenil
Acusado (as)	Incriminado (a)	Crime
Denúncia	Queixa	Simplesmente
Bullying	Arma	Hackearam
Arquivado (a)	Intimidação	Perfil
Intimidação	Briguinha	Detenção
Mensagem (ns-enviaram)	Acesso	Vítima
Relacionamento	Facebook	Inicial
Autuado (as)	(no) Fim	Magoado (a)

Consulte no dicionário os usos significativos das palavras arroladas e as separe com alguma relação de sentido. Algumas delas podem não estar presentes no dicionário e, se possível, faça pesquisa na internet com os seus colegas e com o professor⁹⁵.

⁹⁵ - Sugerimos que o professor explore, primeiramente, o texto de maneira oral por meio da leitura e da exploração dos usos das palavras. Nessa atividade, podem ser recuperadas noções de sinônimos, antônimos, hiponímia, formação de palavras, composição, estrangeirismos, empréstimos linguísticos, neologismos. O tipo de assunto abordado dependerá da idade e da série do aluno.

Observe o exemplo:

WEB		
Hackearam		
Postar		
	MESMO SUFIXO	
	<i>Indiciado (as)</i>	
	<i>Acusado (as)</i>	
		POLÍCIA CIVIL
ADJETIVOS		
		SUBSTANTIVOS

7. Veja no dicionário o significado de *obscuro*. O que o autor do texto quis dizer com *lado obscuro do uso de sites...*?
8. Como ficaria se a intenção do autor do texto fosse dar uma ideia contrária a *lado obscuro do uso de sites...*?
9. *Queixa* e *denúncia* podem ser consideradas palavras sinônimas?
10. Procure no dicionário e explique o significado de *sexo explícito*?
11. O que não está *explícito* está *implícito*. É possível a construção *sexo implícito*? Discuta a esse respeito com seus colegas e com seu professor.
12. Você ainda é um *pré-adolescente*? Por quê?
13. A palavra *senha* pode ser usada em quais situações? Você tem alguma *senha*? Se sim, quem, além de você, conhece-a? Você considera perigoso que as pessoas conheçam as senhas de outras pessoas?
14. Ao que o autor se refere ao escrever *sites de mídia social*? Dê exemplos de *sites de mídia social*. Você concorda com esse nome? Por quê?
15. Você já teve MSN, Orkut, Twitter ou Facebook *hackeados*? Procure no dicionário e escreva o que significa *hackear*.
16. Além de *hackear* e *hackeados*, há alguma outra palavra dessa família? Qual?
17. Procure no dicionário o significado da palavra *irrestrito*.
18. Elabore uma frase com *irrestrito*.
19. Qual seria a palavra considerada sinônimo de *irrestrito*?
20. Elabore um texto que contenha a palavra *bullying*.
21. Em grupos de até 4 alunos, escolha um dos blocos de palavras a seguir e elaborem um texto (use o dicionário quando necessário e também pode flexionar as palavras).

BLOCO A	BLOCO B	BLOCO C	BLOCO D
Adolescente	Festa	Relacionamento	Acusado

Briga	Perfil	Implícito	Assédio
Incriminada	Magoado	Juventude	Relacionamento
Internet	Hackear	Bullying	Site
Acesso	Postar	Senha	Online
Inicial	Feliz	Amizade	Triste
Moderna	Emoção	Confiança	Esperança
Queixa	Identificado	Chorar	Arma
Amigo	Policial	Professora	Denúncia

TUÍTAR⁹⁶

Sem saber, paquistanês tuíta sobre ação que levou à morte de Bin Laden

Sohaib Athar relatou ataque ocorrido na cidade de Abbotabad.

Ele só soube o que tinha acontecido horas depois do primeiro post.

Da Reuters

Um paquistanês morador da cidade de Abbotabad tuitou, sem saber, sobre a operação americana que levou à morte do terrorista Osama bin Laden.

Sohaib Athar, dono do perfil [@ReallyVirtual](#) no Twitter, postou sobre a aproximação dos helicópteros ao local, dizendo esperar que "não fosse o começo de nada ruim".

Horas depois, o consultor de tecnologia da informação escreveu no site de microblogagem: "Uh oh, agora eu sou o cara que blogou ao vivo sobre o ataque a Osama sem saber".

Antes, ele ficou várias horas especulando sobre o que teria acontecido. No começo, os twitts tinham tom bem-humorado ("Uh oh, lá se vai a vizinhança"), mas depois ele percebeu a gravidade da notícia, quando foi inundado de mensagens de pessoas que tentavam contato com ele.

⁹⁶ - Disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia> Acesso em 02 de maio de 2011.

- 1 – Tente definir o que significa *tuitar*.
- 2 – Como você conjugaria o verbo *tuitar*? Concorda com a existência das formas *tuíta, tuitou* conjugadas como se fossem da Língua Portuguesa?
- 3 – Procure no dicionário se há a palavra *microblogagem*. Se houver, escreve seu significado e produza uma frase em que ela possa ser utilizada. Se não estiver no dicionário, tente ver, por intermédio da formação dessa palavra, qual o significado que ela possui.
- 4 – O que significa *blogou*?
5. - Escreva um texto em que apareçam as palavras *site, logar, blogar, dono de perfil, tuitar*.

No final deste capítulo, gostaríamos de deixar claro que as atividades apresentadas não são receitas e, muito menos, fórmulas para o ensino de vocabulário. Acreditamos que não há fórmulas em relação ao ensino, mas sim algumas estratégias que podem acrescentar ideias diferentes ao proposto pelo professor. As orientações arroladas são direcionadas ao sentido de que o professor sempre promova o uso do dicionário em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa independente do conteúdo a ser abordado.

Sugerimos também que o professor oriente seus colegas de outras áreas a como tirar proveito do dicionário e promover a ampliação do conhecimento lexical do aluno em diversas esferas do ensino/aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que o trabalho com o vocabulário se orienta pela noção de que não é apenas em sala de aula que o aluno encontrará dúvidas a respeito do emprego de uma palavra, uma vez que o léxico é um nível da língua mais aberto e dinâmico e o aluno, no decorrer de sua vida, deparar-se-á sempre com novas palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos o objetivo de elaborar um manual para o uso do dicionário em sala de aula. Nessa perspectiva, apresentamos os alicerces teóricos e metodológicos da pedagogia do léxico de forma que fundamentassem a sugestão metodológica exposta nesta tese.

Tendo em vista que o léxico é resultado de todas as experiências vividas por uma pessoa e que, em diversos momentos no decorrer de sua vida, ela poderá ampliar a visão de mundo a partir da expansão do conhecimento lexical, percebemos a necessidade de a escola reservar um espaço significativo para explorar as diferentes dimensões da palavra – a cognitiva, a linguística, a mágico-religiosa – e o poder que ela exerce na construção do sentido de um texto. Nessa perspectiva, elaboramos, neste trabalho, uma metodologia para o ensino do vocabulário em que as atividades elaboradas enfatizam o dicionário como um recurso preponderante a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Não pensamos que esta tese seja uma fórmula pronta e acabada para ensino do vocabulário - longe de queremos isso, uma vez que entendemos não haver receitas irrefutáveis de atividades em sala de aula. Apenas o professor, quem realmente conhece o aluno e sabe quais são as necessidades dele de aprendizagem, poderá adaptar as nossas sugestões feitas e, assim, ter subsídios de ensino-aprendizagem de vocabulário em seu trabalho enquanto educador. Enfim, esperamos que esta tese signifique exatamente isto para o professor: um subsídio que facilite e oriente seu trabalho em sala de aula. Nossas atividades aqui apresentadas não estão prontas e acabadas – ao contrário: são todas passíveis de reflexões e de adaptações pelo professor. Afinal, quem mais conhece o aluno e suas necessidades? Quem realmente pode fazer com que o aluno melhore seu conhecimento lexical? Claro que a resposta a essas questões é óbvia: o professor!

Ainda há muitos caminhos a trilhar nos vastos e dinâmicos meandros do estudo do léxico, ainda há muito a aprender sobre o ensino do vocabulário, ainda há muito a sugerir ao professor...aprender...ensinar...aprender... Este é só o primeiro passo trilhado com o desejo e a tentativa de contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. Neologismos e tecnoletos. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de., ISQUERDO, Aparecida Negri. (Org.). *As ciências do léxico*. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 23-39.
- _____. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. In: *Revista ALFA*. V. 28. São Paulo: UNESP, 1984, p. 110-144.
- AYALA CASTRO, Marta C. (Coord.). *Diccionarios y Enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones, 2001.
- BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos de neologismos*. São Paulo: Global Editora, 1984.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Da neologia à neologia na literatura. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de., ISQUERDO, Aparecida Negri. (Org.). *As ciências do léxico*. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 31-49.
- BASILIO, Margarida. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 2004.
- BIDERMAN, M. T. C. A estruturação mental do léxico. In: *ESTUDOS de filologia e lingüística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: T. A. Queiroz, Ed. da Universidade de São Paulo, 1981. p. 131-145.
- _____. *Teoria Linguística: (Teoria Lexical e Linguística Computacional)*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *ALFA: Revista de Linguística. Lexicografia e Lexicologia. (Suplemento)*. São Paulo, v. 28, 1984.
- _____. A estrutura do léxico e a organização do conhecimento. In: *Letras de Hoje*. PUC do Rio Grande do Sul, n.º 69, out. 1987.
- _____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de., ISQUERDO, Aparecida Negri. (Org.). *As ciências do léxico*. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 11-20.
- _____. A formação do léxico português. In: *Anais do XI encontro nacional da ANPOLL*. Letras & Linguística. João Pessoa: UFPB-ANPOLL, 1996, p. 320-321.

_____. Léxico e vocabulário fundamental. In: *Alfa*. v. 40, p. 27-46, 1996.

_____. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. *Alfa*. São Paulo, v. 42, p.161-181, 1998. Número especial.

BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. Campinas (SP): Pontes, 1982.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*, Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.

BRÉAL, M. *Ensaio de Semântica: ciência das significações*. S. Paulo: EDUC, 1992.

CALDAS AULETE, Francisco Júlio. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 4ª. ed. Aumentada e atualizada por Amílcar Garcia. Rio de Janeiro: Delta, 1985.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CANO, Waldenice Moreira. Estudos lexicais: diferentes abordagens. In: HIRATA-VALE, Flávia Bezerra de Menezes (Org.). *II Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste: programa e resumos*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2003.

_____. Os dicionários de língua, a norma cultural e os terminologismos. In: *Anais do 1º encontro nacional de terminologia da ANPOLL*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997

CARVALHO, Nelly. *Empréstimo Linguístico*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Neologismos na imprensa escrita. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires., ISQUERDO, Aparecida Negri. (Org.). *As ciências do léxico*. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 11-20.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Dicionários Escolares. Políticas, formas & usos*. Série Estratégias de Ensino 22. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CORREIA, Margarita.; LEMOS, Lúcia San Payo de. *Inovação lexical em português*. Lisboa: Colibri, 2005.

DAMIM, Cristina Pimentel. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

- DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *O Ensino do Vocabulário: um estudo em turmas de 8ª séries do Ensino Fundamental da Cidade de Naviraí (MS)*. 1999. 103 p. (Monografia) Dourados: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- DIAS, Eliana. *O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário*. (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP, 2004.
- DUBOIS, Jean. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ELIA, Sílvio. *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática, 1989.
- FARIAS, Virginia Sita. *Desenho de um dicionário escolar de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- FERREIRA, João de Freitas. *A pedagogia do léxico: uma tentativa de aplicação da lexicografia ao ensino do português*. Porto: Claret, 1985.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio – o dicionário de língua portuguesa – Século XXI*. Dicionário Eletrônico, 2000.
- GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina, 1973.
- GOMES, Patrícia Vieira Nunes. *O Processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar*. 2007. 326p. (Tese de Doutorado). Brasília: UnB.
- GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.
- GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. São Paulo: DIFEL, 1980.
- HENRIETTE, Walter. *A aventura das línguas no ocidente*. São Paulo: Mandarim, 1997.
- HERNANDEZ, Humberto. *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía española*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- PASTORA HERRERO, José. *El vocabulário como agente de aprendizagem*. La Muralla, S.A. M. Editorial, 1990.
- ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico regional e alfabetização: um estudo da “Cartilha Poronga”. In: *Actas. XIII Encontro nacional da associação portuguesa de linguística*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa – associação portuguesa de linguística, 1987, p. 361-367.

_____. “Marcas” do popular rural no nível lexical: um estudo no campo do entretenimento infantil. AGUILERA, Vanderci de andrade. (Org) *A geolinguística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: Editora da UEL, 1998, p. 225-233.

_____. *O fato lingüístico como recorte da realidade sociocultural*. 1996. 340 p. (Tese). Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989.

KRIEGER, Maria da Graça. *Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática*. *Cadernos de Tradução* (180). Florianópolis: UFSC, 2006, p. 235-252.

LAFACE, Antonieta. O dicionário e o contexto escolar. In: *Revista Brasileira de Linguística*. S. Paulo: Plêiade, v. 9, n.º 1 - ano 9 - 1997, p. 165-79.

Lara, Luis Fernando. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri. & KRIEGER, Maria da Graça. (Orgs.) *Ciências do léxico*. Lexicologia. Lexicografia. Terminologia. v. III. Campo Grande, UFMS, 2004.

LEROY, Maurice. *As grandes correntes da lingüística moderna*. São Paulo: Cultrix, 1971.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Nacional, 1981.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

MATORÉ, Georges. *La méthode en Lexicologie*. Paris: Marcel Didier, 1953.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro.; ROCHA, Iúta Lerche Vieira. *O ensino do vocabulário: fundamentos e atividades*. Fortaleza: UFC, 1996.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. *O significado de significado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

- OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 1998.
- PICOCHÉ, Jacqueline. *Précis de Lexicologie Française: l' étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris: Nathan Université. 1977.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina. *El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento*. In. AYALA CASTRO, Marta C. (Coord.). **Diccionarios y Enseñanza**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones, 2001, p. 205-226.
- RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. In: *ALFA Revista de Linguística*. UNESP, 1984.
- RICHE, Rosa; HADDAD, Luciane. *Oficina da palavra ler e escrever bem para viver melhor!* São Paulo: FTD, 1991.
- RIBEIRO, Simone Nejaim. *O Léxico em Movimento: comentários sobre neologia e neologismos*. [S. l.], 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno13-18.html>>. Último acesso em: 15 mai. 2010.
- SANTOS, Maria da Graças Vieira Proença dos; HORTA, Maria Regina Figueiredo. *Ler, entender, criar: Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cutrix, 1970.
- SAPIR, Edward. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.
- TUFANO, Douglas. *Curso moderno de Língua Portuguesa: 8ª. série*. São Paulo: Moderna, p.13, 1994.
- ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Caloust Gubenkian, 1977.
- WELKER, Herbert Andreas. Questões de lexicografia pedagógica. In. XATARA, C; BEVILACQUA, C., R.; HUMBLÉ, P. R.M. (orgs). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 11-113.

XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René (Orgs.). *Dicionários na Teoria e na Prática. Como e para que são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I

PERFIL DA ESCOLA

1 – ESCOLA

2 - Data de fundação: __/__/__

3 - Número de alunos matriculados no ano de 1999: _____

3.1 - Ensino Fundamental: _____

3.2 - Ensino Médio: _____

3.3 - Número de alunos matriculados na 8ª. série do Ensino Fundamental:

4 - Quantas turmas de 8ª. série há na escola?

4.1 - Período matutino:

4.2 - Período vespertino:

4.3 - Período noturno:

5 - Quantos professores de Língua Portuguesa trabalham na escola?

6 - Quantos professores dão aulas especificamente na 8ª. Série?

7 - Qual é o número de aulas semanais destinadas ao ensino de Língua Portuguesa na escola?

8 - Existe na escola um coordenador responsável especificamente para o ensino de Língua Portuguesa?

9 - Qual trabalho ele realiza para dar suporte pedagógico ao professor de Língua Portuguesa?

APÊNDICE II

ROTEIRO DAS PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA COM OS ALUNOS

NOME:

IDADE:

1 - Você gosta das aulas de Língua Portuguesa?

2 - Do que você mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

3 - O que você faz quando não entende uma palavra durante as aulas de Língua Portuguesa?

4 - Você geralmente pergunta para o seu professor quando não entende o uso ou o significado de uma palavra?

5 - Você sempre aprende palavras novas nas aulas de Língua Portuguesa?

6 - Em qual momento da aula é comum acontecer isso?

6 - Depois que você aprende uma palavra nova, começa a usá-la?

8 - Você lembra alguma palavra nova que aprendeu? Qual?

9 - Você tem dicionário?

10 – Você sabe usar o dicionário? Como é que se usa?

11 - Você gosta de pesquisar no dicionário?

11 - Como você gostaria que transcorressem as aulas de Língua Portuguesa?

12 – Seu professor de Língua Portuguesa sempre leva dicionário para a sala de aula?

13 – Você costuma consultar o dicionário na biblioteca?

14 – Como seu professor de Língua Portuguesa ensina o significado de palavras novas para você?

15 – Conte alguma atividade que seu professor desenvolveu para ensinar o significado de palavras desconhecidas de que você gostou muito.

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSORE

1 - Como você realiza as aulas de leitura?

2 - Como é trabalhado o ensino de vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa? Há algum momento em suas aulas destinado especificamente ao ensino do vocabulário? Como é feito isso?

3 - Quantas aulas são destinadas para a leitura durante a semana?

4 - O que você entende por aula de leitura?

5 - Há interesse por parte dos alunos nas aulas de leitura?

6 - Como eles demonstram esse interesse?

7 - De que forma é trabalhada a dúvida do aluno a respeito de uma determinada palavra?

8 - Seus alunos possuem dicionário?

9 - Eles sabem como usar o dicionário?

10 - Você incentiva o uso do dicionário? Em quais momentos?

11 - Qual é o resultado?

12 - A escola oferece dicionários quando os alunos não possuem um?

13 - Você sempre leva um dicionário para a sala de aula?

14 - Quando acontece de você ter esquecido o dicionário e os alunos também, o que você faz?

15 - Quando o aluno não entende uma palavra, o que você faz para que ele a compreenda?

16 - Você acha importante o ensino de vocabulário? Por quê? Como se processa esse ensino? Que dificuldades você encontra no ensino de vocabulário?

17 - Você acha que seus alunos conseguem aplicar na produção de textos as palavras aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa?

18 - O que você considera mais importante ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

19 - Para você qual deve ser o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?

20 - Como você demonstra para o aluno as diversas possibilidades de leitura de uma palavra?

21 - O que você prefere trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

22 - O que você acha que seus alunos preferem estudar nas aulas de Língua Portuguesa? Em que você se baseia para afirmar isso?

23 - Você percebe que seus alunos incorporam no vocabulário ativo as palavras novas aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa?

24 - Quais recursos são utilizados em suas aulas?

25 - O aluno demonstra curiosidade em aprender palavras novas? Como você nota isso?

26 - Conte alguma experiência que você teve nesse aspecto e considera interessante ser destacada.

27 - Por que achou interessante a experiência? Ou – Por que você acha que não teve nada interessante?

28 - Como você gostaria de trabalhar as aulas de leitura e conseqüentemente as de vocabulário? Por que não ocorrem dessa forma?

APÊNDICE IV

FICHA DO PROFESSOR

Nome:

Escola:

Naturalidade:

Data de nascimento:

1 - Há quanto tempo mora em Naviraí?

2 - Onde você estudou?

Ensino Fundamental: 1^a a 4^a –

5^a a 8^a –

Ensino Médio:

Ensino Superior:

Especialização em Língua Portuguesa: -

3 - Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa?

4 - Por que decidiu ser professor de Língua Portuguesa?

5 - Você gosta de ser professor de Língua Portuguesa? Por quê?

6 - Em quais momentos se sente gratificado com a sua profissão?

7 - Você já participou de cursos de capacitação para o ensino de Língua Portuguesa? Quais e onde foram?

ANEXO

DIAGNÓSTICO SOBRE O ENSINO DO VOCABULÁRIO

[...] é preciso desvendar o mistério de como se estrutura o léxico da nossa língua (BIDERMAN, 1998, p. 178).

No início deste trabalho, apontamos que um dos principais objetivos das aulas de Língua Portuguesa é o de fazer com que os alunos se tornem leitores e escritores competentes. Percebemos, pois, que todas as atividades realizadas com o intuito de se atingir a meta final dessas aulas precisam partir do ensino sistemático do vocabulário, facultando, assim, ao aluno, o conhecimento da função do léxico no texto.

Os PCN (1998, p. 35), ao tratarem do texto como uma unidade de ensino, registram o seguinte:

(...) se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam, (grifo nosso).

Diante do registro encontrado nos PCN, entendemos que o produto final a ser alcançado com as aulas de língua materna é o texto, mas para que se atinja esse objetivo, faz-se necessário considerar os diferentes níveis da língua, dentre eles o vocabulário.

Para atingirmos os objetivos propostos para este trabalho, adotamos critérios metodológicos visando a obter argumentos consistentes para se poder realizar a análise dos dados, de maneira a garantir a recuperação, a mais próxima possível da realidade, no que se refere ao ensino do vocabulário.

Tendo em vista os instrumentos utilizados, subdividimos este capítulo em partes que caracterizam o ponto de vista dos alunos, o ponto de vista do professor⁹⁷ e o ponto de vista das observações realizadas em sala de aula pelo pesquisador.

⁹⁷ - A nossa opção é escrever sempre professor, mesmo que a disciplina seja ministrada por professora. Essa opção se deu por considerarmos que seguir a tradição da Língua Portuguesa do gênero masculino, neste caso, daria um toque mais parcial e de preservar a privacidade dos professores que fizeram parte da pesquisa de maneira tão gentil.

3.1. O ponto de vista do aluno

Nesta etapa da pesquisa, entrevistamos um aluno de cada escola observada para saber o que os alunos pensam sobre as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente as aulas que tratam dos aspectos relacionados ao estudo do léxico. Essas entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado pela pesquisadora e tentamos realizá-las de modo informal com o intuito de que os alunos se sentissem à vontade para responder as questões formuladas e, também, para que inquirissem se, em algum momento, não entendessem uma determinada pergunta.

A pergunta elaborada com o objetivo de se saber se os alunos gostavam das aulas de Língua Portuguesa, obteve respostas pouco discrepantes. Com exceção de **A1**, todos os outros alunos responderam que gostavam das aulas de Língua Portuguesa. O **A1** forneceu a seguinte resposta: “*Mais ou menos porque há muito verbo, muitas regras de ortografia, orações subordinadas, de redação eu gosto, não gosto de gramática*”.

Pelas respostas obtidas por intermédio das entrevistas realizadas com os alunos, foi possível constatar que, em sua maioria, gostam das aulas de Língua Portuguesa. Ressaltamos que a resposta dada por **A1** para a questão é significativa, pois deixa claro o fato de o aluno não gostar das aulas que tratam exclusivamente do ensino de gramática, aquelas que exigem dos alunos a repetição e memorização de regras e mais regras, no sistema conservador em que, ainda, é privilegiada a metalinguagem da descrição normativa da língua.

Em relação à pergunta sobre o que eles preferiam nas aulas de Língua Portuguesa e o porquê, houve três tipos de respostas:

A1 respondeu: “*gosto de ler em voz alta porque dá mais ideias para escrever*”⁹⁸. **A2** e **A3** preferem fazer redação, pois consideram que, nesse momento, podem expressar melhor seus pensamentos. **A2** considera que produzir um texto é também forma de desenvolver suas ideias. **A4** e **A5** consideram, como os melhores momentos das aulas de Língua Portuguesa, aqueles destinados à interpretação de textos porque gostam de ficar sabendo dos fatos contados neles. Nenhum dos alunos entrevistados respondeu que gostava mais da aula de gramática.

⁹⁸ - As respostas dos alunos foram transcritas com liberdade do pesquisador em relação à norma como forma de facilitar a leitura dessas transcrições.

Sobre como eles gostariam que fossem as aulas de Língua Portuguesa, percebemos que a maioria dos alunos preferiria que essas aulas fossem realizadas de maneira mais dinâmica, menos monótona e que houvesse, também, maior participação e cooperação por parte dos alunos (colegas).

Só **A5** não sugeriu mudanças, pois respondeu: “*o jeito que é está bom. Do jeito deste professor é legal*”.

A4 sugeriu que as explicações dadas pelo professor deveriam ser mais animadas e que também seria interessante que, no ensino de Língua Portuguesa, houvesse um espaço maior para a música.

A3 considera que as aulas são realizadas de maneira adequada, mas que seria necessário haver mais participação e interesse por parte dos alunos. Já **A2** pensa que o professor poderia incluir algumas brincadeiras (jogos), como forma de dinamizar as aulas.

A1 reclama que alguns alunos “*bagunçam*” nas aulas de **P1a** e sugeriu que tanto nas aulas de **P1a** como nas de **P1b** houvesse mais leituras de livros, apresentações de vídeo, enfim “*coisas mais legais*”.

Perguntamos aos alunos o que eles faziam quando não entendiam o significado de uma palavra, durante as aulas de Língua Portuguesa. A maioria respondeu que perguntava o significado da palavra para o professor. Apenas **A4** e **A5** apresentaram respostas diferentes das demais. **A4** afirmou que perguntava para o professor ou então procurava o significado da palavra no dicionário quando chegava à sua casa. **A5** respondeu que “*algumas vezes*” perguntava para o professor. Tendo em vista que, de certa forma, todos, mesmo que não seja sempre, perguntam para os professores quando não entendem uma palavra, perguntamos aos alunos o que os professores faziam quando eram questionados sobre o significado de alguma palavra. O objetivo dessa pergunta foi o de saber como era tratada a dúvida do aluno sobre o vocabulário. A essa pergunta **A3**, **A4** e **A5** responderam que seus professores explicavam o significado da palavra, quando indagados. **A2** respondeu que o professor explicava o significado, na maioria das vezes, mas que, em algumas vezes, não. A resposta de **A1** foi que seu professor, às vezes, respondia à pergunta, em outras mandava procurar no dicionário. Frente a essas respostas dos alunos, notamos que não existe uma sistematização adotada pelos professores para tratar da dúvida do aluno, no que se refere ao vocabulário.

Por intermédio das respostas de **A1** e de **A2** para a questão supramencionada, constatamos que seus professores adotam critérios que se resumem *em responder, não*

responder e em mandarem procurar no dicionário para sanar as dúvidas dos alunos sobre os significados de palavras desconhecidas para eles.

Para se saber se as aulas de Língua Portuguesa estão ampliando o conhecimento lexical dos alunos, questionamo-los se sempre aprendiam palavras novas nessas aulas e em qual momento era comum acontecer isso; se eles utilizavam as palavras que aprendiam e se lembravam-se de alguma palavra nova aprendida nas aulas de Língua Portuguesa.

A resposta dada por **A5** foi:

“Algumas vezes eu aprendo, em outras eu esqueço. Sempre que eu ouço, eu me lembro de que eu vi aquela palavra. Mas, às vezes, eu não me lembro do significado”. Disse, também, que, geralmente, aprendia palavras novas quando interpretavam e discutiam um texto, e que costumava usar todas as palavras cujo significado lembrasse, quando fazia redação. Citou a palavra *remuneração* como sendo uma palavra nova que havia aprendido nas aulas de Língua Portuguesa.

A4 respondeu que, às vezes, aprendia palavras novas com a leitura de textos e que, na maioria das vezes, não utilizava as palavras aprendidas em sala de aula, tanto que não lhe veio à lembrança uma só palavra cujo significado havia conhecido durante as aulas de Língua Portuguesa.

A1, **A2** e **A3** afirmaram que sempre aprendiam palavras novas. Para **A1** *“não existe um momento certo de isso acontecer, mas geralmente é depois da leitura de um texto”*. **A2** aprende novas palavras quando começa matéria nova, no texto ou nas atividades. **A3** disse que isso *“acontece nas aulas em que a gente lê o texto”*. **A3** e **A2** responderam que, às vezes, utilizam as palavras novas aprendidas nas aulas; para **A2** isso acontece *“na hora de escrever e na hora de falar”*. Esses alunos citaram a palavra *ambição* (**A2**) e *hecatombe* (**A1**) como sendo palavras novas, aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa.

Com intuito de se saber se o dicionário está sendo um instrumento auxiliar no desenvolvimento do vocabulário dos alunos, foram elaboradas algumas questões referentes ao seu manuseio. Todos os entrevistados informaram saber como utilizar o dicionário e gostar de fazer uso dele; desses alunos, apenas **A3** sempre traz dicionário para a escola. Os outros só trazem esse material quando é exigido pelos professores; esses alunos responderam que, apesar de seus professores pedirem para que os alunos trouxessem o dicionário para a escola, poucos adotavam essa prática.

Pelas respostas dos alunos, observamos que nem todos os professores que fizeram parte da população dessa pesquisa têm como prática e hábito trazer o dicionário para a classe em todas as aulas de Língua Portuguesa. Isso se confirma com as respostas de **A4**, de **A3** e de **A1**:

*“Acho que traz, nunca reparei. A **P1b** tem um livrão grande, acho que é dicionário”.*
(**A1**)

“Quando manda pesquisar palavras, traz”. (**A3**)

“Não”. (**A4**)

Outra constatação que foi possível fazer, pelas respostas dadas por meio das entrevistas, é que os alunos não costumam pesquisar no dicionário quando vão à biblioteca de suas escolas, inclusive não há biblioteca nas escolas **E1** e **E3**. Apenas **A2** respondeu que consulta o dicionário quando faz alguma pesquisa (trabalho escolar). Notamos que, nas escolas públicas, são poucos os alunos que possuem dicionário.

Pedimos aos alunos que contassem como seus professores ensinavam o significado de palavras novas e que citassem uma atividade desenvolvida pelo professor de português para ensinar o significado de palavras desconhecidas da qual eles haviam gostado muito. Os alunos entrevistados, com exceção de **A4**, responderam que seus professores explicam bastante, dando outros exemplos, tentando fazer com que eles realmente consigam entender os significados das palavras. A resposta de **A4** foi que o professor quase nunca responde quando os alunos têm dúvidas sobre o significado de uma palavra: *“Ele só explicou ontem; quase nunca responde!”* (**A4**).

A4 está sendo contraditório, pois para outra pergunta havia respondido que seu professor explicava o significado de palavras quando indagado, agora afirma que quase nunca explica quando solicitado, portanto, a posição de **A4**, a respeito do assunto, ficou confusa.

O que notamos é que existe, em uma boa parte dos professores, uma certa predisposição em sanar dúvidas dos alunos acerca de unidades vocabulares, mas a forma como conduzem a atividade faz com que não consigam, muitas vezes, concretizar esse objetivo.

Sobre a atividade desenvolvida pelos professores da qual os alunos haviam gostado, foram dadas as seguintes respostas:

“A de ontem”. (A4) (refere-se à aula observada pela pesquisadora deste trabalho);

“A gente vê na interpretação dos textos, na parte do estudo dos sinônimos”. (A1)

“Não lembro, não”. (A5)

“No começo do ano, nós lemos poemas engraçados, principalmente quando tinha também desenho, muita gente teve dificuldade”. (A2)

“Passa palavras no quadro para a gente pesquisar no dicionário e depois explica o que a gente não entendeu. No texto, depois de ler, a professora pergunta se não entendemos alguma palavra, daí explica e pede para pesquisar no dicionário”. (A3)

Diante dessas respostas, constatamos que apenas **P3** adota procedimento sistemático envolvendo o ensino do vocabulário. “A de ontem”, resposta de **A4**, demonstrou que **P4** possui conhecimento de como tratar do ensino do vocabulário, mas, por algum motivo, não adota sempre práticas visando à expansão lexical do aluno.

Os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os alunos permitiram constatar que não está havendo sistematização no ensino de vocabulário nas turmas de 8^a. série da cidade de Naviraí - MS. A resposta de **A1**, por exemplo, informando que estuda o significado das palavras no momento da interpretação de textos na parte destinada ao estudo dos sinônimos, leva a crer que essa parte é aquela que consta na maioria dos livros didáticos após o texto. Isso vem a confirmar que o professor está reproduzindo o discurso do livro didático, deixando, assim, de explorar outros tantos meios para o estudo do vocabulário. Outro aspecto que se pôde observar é que apenas um aluno se lembrou de atividades destinadas especificamente ao estudo do vocabulário, provavelmente porque essas atividades estão sendo pouco desenvolvidas nessas escolas.

Por meio do conhecimento das palavras se realiza a construção do sentido dos textos. Pelo fato de termos percebido que são poucas as práticas destinadas ao estudo do vocabulário, acreditamos que foi possível comprovar, até este momento, a hipótese de que o ensino de vocabulário não está sendo priorizado nas aulas de Língua Portuguesa.

3.2. O ponto de vista do professor

Para sabermos o que o professor pensa sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o ensino de vocabulário, aplicamos um questionário contendo questões referentes ao tema. Este procedimento teve como objetivo fazer com que o professor se sentisse à vontade para relatar suas experiências, em momentos que não atrapalhassem suas atividades normais de vida profissional e familiar. Cabe ressaltar que, mesmo adotando essa dinâmica, **P1a** não respondeu ao questionário, justificando que não tinha tempo disponível para tal tarefa. Desse modo, não apresentamos, nesta análise, o ponto de vista de **P1a**. Outra ressalva importante a fazermos é que **P1b** e **P5** são a mesma pessoa [leciona em duas escolas].

O universo populacional desta parte da pesquisa é composto por professores com tempo de magistério, em Língua Portuguesa, que varia de quatro a vinte e dois anos. Nenhum desses professores é especialista em Língua Portuguesa, mas todos concluíram o curso de Letras. O tempo de término da graduação varia de 22 a 5 anos. Com exceção de P2, todos os outros participaram de cursos de atualização para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente os que foram oferecidos pela “Oficina Pedagógica”⁹⁹. Por intermédio da ficha do professor, contendo dados informativos sobre o professor e sua opção profissional, obtivemos a informação de que todos são professores de Língua Portuguesa por opção, devido ao fato de todos informarem que se sentem identificados com a disciplina. Todos afirmam gostar da profissão, por isso se sentem gratificados quando conseguem alcançar o objetivo proposto para um trabalho.

Para melhor visualizar as respostas dadas pelo professor ao questionário aplicado, decidimos organizar quatro quadros contendo as perguntas formuladas aos docentes e as respectivas respostas apresentadas. Não apresentamos nos quadros as respostas na íntegra, optamos relacionar itens que consideramos mais significativos e representativos para a realização do diagnóstico sobre o ensino do vocabulário. Os números na frente das respostas dadas às perguntas do questionário indicam a quantidade de professores que deram a resposta citada.

⁹⁹ - Espaço da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul destinado a capacitar os professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino.

O objetivo principal desses quadros foi o de apresentar a concepção dos professores sobre aspectos ligados ao ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o estudo do vocabulário, lembrando que este é parte importante do ensino daquele e, dessa forma, separamos os assuntos abordados em quatro quadros: aulas de Língua Portuguesa, aulas de leitura, o uso do dicionário, o ensino do vocabulário, respectivamente, conforme quadros a seguir:

Quadro I – Aulas de Língua Portuguesa

<p>19-</p> <p>a-O que você considera mais importante ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa?</p> <p>b-Por quê?</p>	<p>a- Leitura e ortografia - 1</p> <p>b- Porque é muito importante que o aluno saiba ler e escrever corretamente - 1</p> <p>a- Todos os aspectos são importantes - 1</p> <p>a- Leitura e produção de textos - 1</p> <p>b- Porque, se o aluno ler bem, saberá produzir textos e aprenderá bem todas as disciplinas - 1</p> <p>a- Leitura, produção de texto e, através destas, o estudo do vocabulário - 1</p>
<p>20- Para você qual deve ser o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?</p>	<p>- Levar o aluno a ler e interpretar com clareza - 1</p> <p>- Desenvolver as capacidades de observação, reflexão, criatividade e comunicação - 2</p> <p>- Proporcionar ao aluno a construção de sua aprendizagem, a expressão de seu pensamento e a modificação de seu ponto de vista – 1</p> <p>- Valorizar e desenvolver as habilidades de ouvir, falar, interpretar, escrever, criticar e apresentar soluções - 1</p> <p>- Ampliar a capacidade do aluno de compreender e enviar mensagens por meio da Língua Portuguesa - 2</p>

<p>a- O que você prefere trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa?</p> <p>b- Por quê?</p>	<p>a- Gramática – 1</p> <p>a- Leitura e produção de textos – 2</p> <p>b- Pois essas atividades são a base para a formação do aluno - 2</p> <p>a- Leitura, análise do texto e produção - 1</p> <p>b- Porque o aluno desenvolve melhor sua capacidade de pensar - 1</p> <p>a- Produção de texto - 1</p> <p>b- Pois, através dela, pode-se avaliar o desenvolvimento do aluno - 1</p>
<p>a-O que você acha que seus alunos preferem estudar nas aulas de Língua Portuguesa?</p> <p>b-Em que você se baseia para afirmar isso?</p>	<p>a- Leitura - 1</p> <p>b- Pela cobrança dos alunos - 1</p> <p>a- Leitura e comentário sobre os textos - 1</p> <p>b- Pela sugestão dos alunos em realizar essas atividades - 1</p> <p>a- Gramática - 1</p> <p>b- Porque não desenvolveram anteriormente as habilidades de leitura, análise e interpretação de texto – 1</p> <p>a- Produção de texto - 1</p> <p>b- Porque nunca deixam de produzir um texto pedido - 1</p>
<p>25- Quais recursos são utilizados em suas aulas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro-texto - 3 - Dicionário - 2 - Aparelho de som – 3 - Vídeo – 4 - Mural – 1 - Revistas – 4

	<ul style="list-style-type: none"> - Textos variados – 1 - Livros paradidáticos – 1 - Textos mimeografados – 1 - Cartazes – 1 - A natureza – 1 - Jornais – 2 - Lousa, quadro e giz – 2
--	---

O primeiro quadro é composto pela análise das respostas dadas às perguntas 19, 20, 22, 23 e 25, elaboradas com o intuito de conhecermos a concepção dos professores sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Pelas respostas dadas à questão 25, constatamos que os professores utilizam, durante as aulas, em maioria, recursos materiais bastante variados, como, por exemplo, aparelho de som, vídeo, revistas, livro-texto, dicionário. Apesar disso, faz-se necessário ressaltar que apenas dois dos professores responderam usarem o dicionário como recurso didático durante as aulas de Língua Portuguesa. Esse ponto se configura como sendo algo preocupante no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, haja vista que, como já se apontou neste trabalho, o dicionário é um dos instrumentos auxiliares mais importantes para este ensino. Se os professores não estiverem recorrendo a esse importante recurso didático, poderemos até dizer que algo está falho no ensino de vocabulário.

Por meio da análise das respostas dadas pelos professores, entendemos que a adoção de estratégias diversificadas nessas escolas como forma de dinamizar as aulas de Língua Portuguesa não é prejudicada pela falta de recursos materiais, pois de acordo com os professores pesquisados há vários recursos didáticos disponíveis para o ensino de Língua Portuguesa. Em relação às respostas apresentadas para as perguntas 22 e 23, destacam-se, por ora, as respostas dadas por dois professores que levam a crer que ainda se privilegia durante as aulas de Língua Portuguesa o ensino de gramática, provavelmente desvinculado da compreensão e da produção de um texto. Vale registrar que nenhum dos alunos entrevistados respondeu que preferia o ensino de gramática durante as aulas de português.

A preocupação com a gramática é percebida também em uma das respostas dadas para a questão 19, tendo em vista que o “escrever corretamente” está relacionado, na ótica do informante, à ortografia e não à produção de textos coesos e coerentes, um dos principais objetivos das aulas de língua materna. Consideramos a questão 20 como a mais importante deste bloco porque é a partir das respostas a ela apresentadas que averiguamos qual papel, na concepção dos professores, cabe às aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com as respostas obtidas do professor para a questão 20, notamos que o professor tem em mente o que se espera das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que nenhum professor demonstrou ser alguém perdido em meio a uma profissão sem saber para onde seguir. Com isso constatamos que o professor de Língua Portuguesa demonstra saber, pelos menos teoricamente, o que precisa fazer. O que percebemos é que ele não está certo – seguro - sobre como desenvolver esse trabalho.

Frente ao exposto, podemos dizer que, salvo algumas exceções, as respostas fornecidas pelo professor para algumas das perguntas do quadro I demonstraram “teoricamente” que o professor conhece os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, pois as respostas fornecidas estão compatíveis com teorias apresentadas neste trabalho. Outro fator positivo é a existência e a adoção, segundo o professor, de diversos recursos didáticos. Questionamos: a) se o professor conhece os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, por que ainda enfatizou o ensino da gramática, em detrimento ao trabalho com o texto? b) se o dicionário é usado regularmente em sala de aula, por que foi “esquecido” pelo professor, quando da citação dos recursos didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa? Essas indagações levam à reflexão acerca de incoerências entre o discurso e prática em sala de aula pelo professor. Enfim, conhecer os objetivos não implica, necessariamente, colocá-los em prática.

Quadro II – Aulas de leitura

1- Como você realiza as aulas de leitura?	Leitura oral e silenciosa – 4
3- Quantas aulas são destinadas para a leitura durante a semana?	- Uma a duas - 1 - Duas - 3

4- O que você entende por aula de leitura?	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação de tipos de leitura - 2 - Aula em que o aluno tem acesso a vários livros e entra no mundo da fantasia - 1 - É aquela destinada para o aluno escolher o texto que mais o agrada - 1 - A aula em que se orienta o aluno para tornar-se um bom leitor - 1
5- Há interesse por parte dos alunos nas aulas de leitura?	<ul style="list-style-type: none"> - Muito interesse - 2 - Sim - 1 - Sim, mas não por parte de todos os alunos - 1 - Por parte de alguns alunos, sim - 1
6- Como eles demonstram esse interesse?	<ul style="list-style-type: none"> - Pela participação nas aulas - 2 - Por gostarem de ir à biblioteca e à sala de leitura - 2 - Pela quantidade de livros lidos - 2 - Interesse demonstrado em manusear revistas e recortes na sala de leitura - 2 - Através da curiosidade e comentários - 1 - Quando se interessam pela leitura oral - 1

Na análise das respostas referentes às aulas de leitura, constatamos que o professor destina a esse assunto um espaço específico, composto em média de duas aulas semanais. Quando questionamos sobre a leitura, esperávamos obter respostas voltadas para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de interpretação. Não imaginamos que, por aulas de leitura, os professores entendessem apenas “decodificar letras”. Percebemos, pois, que as estratégias metacognitivas da leitura propostas por Kato (1984) (*apud* Kleiman, 1989) não estão sendo aplicadas nas aulas de leitura pelo professor. Cabe lembrar que essas duas estratégias são, segundo Kato, “o estabelecimento de um objetivo específico para a leitura, a automonitoração do processo de compreensão” (p.132). Para diagnosticarmos

como se processa o ensino do vocabulário, consideramos necessário saber como transcorriam as aulas de leitura durante as aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que o estudo do vocabulário é uma parte essencial para o sucesso das aulas de leitura, tanto que Kleiman (1989, p 202) sugere que se adotem práticas de leitura para desenvolver a competência lexical do aluno, por meio do ensino de vocabulário.

Por intermédio das informações fornecidas pelo professor a respeito das aulas de leitura, consideramos que ele tem um entendimento um tanto limitado do que é a aula de leitura. Apenas a resposta “a aula em que se orienta o aluno para se tornar um bom leitor” vem, de certa forma, ao encontro do que entendemos por aula de leitura, isto é, a aula que objetiva, principalmente, desenvolver as habilidades cognitivas e metacognitivas do aluno, aproveitando-se, para tanto, o conhecimento prévio desse aluno.

Quadro III – O uso do dicionário

8- Em suas aulas há o uso do dicionário?	- Sim - 3 - Sim, no horário em que vão estudar o vocabulário - 1
9- Seus alunos possuem dicionário?	- Alguns - 4
10 - Eles sabem como manusear o dicionário?	- Sim - 3 - Uma grande parte sabe - 1
a- Você incentiva o uso do dicionário? b-.Em quais momentos?	a- Sim - 4 b- Quando os alunos sentem necessidade de conhecer o significado de uma palavra nova - 3 b- Em todas as aulas - 1

12- Qual é o resultado?	- O aluno pesquisa no dicionário quando tem dúvida de como escrever uma palavra - 1 - Acredito que seja bom - 1 - Satisfatório - 1 - Regular - 1
13- A escola oferece dicionários quando aos alunos?	- Sim - 2 - Sim, mas não em número suficiente - 2
1 - Você sempre leva um dicionário para a sala de aula?	- Sim - 4
15- Quando acontece de você ter esquecido-se do dicionário e os alunos também, o que você faz?	- Peço a um aluno para buscá-lo na biblioteca - 2 - Uso o da escola - 2

Entendemos que, no ensino de língua materna, mais especificamente no estudo do vocabulário, há a necessidade de se utilizar o dicionário como recurso didático. Entretanto, para que o dicionário se torne instrumento eficaz no ensino de vocabulário, precisa ser usado de forma sistemática, isto quer dizer que o aluno precisa ser alertado para a importância do uso do dicionário e ser orientado sobre como o manusear. Cabe ao professor de Língua Portuguesa, principalmente, a função de mostrar para o aluno como aproveitar as informações sobre o léxico, que se encontram nos dicionários, para que esse aluno possa utilizá-las com o intuito de ampliar seu conhecimento de vocabulário. O ideal seria que o dicionário se constituísse em material didático obrigatório nas aulas de Língua Portuguesa (ou melhor, em todas as aulas de todas as disciplinas) e que o professor realmente o usasse durante as suas aulas.

Pelas respostas dadas à questão 12, observamos que o uso do dicionário para um professor está ligado à busca do “correto”, isto é, o aluno utiliza o dicionário apenas quando está em dúvida de como escrever uma palavra. Essa é uma das utilidades do dicionário, mas não a única. Outro ponto a ser ressaltado é o desencontro entre a resposta do aluno e a do professor. O professor afirma sempre levar dicionário para a sala de aula enquanto as respostas do aluno demonstraram que isso não acontece, uma vez que o aluno respondeu que

não sabia se seu professor sempre levava dicionário para a escola. O “*livrão grande*” descrito por um aluno como provável dicionário de seu professor tratava-se de um livro de literatura, de redação e de gramática. Comprendemos, pois, que, se o aluno não percebe o fato de o professor utilizar sempre o dicionário, o incentivo ao uso desse recurso não está sendo uma prática constante.

Não é demais reafirmar que o dicionário é um recurso importante no ensino do vocabulário porque, com sua utilização, o aluno consegue entender o significado de uma palavra dentro do contexto no qual ela está inserida e, também, esse recurso propicia condições para que o aluno perceba outros contextos em que ela pode ser utilizada. Usado dessa forma, o dicionário é um recurso impresso eficiente para auxiliar a promover a ampliação do conhecimento lexical do aluno. Cabe ao professor de Língua Portuguesa, principalmente, a função de mostrar para o aluno como lidar com as informações sobre o léxico presentes no dicionário com o intuito de que o educando consiga expandir seu conhecimento lexical.

As respostas fornecidas pelo professor atestam que o dicionário sempre é levado para a sala de aula e o seu uso sempre incentivado. Entretanto, na resposta dada à pergunta 25 do quadro I, apenas dois professores mencionaram o dicionário como recurso didático utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Considerando as informações prestadas pelo professor para as questões envolvendo o uso do dicionário, chegamos à conclusão de que o dicionário não está sendo devidamente explorado durante as aulas de Língua Portuguesa.

Quadro IV – O ensino de vocabulário

<p>7- De que forma é trabalhada a dúvida do aluno a respeito de uma determinada palavra?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Através do uso do dicionário - 2 - Escrevo no quadro a palavra e incentivo os alunos a descobrirem o significado - 1 - Uso exemplos de como se usar as palavras - 1 - Explico sobre os vários significados que a palavra pode ter - 1
--	--

<p>16- Quando o aluno não entende uma palavra, o que você faz para que ele a compreenda?</p>	<p>- Oriento o aluno para pesquisar no dicionário e, se persistir a dúvida, explico para ele o significado dela - 2</p> <p>- Oriento o aluno a pesquisar no dicionário e explico o significado da palavra - 2</p> <p>- Exemplifico para o aluno entender - 1</p>
<p>17-</p> <p>a- Acha importante o ensino de vocabulário?</p> <p>b- Por quê?</p> <p>c- Como se processa esse ensino?</p> <p>d- Que dificuldades você encontra no ensino de vocabulário?</p>	<p>a- Sim - 4</p> <p>b- Por causa da ortografia - 1</p> <p>b- Porque é uma forma de ampliação do conhecimento do aluno - 1</p> <p>b- Porque através do vocabulário o aluno descobre a leitura - 1</p> <p>b- Porque enriquece o conhecimento vocabular do aluno - 1</p> <p>b- Por ser um incentivo à pesquisa - 1</p> <p>c- Ampliando o vocabulário através da pesquisa, leitura e das aulas do dia-a-dia - 1</p> <p>c- Através da pesquisa, de estudo e de exercícios - 1</p> <p>d- Alguns alunos não gostam de ler, de buscar novos conhecimentos, novas palavras - 1</p> <p>d- Falta de material e interesse - 1</p>
<p>18- Você acha que seus alunos conseguem aplicar na produção de textos as palavras aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa?</p>	<p>- Alguns - 2</p> <p>- Sim - 1</p> <p>- Às vezes - 1</p>

<p>21- Como você demonstra para o aluno as diversas possibilidades de leitura de uma palavra?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dependendo da forma em que ela foi empregada, explico outras formas - 1 - Através do contexto em que a palavra é empregada - 1 - Mostro aos alunos os diversos sentidos que a palavra pode ter em contextos diferentes - 1 - Pela tonicidade - 1
<p>24- Você percebe que seus alunos incorporam ao seu vocabulário ativo as palavras novas aprendidas nas aulas de Língua Portuguesa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas vezes - 2 - Sim - 1 - Alguns - 1
<p>a- O aluno demonstra interesse em aprender palavras novas?</p> <p>b- Como você nota isso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> a- Nem todos - 1 a- Sim - 3 b- Pelo interesse demonstrado em saber o significado de uma palavra e onde pode ser usada - 2 b- Pelos questionamentos e o uso dos dicionários - 1 a- Alguns - 1 b- Pelo interesse de alguns em saber o significado das palavras novas - 1

<p>27 – Conte uma experiência relacionada ao ensino do vocabulário que acha interessante ser destacada.</p>	<p>- Na produção de texto poético.</p> <p>- Quando estava trabalhando um texto em que havia a palavra <i>prosa</i>, um aluno disse que prosa é o mesmo que conversa, e os outros então falaram que quando os alunos estão conversando na sala de aula, o professor pode dizer para que os alunos deixem de prosa.</p> <p>- Quando trabalhamos painel integrado com revistas e artigos de jornais e o aluno tem que comentar e discutir aquilo que leu, aí sim, ele se preocupa com as novas palavras que não conhece. Na discussão é necessário argumento para esclarecer melhor o assunto para os colegas e o professor.</p>
<p>28 - Por que achou interessante a experiência?</p>	<p>- Por perceber que os alunos conseguem entender o significado das palavras.</p> <p>- Porque o aluno teve oportunidade de expressar os seus sentimentos e pensamentos de forma poética.</p> <p>- É interessante quando há curiosidade por parte dos alunos em aprender palavras novas.</p>
<p>a- Como você gostaria de trabalhar as aulas de leitura e conseqüentemente de vocabulário?</p> <p>b- Por que você acha que não ocorre dessa forma?</p>	<p>a- Gostaria de ter o conhecimento de novas metodologias de ensino - 1</p> <p>Ambiente próprio - 1</p> <p>Exemplos práticos - 1</p> <p>b- Por faltar, em alguns momentos, recursos materiais - 1</p>

	b- Com mais recursos materiais pedagógicos - 1 b- Porque os recursos financeiros são destinados, principalmente, para área administrativa - 1 b- Com biblioteca ou sala adequada para a leitura - 1 b- Com livros adequados à clientela adolescente - 1 b- Sem espaço - 1
--	---

Este quadro sintetiza as respostas diretamente relacionadas ao ensino de vocabulário – objeto de estudo da presente pesquisa. Neste momento, analisamos o ponto de vista do professor sobre o ensino de vocabulário. Retomamos, novamente, a fundamentação teórica como suporte para a análise desses dados. Postulamos, seguindo as orientações de Ilari (1993, p. 58), que o tratamento adequado a ser dado ao estudo do léxico deve levar em conta que não é só na escola que o aluno irá enfrentar palavras desconhecidas, isso acontecerá em todos os momentos da sua vida. Significa que, antes mesmo e depois de ter saído da escola, esse aluno sempre terá de aprender palavras desconhecidas, ou seja, e precisará aprender a lidar com elas, reconhecê-las.

Retornamos, também, a asserção de Ferreira (1985, p. 35) de que o ensino de uma língua tem como um de seus principais objetivos a ampliação da competência lexical do aluno. Ao analisarmos as respostas dadas pelo professor, reforçamos a hipótese de que falta sistematização no ensino do vocabulário.

Afirmamos isso por perceber, de acordo com as respostas dadas à questão 2, que não há um espaço destinado ao ensino de vocabulário na programação das aulas de Língua Portuguesa. Notamos, mediante as respostas ao questionário, que um professor citou a utilização do glossário do livro didático como mecanismo para o estudo do vocabulário. Tal critério é considerado por Ilari (1993, p. 45) como sendo uma prática legítima, desde que não seja a única para o ensino do vocabulário, pois há vários outros exercícios que auxiliam a se ter melhor compreensão das palavras e a se levarem em conta os critérios de informação semântica e estamos em consonância com essas palavras de Ilari. Mas esse parece que não é

o caso do referido professor. De acordo com as informações presentes nas respostas ao questionário, ele adota diversos critérios para tratar do ensino do vocabulário.

Ao analisarmos as respostas do professor às perguntas 7 e 16, podemos afirmar que o professor, de forma geral, procede da mesma maneira quando seu aluno tem dúvidas em relação a uma palavra e também que, de certa forma, sabe agir, mesmo sendo esse procedimento ainda limitado, nesses momentos. O que reprime esse trabalho, provavelmente, seja o despreparo do professor, tanto no que se refere ao conhecimento a respeito da importância do léxico na estrutura da língua quanto aos procedimentos pedagógicos para o seu ensino. Esse desconhecimento parece ser o responsável pela não-valorização do ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa. Entendemos que se o professor tivesse conhecimento da importância do estudo do nível lexical da língua, um dos professores não teria afirmado que o ensino do vocabulário é importante “*por causa da ortografia*” e outro não apontaria como uma dificuldade para tratar desse ensino a falta de material, pois compreendemos que com dicionários, um texto, conhecimento pedagógico e boa vontade seja possível realizar uma aula eficiente no que se refere ao ensino do vocabulário.

Em relação à pergunta 21, dois professores demonstraram explorar de forma satisfatória a questão da polissemia das palavras. Um deles, entretanto, parece não ter entendido a pergunta, na medida em que afirmou valer-se da tonicidade da palavra para explicar suas diversas possibilidades de leitura; e outro ponderou que explica o sentido da unidade lexical dentro do contexto no qual ela foi empregada, sem a preocupação de explorar outros contextos em que a lexia poderia ser empregada.

Sobre as questões 18 e 24, apenas um professor considera que seus alunos incorporam as palavras novas, aprendidas na sala de aula, ao seu vocabulário ativo; os outros professores informaram perceber que só alguns alunos passam a utilizar as novas lexias aprendidas em situações cotidianas de comunicação.

Por intermédio das respostas dadas à pergunta 27, foi possível constatar que o ensino do vocabulário não tem sido uma preocupação sistemática do professor, haja vista que nenhum dos informantes mencionou atividades específicas para tratar do ensino do léxico. Só um dos professores indicou uma atividade na qual foi explorado o significado da lexia *prosa*; os outros não se lembravam de palavras que tivessem sido discutidas durante as aulas de Língua Portuguesa. Diante de tais fatos, depreendemos que atividades voltadas para o

ensino do vocabulário não são planejadas pelos professores que compuseram o universo desta pesquisa.

Podemos aferir, por meio das respostas dadas pelos informantes às questões sobre o ensino do vocabulário, que esse ensino não está sendo privilegiado no planejamento diário do professor. Atividades destinadas à compreensão, à incorporação, à aplicação da palavra e à consequente retenção de seu uso significativo não estão sendo desenvolvidas.

3.3. O ponto de vista das observações em sala de aula

Para realizarmos a análise dos dados obtidos a partir das observações realizadas em sala de aula, decidimos dividir esta parte da análise nos três itens a seguir: a- *texto(s) trabalhado(s) na aula*; b- *relato da aula*; c- *análise da aula*. Na análise procuramos relacionar os objetivos e hipóteses propostos com as respostas obtidas por meio da aplicação do questionário ao professor e da entrevista realizadas com o aluno, tudo isso respaldado pela fundamentação teórica que subsidiou a análise dos dados.

3.3.1 Aula observada na E1 – P1a

a) Texto trabalhado na aula

OS INSONDÁVEIS MISTÉRIOS DO MUNDO

Charles Kefler

Fazia desenhos na vidraça embaciada. Do meu dedo indicador saíam peixes, aves, navios, arabescos e garatujas. Lá fora, caía uma chuva fininha, os pardais brincavam nas poças d'água, os canários, as corruíras, os azulões e os pintassilgos estavam escondidos sob a copada dos cinamomos, dos pessegueiros. O vento parado, esperando que Deus ordenasse o movimento. Tinha vezes que Deus se enfurecia e mandava a tempestade derrubar as casas, as plantações, as árvores. Pensava nas crianças pobres, que não tinham um lugar seguro para se abrigarem. Difícil entender Deus. Eu não entendia, ainda não entendo e acho que nunca vou entender, e acho também que ninguém entende.

Mas os animais entendem. Antes da chuva e do vento os bois mugem, os porcos grunhem, as galinhas correm como umas porras-loucas pelo terreiro. No horizonte, onde o sol beija a terra e a lua se banha nas lagoas, Deus conversa com o vento, ambos preparam as tempestades.

O meu avô saía para a varanda, fitava o céu, media, estudava o vento, e dizia, enérgico:

- É bom fechar as janelas. Vem tempo feio.

Eu chegava mais perto do fogão a lenha, sentindo um bom frio percorrer meu corpo, principalmente a espinha. As labaredas crepitavam. O fogo dançava, suas línguas vermelhas se elevavam, se espalhavam no interior do *Venax*. Eu sabia que lá fora o meu avô estava levantando o machado sobre a cabeça, fazendo simpatia pra cortar as nuvens ao meio. Ele murmurava as palavras mágicas e cravava a lâmina no duro chão do terreiro. No céu, por algum estranho poder do meu avô, da lâmina, das palavras murmuradas ou do acaso, acho que mais do acaso porque hoje não acredito mais nessas coisas, as nuvens se abriam, a tempestade indo pra esquerda e pra direita, dividida ao meio, sem poder de destruição.

Mas naquele tempo me enchia de orgulho: aquele sujeito caladão, metido a contador de histórias, aquele homem alto e forte, era dono dos insondáveis mistérios do mundo...¹⁰⁰

b) Relato da aula

A aula começa com **P1a** dizendo:¹⁰¹

– Vamos ler o texto “Os Insondáveis Mistérios do Mundo”, da página 10. Alguém quer ler o texto?

– Eu!

– Não professora! Deixa eu.

– Eu quero, eu nunca leio.

Vários alunos quiseram ler o texto. Terminada a leitura (o texto foi lido três vezes por diferentes alunos), **P1a** fez comentários sobre o texto visando à compreensão do material lido. Iniciou perguntando:

- O que vocês entenderam do texto? A essa pergunta os alunos respondem:

¹⁰⁰ - Apostila do Sistema de Ensino Positivo. *Língua Portuguesa*. 8ª. série. Curitiba: Positivo, p.10, 1999.

¹⁰¹ - Adotou-se o critério de transcrever os diálogos entre professores e alunos em todas as aulas relatadas neste trabalho não por meio de transcrição fonética, mas da maneira como entendemos que seriam melhores lidos esses diálogos pelo leitor deste trabalho- assim, por exemplo, no lugar de *tá*, transcrevemos *está*.

- O menino estava desenhando.

- Estava chovendo!

- O texto é de magia.

Para se simplificar a transcrição da aula, utilizar-se-á **P** para transcrever a fala de **Pla** e **A** para a dos alunos.

P - Qual é a mensagem do texto?

Nenhum aluno respondeu e a professora continuou dizendo:

P - Para a gente ler um texto, é necessário fazer a leitura dele desde o seu título. Ver o que ele quer dizer. Por exemplo: “*Os Insondáveis Mistérios do Mundo*”, o que quer dizer? Pelo título já temos uma ideia do que vai ser dito no texto, não é?

P - O que o menino faz no texto?

A - Desenha.

P - Uma pessoa para desenhar precisa ser alguém sensível. Mas, neste texto, ele está desenhando... Como está o tempo? O tempo ajuda ou atrapalha?

A - Ajuda.

A - Não, atrapalha.

P - Qual é o segundo personagem do texto?

A - O avô dele.

A - O velhinho... Não, Deus!

P - O que o avô faz?

A - Simpatia.

A - Faz macumba.

A - É saravá mesmo.

P - Mas o que é simpatia? Conhecem alguma simpatia?

A - Fizeram comigo.

P - Como é? Para que foi a simpatia que fizeram com você?

A - Para acabar com alergia, com os ácaros.

- P - Mas como foi feita a simpatia?
- A - (Rindo) – não me lembro, já faz tanto tempo - (ri de novo).
- A - Professora, pôr água no pé do cruzeiro para chover.
- P - Alguma outra simpatia?
- A - Quando tem “berruga” na pessoa, pega sal, esfrega na verruga e se joga o sal na fogueira.
- P - É importante não confundir *simpatia* com simpático. Ela tem dois significados: que são *simpatia* que se refere a alguém que é simpático e *simpatia* como ato de fé.
- P - Procurem no dicionário o significado da palavra simpatia.
- A - Já procuramos.
- P - Então o que significa *simpatia*?
- A - Isso que a senhora falou.
- P - Tem alguma outra palavra que gostariam de saber o significado?
- A - *Arabescos*.
- P - *Arabescos* (escreve na lousa) – é uma palavra de origem árabe, desenho árabe.
- A - Professora, achei já no meu dicionário. No texto que lemos é rabisco.
- P - Pois é, desenhos, rabiscos de origem árabe.
- A - Neste texto, *arabesco* é rabisco! Desenho está escrito antes, não é?
- A - Professora! O que significa *porras-loucas*? É para procurar no dicionário?
- P - É! (responde nervosa).
- A - Não entendi o que significa *garatuja*.
- A professora escreveu *garatuja*s no quadro e perguntou:
- Mais alguma?
- A - *Insondáveis*.
- A - *Cinamomos*.
- A - *Porras-loucas* (insiste o mesmo adolescente).

A professora acrescentou ao que havia anteriormente escrito na lousa as palavras *insondáveis* e *cinamomos*.

A - Professora, e *porras-loucas*? É para procurar o sentido amplo no dicionário?

P - Procurem no dicionário as palavras que vocês tiverem dúvida, depois nós discutiremos (foram gastos aproximadamente cinco minutos nessa atividade).

A - Professora, não dá para achar *porras-loucas* no dicionário. O que eu faço? Será que significa espermatozóides malucos?

P - *Pára com isso, menino! Pergunte para tua mãe!*

(Os outros alunos em coro): - Prá fora! Prá fora!

P - *Oh, gente! Vamos fazer silêncio! Por favor! Vamos ver as outras palavras. O que significa insondáveis?*

A - O que não pode ser sondado.

P - É, o que não dá para se saber ao certo. E *garatujas*?

A - Desenhos.

P - Sim. Desenhos malfeitos, letras que não são possíveis entender direito.

A - E *cinamomo*?

P - É... É... O que é mesmo *cinamomo*, gente? O que vocês viram no dicionário para essa palavra?

A - *Cinamomo* é uma árvore pequena que é medicinal.

P - É isso mesmo!

Nesse instante acaba a aula, os alunos saíram correndo da sala ao ouvirem o sinal.

Pla pega o seu material e deixa a classe com “ar de salva pelo gongo”, comentando:

- Essa turma não tem jeito!

c) Análise da aula

No momento da leitura, vários alunos ficaram conversando sem demonstrar interesse pelo texto e isso fez com que o professor ficasse, constantemente, chamando-lhes a atenção. Alguns ficaram olhando para o material como se estivessem lendo o texto, mas na verdade estavam com o olhar vago, distraídos. Outros olhavam pela janela ou para a conversa dos colegas. Poucos realmente acompanhavam a leitura do texto. Dessa forma, o professor ficava preocupado com a “bagunça” e, com isso, nem ele se concentrava na atividade.

Quando tratou da lexia *simpatia*, entendemos que **P1a** poderia ter feito com que sua aula se tornasse mais proveitosa do que foi. Partindo-se do fato de que os alunos demonstraram não saber com exatidão os significados das unidades palavras *saravá*, *macumba* e *simpatia*, **P1a** poderia ter aproveitado a oportunidade para explorar exaustivamente as várias possibilidades de sentido dessas unidades lexicais, demonstrando diferenças e semelhanças de significado existentes entre elas a partir da inserção da palavra em diferentes contextos de uso. Teria sido mais proveitosa a atividade se o professor não tivesse ficado preso, apenas, à *simpatia*. Assim, consideramos que **P1a** poderia ter explorado mais ainda com seus alunos o significado dessa unidade lexical. Se tivesse citado outros contextos nos quais a palavra poderia ser inserida, concordaríamos com o fato de trazer à tona a unidade lexical simpático, mas não foi isso que aconteceu. **P1a** fez uso desse sentido sem o relacionar a outro contexto, além de que, também, não entendemos *simpatia*¹⁰² como sendo apenas um ato de fé. E os outros sentidos que a palavra pode assumir em outros contextos? Além de ter sido tautológico ao dizer que *simpatia* é ser simpático.

Durante a aula observada, percebemos que **P1a** tentou, em diversos momentos, fazer com que os alunos utilizassem o dicionário, mas não houve orientações sobre como realizar esse manuseio. Tivemos a impressão de que o próprio professor tem dificuldades em como utilizar o dicionário, tanto que, num dos momentos da aula, um dos alunos demonstrou preocupação maior que **P1a** em perceber o sentido de *arabesco* dentro do contexto estudado.

¹⁰² - Em AULETE (1985, p. 3371), encontram-se registradas várias definições para *simpatia*, dentre as quais destacamos: *tendência natural para uma coisa. // Inclinação ou tendência instintiva que faz atrair duas pessoas uma para outra; as relações de caracteres que constituem o princípio ou base desta atração; conveniência ou harmonia de gênio e de inclinações entre as pessoas. // A faculdade ou tendência que temos de participar das penas, dos prazeres e das impressões de outrem. // Interesse simpático que faz com que nos condoamos das desgraças alheias. // (fig. E poét). Começo de amor, primeiros sentimentos de amor: Simpatia é quase amor. (prov.) // (Bras.) Benzedura para curar enfermidade. // Amuleto.* Percebemos, portanto, que a lexia *simpatia* pode ser usada em vários contextos em seus diversos sentidos, e não só ato de fé.

Um dos momentos “cruciais” da aula foi a polêmica instaurada entre **P1a** e um dos alunos, os dois ficaram “medindo forças”. Isso porque o adolescente queria saber o significado de *porras-loucas* e o professor tentava ignorar o assunto. Notamos que o aluno sabia o significado dessa palavra, o que ele realmente queria era testar a reação do professor. Se *porras-loucas* estava no texto, não entendemos por qual motivo **P1a** ficou tão agastado com o aluno e ignorou a exploração da unidade léxica. Seria um bom momento para explicar a criação de palavras por meio do mecanismo da composição. Cabe ressaltar que esse espanto do professor não se explica por ser palavra desconhecida para ele, pois não se trata de um neologismo, haja vista tratar-se de uma palavra usada há bastante tempo. Esse procedimento pode ser explicado pelo fato de que a palavra se constitui como um tabu linguístico para o professor. **P1a** poderia ter preparado melhor sua aula para tratar dessa unidade lexical, pois sabia que estava no texto e que, provavelmente, um dos adolescentes iria fazer questão de discutir a sua significação. Com a observação desta aula, constatamos que o tratamento dado ao léxico deixou a desejar no que se refere à ampliação do universo lexical dos alunos.

3.3.2 – Aula observada na E1 – P1B

a) Texto trabalhado

“Os Insondáveis Mistérios do Mundo”

b) Relato da aula

A aula começa com **P1b**¹⁰³ dizendo para os alunos:

P - Vamos retomar o texto do *arabesco* na apostila. Peguem o texto da página 10 *Insondáveis Mistérios do Mundo* e vamos fazer uma leitura dele.

A - Ah não! Professor, já lemos um monte de vezes esse texto.

A - Eu já enjoei dele.

P - Vocês leram com **P1a**?

¹⁰³ Quando realizamos a coleta de dados, **P1b** era a professora de redação da **E1** e **P1a**, a de gramática e interpretação de textos.

A - Sim!

P - Vocês têm certeza de que não precisa ler de novo?

A (coro) - Temos!

P - Então peguem a página 13: *Vivenciando e criando*. Vocês viram que o texto é narrado em 1.^a pessoa, isto quer dizer que tem um eu contando a história. Quando o narrador conta uma história em 1.^a pessoa, chamamos de narrador-personagem. O narrador do texto lembrou-se de fatos que aconteceram quando ele era criança. Vocês vão escrever um texto em 1.^a pessoa, contando alguma coisa que vocês acharam interessante. O que está pedindo mesmo para redigir aí na apostila?

A - Um texto em 1.^a pessoa.

A - Alguma coisa de que eu me lembro e considero importante contar?

P - Vocês podem inventar ou contar algo que aconteceu de verdade. É importante que façam um retrospecto: um acidente – um incêndio – um campeonato – briga – derrota – vitória. O que vocês me sugerem? (Neste momento muitos alunos querem falar).

A - Professor, eu vi uma briga.

A - O ladrão roubou meu boné.

A - Posso inventar?

P - Pode inventar ou contar algo que presenciou ou achou importante.

A - Vou contar que pegou fogo na casa (e por aí seguiram sugestões).

P - Agora, fiquem quietinhos, pensem e escrevam. Escrevam embaixo se é um texto que realmente aconteceu ou que vocês criaram. Podem escrever. Não se esqueçam de usar o dicionário se tiverem dúvida na hora de escrever uma palavra.

c) Análise da aula

Notamos que o comportamento dos alunos¹⁰⁴, durante as aulas de **P1b**, é bem diferente do observado nas aulas de **P1a**. Eles demonstraram gostar e respeitar **P1b**, bem o

¹⁰⁴ - Lembrar-se de que a turma é a mesma. Nessa escola havia dois professores de Língua Portuguesa quando da coleta dos dados.

contrário do que foi notado nas aulas do professor anterior. Mas o que é fundamental, para este trabalho, é saber como se processa o ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa e, por este motivo, destacamos a última orientação feita por **P1b** na qual sugere aos alunos o uso do dicionário em caso de dúvida ao escrever uma palavra. Apesar de se ter notado uma boa participação dos alunos durante a aula, não é possível realizar um diagnóstico no que se refere ao tratamento dado ao léxico, haja vista que, nesta aula, o objetivo foi preparar os alunos para produzirem textos e não houve, portanto, a leitura de um texto, momento em que poderiam surgir dúvidas dos alunos, relacionadas aos significados e usos das unidades lexicais.

3.3.3 – Aulas observadas na E3 – P3

a) Texto trabalhado na aula

GUERRA OU PAZ

Amadou Mathar

A criação de um mundo de justiça, progresso e paz para todos os povos é dificultada pelo acréscimo e pelo aperfeiçoamento constante de meios de destruição em massa. As consequências desse estado de coisas são duplamente angustiantes. Por outro lado, fazem pairar sobre o mundo inteiro a ameaça de uma hecatombe sem precedentes; as radiações atômicas não respeitam fronteiras, não respeitam países; nenhum povo está a salvo dos efeitos de um conflito nuclear maior.

Por outro lado, os imensos recursos humanos e materiais postos à disposição das indústrias bélicas e da pesquisa e desenvolvimento de armas são desviados da luta mundial contra a pobreza que sacrifica tantos poros; quinhentos mil engenheiros e cientistas dedicam seu talento e suas energias ao aperfeiçoamento de técnicas de matar, e bilhões de dólares são gastos anualmente para esse fim. Apenas uma parte desses recursos intelectuais, financeiros e tecnológicos aplicada adequadamente bastaria para reverter as tendências atuais e permitiria que se começasse a reduzir a distância que separa grupos privilegiados de grupos desfavorecidos dentro de cada nação. A própria fisionomia de nosso planeta poderia ser transformada com isso.

A alternativa que se abre para nós é, portanto, insofismável. Ou prossegue a corrida armamentista, cercada de todas as injustiças, prolongando todos os egoísmos e multiplicando as causas de conflitos e os perigos de conflagração, ou as nações se unem, pondo o senso do futuro comum acima dos interesses individuais e das ambições de curto prazo. Com isso, o enorme potencial científico e técnico do mundo poderia

ser utilizado para fins pacíficos, beneficiando a todos e permitindo o estabelecimento de relações baseadas na justiça e na solidariedade¹⁰⁵

b) Relato da aula

Ao iniciar a aula, **P3** perguntou aos alunos o que eles entendiam por *guerra* e *paz*. As respostas, em sua maioria, foram no sentido de que *guerra* é briga, violência, desunião e *paz*, o mesmo que tranquilidade, sossego, harmonia.

Após a introdução do assunto, houve a leitura do texto em três momentos. Primeiro pelo professor, depois todos realizaram a leitura silenciosa e, por último, foi pedido a alguns alunos para que lessem o texto em voz alta para a turma. Pela leitura desses alunos, foi possível notar que algumas palavras, provavelmente, não eram por eles conhecidas ou que não costumavam usá-las com frequência. Afirmamos isso porque percebemos certa dificuldade dos alunos, no momento da leitura, em pronunciá-las. Podemos citar as lexias *hecatombe*, *bélicas*, *tecnologias*, *insofismável*, *armamentista* e *conflagração* como sendo as que os alunos mais demonstraram hesitação no momento da leitura em voz alta.

Com o término da leitura, **P3** comentou com os alunos:

- Nós somos felizes, pois apesar de nosso país não ser um país desenvolvido, não temos guerra – essa de matar – a nossa guerra é a do desemprego, da fome. Os armamentos que matam muitas pessoas de uma só vez são muito caros. Por exemplo, quanto custa um tanque de guerra?

- 500 mil dólares! – respondeu um aluno.

- E quanto dá isso em reais? – perguntou a professora.

- Em seguida fez a conta junto com seus alunos e disse que com esse dinheiro poderia haver a construção de várias escolas bem equipadas e, conseqüentemente, um grande aumento de crianças nas escolas. Depois desse comentário, pediu aos alunos:

- Agora vocês procurem no texto as palavras que vocês não conhecem, façam uma relação delas no caderno e procurem o significado no glossário do livro. Se não encontrarem,

¹⁰⁵ TUFANO, Douglas. *Curso moderno de Língua Portuguesa*: 8ª. série. São Paulo: Moderna, p.13, 1994.

podem usar o dicionário. Por exemplo – continuou – a palavra *hecatombe* (escreveu na lousa), o que ela significa?

Os alunos procuraram o significado da palavra *hecatombe* e responderam:

- Tragédia!

- Sacrifício de muita gente!

O professor pediu então que os alunos escolhessem a forma mais adequada da palavra para o texto lido. Durante a atividade de pesquisa no dicionário, ouvimos algumas vezes:

- Achei! Achei! – (dito com entusiasmo pelos alunos).

Ainda foi possível identificar aspectos curiosos com a realização da atividade em mais dois momentos. Um é quando um alun perguntou para a colega:

- O que é arma... arma.... – foi ao texto e repetiu: – *arma-mentista!*

E outro momento desses ocorreu quando um menino pediu para que o colega lhe emprestasse o dicionário para procurar a palavra *hecatombe*. À essa solicitação, o outro menino respondeu:

- *Hecatombe* é tragédia! Olha lá... ele apontou para a lousa.

- Mas eu quero procurar no dicionário – retrucou o outro menino.

A realização da atividade levou, em média, 10 minutos. O professor retornou e perguntou aos alunos quais eram as palavras que haviam considerado difíceis. Os alunos citaram as palavras e o professor escreveu-as no quadro. Após isso, começou a comentar o significado de cada uma delas junto com os alunos. As palavras citadas pelos alunos foram estas: *pairar*, *hecatombe*, *bélico*, *conflito*, *insofismável*, *conflagração*, *pacífico* e *armamentista*.

P - Pairar é o mesmo que sustentar. Quem se sustentava no ar no texto?

A - A ameaça!

P - Então, no texto, pairar é sustentar ameaças. A palavra *Hecatombe* já disse o significado dela para vocês, o que significa mesmo *hecatombe*?

A - Sacrifício de muitas vítimas.

A - Tragédia.

P - E o que vocês entenderam por *bélico*?

A - Referente à guerra.

P - Então *bélico* é o mesmo que armamento de guerra. E *conflito*, o que é?

A - Guerra!

P - Será que, no caso, dois países se entendem ou se desentendem?

A - Desentendem!

P - Que talento será esse falado no texto?

A - Sua força!

P - Deveria construir o que com essa força?

A - Escolas, hospitais.

P - E a palavra *insofismável*?

A - Argumentos falsos.

P - A palavra *conflagração* é arder, incêndio. E *pacífico*, o que quer dizer?

A - Paz!

P - Isso! É derivada de paz. Temos também no texto a palavra *solidariedade*. O que significa ser *solidário*?

A - Ajudar as outras pessoas.

P - Há mais alguma outra palavra que vocês ainda não sabem o significado?

A - *Armamentista*!

Teve-se a impressão de que o professor não ouviu o aluno, e este não insistiu. Não houve, assim, comentários sobre a palavra *armamentista*.

c) Análise da aula

Ainda com respeito ao estudo do vocabulário, o professor pediu aos alunos que lessem a parte do livro intitulada *Explorando o vocabulário* para que vissem se ainda havia alguma dúvida sobre o significado de alguma outra palavra. Não houve mais

questionamentos por parte dos alunos. Após essa atividade, ainda no livro didático adotado, o professor leu e discutiu com eles o item *Relendo o Texto*. Depois disso, pediu que os alunos produzissem um texto cujo assunto fosse guerra.

Tendo em vista as aulas observadas na **E3**, consideramos que **P3** é preocupado e comprometido com que seus alunos ampliem e desenvolvam seu conhecimento lexical.

O importante é notar a tentativa de acerto e compreendemos, dessa forma, que se **P3** tivesse assessoria pedagógica ou se participasse de discussões sobre o assunto poderia vir a tornar a sua prática pedagógica melhor do que é.

O fato de o professor pedir para os alunos procurarem as palavras desejadas no glossário do final do livro confirma o registrado por Ilari (1993, p. 45) sobre a utilização do glossário do livro didático. Esse autor considera essa prática válida¹⁰⁶, desde que não seja a única para o ensino do vocabulário. O professor, na maioria das vezes, incorpora o discurso do autor do livro didático, na medida em que adota as mesmas palavras apontadas no livro como sendo aquelas que o aluno teria dúvidas sobre o sentido. O autor do livro didático imagina quais são as palavras que o aluno iria ter dificuldade em saber o significado e as registra no final do livro em forma de glossário. Acontece que nem sempre são essas as unidades lexicais desconhecidas pelos alunos. Notamos, entretanto, que o estudo do vocabulário orientado por **P3** não ficou restrito ao glossário do livro, pois ele pediu para que os alunos procurassem as palavras do texto que eles não tinham entendido no glossário do livro didático, discutiu seus significados com os alunos e os orientou para utilizarem o dicionário.

Esse professor levou dicionários para a sala de aula, pois apenas dois alunos da classe possuíam esse recurso didático. Pela entrevista realizada com um aluno desta sala, pelo questionário respondido por **P3** e pela prática percebida em sala de aula notamos que esse procedimento é realmente efetivado. Isso demonstra que está havendo um espaço destinado ao ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa ministradas para essa turma. Neste momento, cabe lembrar que apenas dois dos professores que responderam ao questionário citaram o dicionário como um recurso utilizado durante as aulas de Língua Portuguesa.

No momento em que **P3** disse para seus alunos escolherem a forma mais adequada da palavra *hecatombe* para o texto lido, entendemos o procedimento como sendo o da

¹⁰⁶ - Nós validamos essas palavras de Ilari.

significação lexical, procedimento por meio do qual se tenta entender o significado da palavra no contexto no qual ela está inserida (KLEIMAN, 1989, p. 202). Trata-se de uma atividade importante no que se refere ao ensino do vocabulário, pois, por meio dela, o aluno entende o significado da palavra no contexto em que ela foi inserida e também pode perceber os outros contextos em que essa unidade pode ser aplicada. Observamos que o exercício de pesquisa no dicionário é agradável para os alunos, pois eles demonstraram interesse e participaram ativamente da atividade. O fato de um dos alunos gaguejar ao ler *armamentista* pode servir de exemplo para o que se afirmou sobre a dificuldade dos alunos em pronunciar palavras desconhecidas.

Ao tratar as palavras *talento*, *conflagração* e *insofismável*, entendemos que **P3** poderia ter explorado mais a *talento* em seu sentido de “dom”, “aptidão”; *conflagração* não tem o sentido dado e, neste contexto, ficaria melhor “explosão”, “estouro”, ou como “alastrar” uma guerra; a palavra *insofismável* foi pouco explorada, pois a resposta dada por um aluno foi sobre o que é *sofisma* que não significa o mesmo que *insofismável*¹⁰⁷, é o contrário. Enfim, percebemos que o significado dessa lexia não foi entendido pelos alunos. Repetimos, pois, nessa situação, o já observado nas outras aulas, no que se refere à forma de exploração do sentido das palavras a partir do texto.

5.7.3. Aula observada na E2 – P2

a) Texto trabalhado

Filme “*Central do Brasil*”

b) Relato da aula

Nesta escola foram observadas as aulas em que o professor trabalhou com os alunos o filme *Central do Brasil*. A atividade começou com a apresentação do filme, momento em que o professor, antes da mostra, comentou com os alunos os aspectos que considerava importantes serem observados por eles para haver compreensão dos fatos relatados no filme.

¹⁰⁷ - Segundo consta no dicionário Aulete (1985, p. 1981) *insofismável* é o que não se pode sofismar: *in* + *sofismável*. *Sofismável* é aquilo que se pode *sofismar*; pode-se definir *sofisma* como argumento falso (AULETE, 1985, p. 3406).

Após assistirem ao filme, houve discussão dos assuntos nele abordados e, por último, o professor pediu aos alunos que fizessem um relatório sobre o filme *Central do Brasil*.

Durante a apresentação do filme, observamos que os alunos ficaram muito concentrados, demonstrando interesse pelo que viam.

A atividade foi bem elaborada, pois houve aproveitamento da divulgação da mídia referente ao filme, indicado para o *Oscar* de 1999, e acreditamos que esse foi um dos motivos que fez com que os alunos demonstrassem tanto interesse pela atividade. Outro motivo que se deve levar em consideração é o fato de a escola estar localizada na periferia da cidade, significando que a maioria deles, provavelmente, não possui videocassete¹⁰⁸, ou quando o tem não pode alugar as fitas em função de a situação financeira familiar não oferecer condições para essa prática. Assim, para eles, assistir a filmes no vídeo se torna uma atividade diferente e prazerosa, fugindo da rotina do livro, caderno, quadro e giz.

A parte destinada à discussão sobre o filme se iniciou com o professor questionando os alunos a respeito do que eles haviam achado do filme. Ouvimos várias opiniões dos alunos para, depois, a partir delas, o professor tecer seus comentários. Ele começou comentando que *Central do Brasil* aborda diversos problemas sociais brasileiros. Para tanto, perguntou o que entendiam por *problemas sociais*. Um aluno respondeu:

A - Problemas da população.

P - É isso, – disse o professor – problemas da população. Quais problemas sociais vocês perceberam no filme?

Nesse momento, os alunos foram dizendo os problemas demonstrados e percebidos por eles em *Central do Brasil*:

A - Analfabetismo!

P - Sim – concordou o professor – o analfabetismo é um problema sério. E nós vimos também o problema da professora que, depois de aposentada, tem que trabalhar mais para sobreviver.

A - Violência.

A - Morte da mãe.

¹⁰⁸ - Hoje já sealaria em *DVD*. Contudo, na época da coleta dos dados, ainda era muito utilizado o videocassete.

A - Roubo. Mataram um garoto pelo roubo de um nada, mesmo ele dizendo que ia devolver!

A - O trânsito nas cidades grandes.

O professor completou:

P - É verdade, tudo isso é violência, um grande problema social. No trânsito em que teve a morte da mãe, ela queria defender o filho e vocês viram que deu aquela tragédia.

Um aluno apontou outro problema:

A - Professor! A Central do Brasil com os ônibus cheios!

P - Sim, – ele concordou – os ônibus superlotados, vocês viram, não é? As mulheres é que sempre se dão mal. E no Nordeste, o que vocês perceberam?

A - Não é o contrário, não? O menino é que foi vendido. E nós percebemos que ela vendeu o menino por *ambição*.

P – É - completou o professor- ela vendeu o menino porque queria ganhar o dinheiro, sem se importar com o que poderia acontecer com ele.

A - Há a seca, fome, miséria, falta de transporte, bebida!

P - Isso! O alcoolismo é um problema sério – aproveitou o professor. Dá para a gente ver também que, mesmo com todos esses problemas, o povo apela para Deus – é a fé do povo tão sofrido! E o que vocês acharam do final do filme?

As opiniões são diversas:

A - Decente!

A - Legal.

A - Gostei.

A - Não gostei!

Diante das opiniões, perguntou o professor:

P - O que outros filmes querem mostrar?

A - Mulheres bonitas, alta sociedade, violência, ação.

P - É! Eles procuram mostrar só o lado bom e se esquecem da “baixa sociedade”. O que acharam do garoto?

Alguém respondeu:

A - Que ele tem um lado bom e um lado de rebeldia.

P - Qual é o lado bom dele? – questionou o professor.

A - Ele é carinhoso, bom, tem esperança e defende o pai em tudo – disse outro aluno.

A - Sim, ele ficou feliz porque ia conhecer o pai, e depois ficou triste! – completou um terceiro.

P - Então, concluiu o professor – nós vimos no filme vários problemas como violência, menor abandonado, trânsito, ambição, alcoolismo, seca, fome, religião – não é? – o *misticismo* que é o ato das pessoas do Nordeste se apegarem naquilo. Agora eu quero que vocês façam um relatório sobre o filme.

b) Análise da aula

No início da discussão a respeito do filme, ao serem indagados pelo professor a respeito do que entendiam por *problemas sociais*, os alunos responderam que *são problemas da população*. De pronto o professor aceitou essa resposta, pensamos que ele poderia ter explorado mais essa temática e com isso ter criado uma situação de debate sobre a questão, o que, automaticamente, desencadearia o uso de outras unidades lexicais. Além de explorar os aspectos de denúncia que o trabalho cinematográfico faz, poderia transpor aquela vivência para a vida da população local, da qual os próprios alunos fazem parte.

Analfabetismo, alcoolismo, tragédia, violência, religião, misticismo e ambição são outras palavras que poderiam ter sido mais exploradas pelo professor. A unidade léxica *violência*, por exemplo, foi citada várias vezes, à parte, como se todos os problemas nomeados pelas outras unidades léxicas não fossem formas de violência. Os problemas citados fazem parte do campo lexical da palavra *violência*. O tratamento dado à lexia *ambição*, também, foi problemático e levou os alunos a terem uma leitura limitada e até um tanto distorcida do uso significativo dessa unidade lexical. *Ambição* foi entendida pelos alunos como sendo o fato de alguém querer sempre ganhar dinheiro, sem se importar com o que tivesse que fazer para conseguir. E isso pôde ser comprovado pela entrevista realizada com o aluno da sala. Ele disse que não sabia o que significava *ambição* antes de assistir ao

filme e que, após essa atividade, ele entendia e conseguiria usá-la de forma adequada. Na verdade, o entendimento assimilado foi o da perspectiva exposta pelo professor. Nos relatórios elaborados pelos alunos a respeito do filme, também houve o uso da palavra *ambição* com ênfase na maneira explicitada pelo professor. Percebemos, assim, a utilização da unidade lexical explorada na produção do texto, o que demonstra ter havido a incorporação da palavra ao vocabulário ativo de alguns alunos, ainda que de forma limitada quanto ao domínio dos vários usos significativos dessa palavra. Mais um problema sentido é o tratamento dado a *misticismo*, cuja relação com *religião*, tal como aplicado, não foi esclarecedora. O professor tentou explicar essa relação, mas não conseguiu.

Outra observação que podemos registrar é sobre o significado da unidade léxica *relatório*. Pelo observado, os alunos não sabem ao certo o significado dessa lexia, pois alguns alunos escreveram em seus textos *resumo* do filme Central do Brasil e outros *relatório* do filme Central do Brasil, os alunos estão usando a lexia *relatório* como sinônimo da unidade léxica *resumo*.

Enfim, percebemos que não houve um trabalho sistemático que enfatize o significado e uso significativo das palavras.

5.7.4. – Aula observada na E4 – P4

a) Textos trabalhados na aula

GUERRA OU PAZ

Amadou-Mathar

A criação de um mundo de justiça, progresso e paz para todos os povos é dificultada pelo acréscimo e pelo aperfeiçoamento constante de meios de destruição em massa. As consequências desse estado de coisas são duplamente angustiantes. Por outro lado, fazem pairar sobre o mundo inteiro a ameaça de uma hecatombe sem precedentes; as radiações atômicas não respeitam fronteiras, não respeitam países; nenhum povo está a salvo dos efeitos de um conflito nuclear maior.

Por outro lado, os imensos recursos humanos e materiais postos à disposição das indústrias bélicas e da pesquisa e desenvolvimento de armas são desviados da luta mundial contra a pobreza que sacrifica tantos poros; quinhentos mil engenheiros e cientistas dedicam seu talento e suas energias ao aperfeiçoamento de técnicas de matar, e bilhões de dólares são gastos anualmente para esse fim. Apenas uma parte desses recursos intelectuais, financeiros e tecnológicos aplicada adequadamente bastaria para reverter as tendências atuais e permitiria que se começasse a reduzir a distância que separa grupos privilegiados de grupos desfavorecidos dentro de cada nação. A própria fisionomia de nosso planeta poderia ser transformada com isso.

A alternativa que se abre para nós é, portanto, insofismável. Ou prossegue a corrida armamentista, cercada de todas as injustiças, prolongando todos os egoísmos e multiplicando as causas de conflitos e os perigos de conflagração, ou as nações se unem, pondo o senso do futuro comum acima dos interesses individuais e das ambições de curto prazo. Com isso, o enorme potencial científico e técnico do mundo poderia ser utilizado para fins pacíficos, beneficiando a todos e permitindo o estabelecimento de relações baseadas na justiça e na solidariedade.¹⁰⁹

UMA ARMA EM VEZ DE BRINQUEDO

“Tenho doze anos e o que faço hoje é lutar, mas gostaria de ser criança...” Essa frase é de Lázaro, um garoto de Moçambique. Ele é apenas uma das vinte mil crianças que, vivendo em países envolvidos em guerras, guerrilhas e conflitos, são obrigados a trocar brinquedos por armas de verdade. As guerras não só matam milhares de crianças como ainda traumatizam aquelas que conseguem sobreviver, tornando-as incapazes de enxergar o mundo sem violência.¹¹⁰

A ROSA DE HIROXIMA

Vinícius de Moraes

¹⁰⁹ - TUFANO, Douglas. *Curso moderno de Língua Portuguesa*: 8ª. série. São Paulo: Moderna, p.13, 1994.

¹¹⁰ - TUFANO, Douglas. *Curso moderno de Língua Portuguesa*: 8ª. série. São Paulo: Moderna, p.16, 1994.

Pensem nas crianças	Da rosa da rosa
Mudas telepáticas	Da rosa de Hiroxima
Pensem nas meninas	A rosa hereditária
Cegas inexatas	A rosa radioativa
Pensem nas mulheres	Estúpida e inválida
Rotas alteradas	A rosa com cirrose
Pensem nas feridas	A anti-rosa atômica
Como rosas cálidas	Sem cor sem perfume
Mas oh não se esqueçam	Sem rosa sem nada. ¹¹¹

EU ESTAVA EM HIROXIMA NO DIA 6 DE AGOSTO DE 1945 ÀS 8 HORAS DA MANHÃ

O menino Ioshihiro Kimura estava na 3.^a série do primeiro grau em 1945. Eis, como seis anos depois, ele relatou o que viu no dia em que a bomba atômica foi lançada sobre a sua cidade, Hiroxima:

“Ouvimos uma voz bradar: *“Ataque aéreo! Alarme!*

Corri para casa e comecei a brincar. Isso, porque estava já habituado a essas coisas. Quando o alerta terminou, voltei à escola. Como o professor não viesse, começamos de novo a falar. Pouco depois, ouvimos um zumbido e vimos um pequeno avião no céu de sudeste. Este tornou-se gradualmente maior e voou sobre as nossas cabeças. Observei o avião durante todo o tempo. Não posso dizer se era estrangeiro ou japonês. Subitamente, uma coisa parecida com um paraquedas branco caiu. Cinco ou seis segundos mais tarde todos ficaram de repente amarelos. Senti-me estonteado como quando apanhamos sol nos olhos. Passados um ou dois segundos, ouviu-se um tremendo estrondo. Tudo escureceu e pedras e telhas caíram sobre as nossas cabeças. Durante um momento fiquei inconsciente. Voltei a mim cheio de dores. Safei-me apressadamente para fora. Muitas pessoas jaziam por terra; as caras da maior parte delas estavam verdadeiramente assadas. Saí para a rua e, no momento em que soltava um suspiro de alívio, o braço direito começou-me a doer de repente. Quando olhei para ele, vi que a pele estava em escamas, do cotovelo aos dedos, e que tudo se achava vermelho. Quis ir imediatamente para casa; calculei a direção e comecei a caminhar; de

¹¹¹ - TUFANO, Douglas. *Curso moderno de Língua Portuguesa*: 8.^a série. São Paulo: Moderna, p. 17, 1994.

súbito, ouvi uma voz chamar. Voltei-me e olhei. Era a minha irmã. O seu vestuário estava reduzido a farrapos e o rosto tão transformado que fiquei perplexo. Dirigimo-nos juntos para casa, mas esta tinha desabado e não se encontrava ninguém nela. Procuramos pela vizinhança e depois voltamos, e dessa vez vimos o pai, que estava a puxar o telhado e a tentar fazer sair alguém. Em dado momento, ele pareceu desistir e aproximou-se de nós.

Quando perguntei: *a mãe?* –, ele respondeu com desalento: *está morta.*

Tive a sensação de que me tinham dado um soco na cabeça. Tudo parecia enevoado e não consegui pensar em nada.

Pouco depois o pai disse: *Que aconteceu à tua cabeça?*

Quando a toquei, senti-a toda granulosa. Assim que coloquei a mão sobre a nuca, ela ficou manchada de sangue.

Passados momentos, começou a cair uma chuva lamacenta, de maneira que fomos nos abrigar sob a ponte do caminho de ferro. As chamas crepitavam enquanto esta ardia. Quando a chuva parou, a atmosfera esfriou subitamente. Aproximamo-nos de uma casa que ardia e aquecemo-nos. Muitas pessoas estavam também a aquecer-se e quase todas elas se encontravam feridas. As caras estavam inchadas e os lábios negros.

Senti uma sede terrível, de maneira que fui até o rio para beber. Corrente arrastava muitos corpos negros e queimados. Afastei alguns e bebi. A margem do rio estava toda juncada de cadáveres. Entre eles encontravam-se pessoas que não estavam mortas ainda e algumas crianças gritavam: *Mãezinha! Mãezinha!* Quando vi os cadáveres, estava já tão habituado a eles que não prestei atenção. Algumas pessoas aproximavam-se a cambalear da beira do rio, caíam e morriam assim.”¹¹²

b) Relato da aula

P4 iniciou a aula lendo para os alunos o texto *Guerra e Paz*, pediu depois aos alunos para que o lessem silenciosamente.

Após a leitura silenciosa do texto, **P4** disse:

P - Agora vamos fazer a leitura do texto “Uma arma em vez de brinquedo”.

¹¹² - TUFANO, Douglas. *Curso moderno de Língua Portuguesa*: 8ª. série. São Paulo: Moderna, p.17, 1994.

P- Vocês perceberam que ao invés de estar brincando, fazendo as brincadeiras comuns das crianças, o menino está lutando com arma de verdade? Vamos fazer a leitura do texto “A rosa de Hiroxima” da página seguinte.

O professor leu o texto e pediu para que um aluno fizesse a leitura para a sala. Terminada a leitura, indagou:

P - O que vocês acham que ele quis dizer sobre isso?

A - Da bomba atômica.

P - Grifem as palavras do poema que vocês não conhecem. Explore o vocabulário do final do livro, se não der, usem o dicionário. Escrevam a palavra no caderno e depois o significado. Vocês têm 10 minutos para isso. Terminado o tempo previsto, o professor recomeçou dizendo:

P - Quais são as palavras?

A - Inexata.

A - Cálida.

A - Hereditária.

A - Inferno é o lugar que mora o capeta, não é professora?

A - É.

A - Telepatia!

A - Tele é à distância.

P - Inexata significa o quê? Lembrem que *in* quer dizer negação.

A - Não exato.

P - Isso, o que não está certo.

P - E cálidas?

A - Quente.

A - Ardente.

P - Feridas que ardem, é isso no texto. Hereditário é o que passa de pai para filho. O que quer dizer no texto?

A - O efeito da bomba vai ficar passando?

P - É. As nossas gerações vão herdar a radioatividade, os males da bomba. Por que vocês acham que o poeta usou essa linguagem? Por que será que ele fez o poema?

A - Para alertar.

P - Ele usou a linguagem conotativa para falar sobre a bomba. Quis fazer algo belo, mas não conseguiu. As guerras passam de geração para geração. A bomba mata, tem radiação que causa o câncer. Lembram de Goiânia? A rosa com cirrose, cirrose é uma doença que corrói o fígado. Ele usou rosa para suavizar, usou uma metáfora, uma figura de linguagem, mas para bomba não tem jeito, não há o que suavize. As palavras, vocês podem não encontrar do jeito que está aí no texto porque o poeta usa de vários artifícios para escrever. Vou ler para vocês o texto que está após o poema.

Após a leitura do poema, **P4** perguntou:

P - O que vocês acharam do texto?

A - É de verdade.

P - É, é um depoimento verdadeiro de um menino que estava na terceira série.

A - Professor, o que é *jaziam*?

P - Vocês não veem no cemitério “aqui jaz fulano de tal”?

A - Eu já vi.

P - Então quem é que está lá?

A - O morto.

P - Então *jaziam* por terra significa que as pessoas estavam...

A - Mortas!

P - Qual a parte que vocês acharam mais chocante? O clímax?

A - A morte da mãe.

A - Ele estava acostumado.

P - Às vezes, a gente reclama, mas há pessoas em piores situações. Quem mais gostaria de comentar?

A - O fato deles terem que afastar os corpos.

Nesse momento, o professor representante do colegiado escolar interrompeu e tomou parte da aula.

Após a saída do professor, **P4** retornou à aula:

P - Vocês têm dois textos: um poema que usa a linguagem figurada; e outro texto que trata da mesma realidade do poema. Muitas crianças ficaram vivas, mas cegas, inexatas, sofreram traumas como o menino do segundo texto. O outro texto lido fala de guerra e paz. A nossa guerra é a violência nas escolas, morte de jovens com balas perdidas. Nossa guerra é diferente, não a bomba de Hiroshima. Então baseados nos textos lidos vocês vão escrever outro texto. Vejam a figura do soldado com o bebê na página 19. O que poderia estar pensando esse soldado? (a figura mostra um soldado dando mamadeira a um bebê e há um balão de pensamento em branco).

A - Desemprego.

A - Menor abandonado.

A - O jovem.

A - Falta de moradia.

P - Necessidades assim... assim...

A - Essenciais!

P – É. Essenciais. Nós somos privilegiados, temos que olhar para trás. Vocês são crianças, mas já ouviram falar sobre isso. O que vocês gostariam de falar sobre isso? Podem discutir em grupo e depois soltem a imaginação. O tema é este: guerra. Criem um título e façam letra bem bonita. Procurem no dicionário se tiverem dúvida.

c) Análise da aula

Por intermédio da observação realizada na **E4**, percebemos que **P4** planejou suas aulas objetivando tratar do ensino do vocabulário. Apesar de considerarmos que as aulas foram voltadas para o estudo do léxico, é possível diagnosticar alguns equívocos no encaminhamento do assunto. Um deles, por exemplo, foi o fato de perceber que as aulas estavam transcorrendo de modo artificial, isto é, como se nunca tivessem sido ministradas dessa maneira anteriormente.

Afirmamos isso por termos notado na expressão dos alunos um ar de surpresa; davam a impressão de não estarem entendendo o que acontecia naquele momento. Sem dúvida era, para eles, um dia com aula diferente e demonstravam estar apreciando a atividade. Inclusive na entrevista dos alunos, **A4** respondeu que a aula da qual havia gostado, em se tratando de estudar a significação das palavras, tinha sido *a de ontem*. *A aula de ontem* é a que ora se transcreveu.

Com o objetivo de desenvolver o conhecimento lexical dos alunos, o professor poderia, por exemplo, ter explorado mais o significado da lexia *telepatia*. Um dos alunos se lembrou de que o radical grego *tele* significa à distância. A discussão sobre *telepatia* e outras unidades lexicais formadas a partir do radical *tele* seria, assim entendemos, assunto para se discutir durante uma aula inteira. O que aconteceu foi o contrário, **P4** ignorou essa unidade lexical durante a sua aula. Constatamos, dessa forma, que **P4** deixou passar uma chance para melhor desenvolver o conhecimento lexical de seus alunos. Quando **P4** falou sobre o *in* indicar uma negação¹¹³, também poderia ter demonstrado outras palavras iniciadas com esse prefixo.

Para comentar que o poeta usou a linguagem conotativa no poema para discorrer sobre as consequências da bomba atômica caberia a explicação sobre a distinção entre denotação e conotação, palavras polissêmicas e monossêmicas. Consideramos que, para abordar o que aconteceu em Goiânia, seria necessário ter algum texto da época para que os alunos ficassem sabendo sobre o que o professor estava falando. A tragédia de Goiânia aconteceu há doze anos antes dessa aula e, portanto, alunos com 14 anos de idade, com certeza, não se lembrariam desse episódio. Pode até ser que alguns deles já tenham ouvido falar sobre o assunto, mas não houve manifestação a esse respeito.

Um aspecto a ser ponderado é a forma como foi focado o sentido da palavra *Jazer*, uma vez que essa lexia pode ter outras acepções, além de “estar morto”. Esse item lexical poderia ter sido mais bem explorado, pois o seu caráter polissêmico admite seu uso em outros contextos. No texto, por exemplo, a palavra *jaziam* não indica que essas pessoas estavam mortas, pode ser que algumas estivessem e outras não.

Ainda no que se refere ao encaminhamento da aula, há que se mencionar o fato de o professor ter afirmado que o depoimento do sobrevivente de Hiroxima trata da mesma realidade do poema. Entendemos que ocorre o contrário: o poema, por meio do uso da

¹¹³ - Inclusive explicar que *in/im/i* também pode significar algo voltado para o interior.

linguagem figurada, retoma e aborda a realidade retratada no depoimento. Faz-se necessário lembrar que o poema foi escrito em 1976 e o depoimento do sobrevivente de Hiroxima em 1965.

Notamos que o professor utilizou em suas aulas muitos textos e que poderia tê-los explorado melhor, dada a natureza dos vários textos. O fato de esses textos tratarem da mesma temática facilitaria o trabalho com a questão da intertextualidade e, também, com o possível valor de “certas palavras” em cada contexto. Apesar de termos apontado algumas limitações, constatamos que **P4** tem potencial para abordar aspectos diversos do ensino do vocabulário. Para isso, basta delimitar melhor o espaço a ser abordado para tratar do assunto e será bem sucedido nessa prática.

5.7.5. –Aulas observadas na E5 – P5

a) Textos trabalhados em sala de aula

“Se a sociedade fosse justa, não haveria tantas diferenças de remuneração entre os trabalhadores. Se todos fazem um trabalho digno e útil, por que alguns recebem muito mais do que os outros?”

O AÇÚCAR

Ferreira Gullar

O branco açúcar que adoçará meu café	E tampouco o fez o dono da usina.
Nesta manhã de Ipanema	Este açúcar era cana
Não foi produzido por mim	E veio dos canaviais extensos
Nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.	Que não nascem por acaso
Vejo-o puro	No regaço do vale.
E afável ao paladar	Em lugares distantes, onde não há hospital
Como beijo de moça, água	Nem escola,
Na pele, flor	Homens que não sabem ler e morrem de fome

Que se dissolve na boca. Mas este açúcar	Aos 27 anos
Não foi feito por mim.	Plantaram e colheram a cana
Este açúcar veio	Que viraria açúcar.
Da mercearia da esquina e tampouco o fez o	Em usinas escuras,
Oliveira,	Homens de vida amarga
Dono da mercearia.	E dura
Este açúcar veio	Produziram este açúcar
De uma usina	Branco e puro
De açúcar em Pernambuco	Com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.
Ou no estado do Rio	114

Artigo XXIII. Todo homem tem direito ao trabalho, à livre escolha do emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. Todo homem, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. Todo homem que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. Todo homem tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para a proteção de seus interesses.¹¹⁵

OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO¹¹⁶

Vinícius de Moraes

¹¹⁴ - TUFFANO, Douglas. *Curso Moderno de Língua Portuguesa. 8ª série. São Paulo: Moderna, p. 78, 1994*

¹¹⁵ - TUFFANO, Douglas. *Curso Moderno de Língua Portuguesa. 8ª série, São Paulo: Moderna, p. 79 1994.*

¹¹⁶ TUFFANO, Douglas. *Curso Moderno de Língua Portuguesa. 8ª série, São Paulo: Moderna, p. 75 1994.*

*“E o diabo, levando-o a um alto monte,
mostrou-lhe num momento de tempo todos
os reinos do mundo. E disse-lhe o diabo:
- Dar-te-ei todo este poder e a sua glória,
Porque a mim me foi entregue e dou-o a
quem quero; portanto, se tu me adorares, tudo será teu. E
Jesus, respondendo, disse-lhe: vai-te,
Satanás; porque está escrito: adorarás o Senhor
teu Deus e só a Ele servirás.”*

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asa
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.
De fato, como podia
Um operário em construção

Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.
E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.
Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação

Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolos ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão, ele o comia...
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.
Ah, homens de pensamento
Não sabereis nunca o quanto

Aquele humilde operário
Soube naquele momento!
Naquela casa vazia
Que ele mesmo levantara
Um mundo novo nascia
De que sequer suspeitava.
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.
Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário

- “Convençam-no” do contrário –
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria.
Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se cercado
Dos homens de delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidado
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!
Em vão sofrera o operário
Sua primeira agressão
Muitas outras se seguiram
Muitas outras seguirão.
Porém, por imprescindível
Ao edifício em construção
Seu trabalho prosseguia
E todo o seu sofrimento
Misturava-se ao cimento
Da construção que crescia.
Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo vário.

Que, tal sua construção
Cresceu também o operário
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão –
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.
Mas fosse comer tijolo!
E assim o operário ia
Com suor e com cimento
Erguendo uma casa aqui
Adiante um apartamento
Além uma igreja, à frente
Um quartel e uma prisão:
Prisão que sofreria
Não fosse, eventualmente
Um operário em construção.
Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário
De forma que, certo dia
À mesa, ao cortar o pão

De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
- Dar-te-ei todo esse poder
E sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem bem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher.
Portanto, tudo o que vês
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer *não*.
Disse, e fitou o operário
Que olhava o que refletia
Mas o que via o operário
O patrão nunca veria
O operário via as casas
E dentro das estruturas
Via coisas, objetos
Produtos, manufaturas.
Via tudo o que fazia.
O lucro do seu patrão
E em cada coisa que via

O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facção
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade; nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem fazia
E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.
E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia *sim*
Começou a dizer *não*.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:
Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta

Misteriosamente havia
A marca de sua mão.
E o operário disse: Não!
- Loucura! – gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
- Mentira! – disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.
E um grande silêncio fez-se
Dentro do seu coração
Um silêncio de martírios
Um silêncio de prisão.
Um silêncio povoado
De pedidos de perdão
Um silêncio apavorado
Com o medo em solidão.
Um silêncio de torturas
E gritos de maldição
Um silêncio de fraturas
A se arrastarem no chão
E o operário ouviu a voz
De todos os seus irmãos
Os seus irmãos que morreram
Por outros que viverão.
Uma esperança sincera
Cresceu no seu coração
E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão

Era o uísque do patrão	De um homem pobre e esquecido
Que seu macacão de zuarte	Razão porém que fizera
Era o terno do patrão	Em operário construído
Que o casebre onde morava	O operário em construção

b) Relato da aula

A aula começou com o professor dizendo aos alunos:

- Hoje nós vamos para a sala de leitura¹¹⁷ para ler textos do livro didático. Na página 75 do livro, nós temos vários textos que falam sobre o trabalho: o primeiro discorre sobre o açúcar, dos trabalhadores que fazem o açúcar e que nem percebemos o trabalho que dá. Depois, temos outro texto que é do Vinícius de Moraes e fala sobre a importância do trabalhador, do trabalhador privilegiado, a importância que a gente tem como ser humano, pois nós precisamos um do outro. Às vezes, o trabalhador dá o seu suor e ninguém reconhece.

P - Eu vou ler para vocês a introdução

A - Deixa a gente ler que o senhor está doente. Nesse instante, um aluno começou a ler, começando com a reflexão escrita antes do texto *O trabalho humano*.

Após a leitura, **P5** perguntou:

P - O que vocês entendem por *remuneração* neste contexto?

Nenhum aluno respondeu, e um deles, após o uso do dicionário, deu a definição. **P5** adotou como estratégia, durante a leitura do texto, interromper no momento em que considerava a necessidade de explorar o significado de alguma palavra do texto. Para isso, um aluno ficou encarregado de ficar com o dicionário e procurar o significado da palavra que fosse posta em evidência. O professor orientou a leitura de forma a despertar em seus alunos a capacidade de reflexão sobre o que estava sendo lido. **P5** também discutiu com os alunos sobre o significado de expressões como *capacidade física, capacidade intelectual, trabalho físico, valor do ser humano, natureza do trabalho*.

¹¹⁷ - A sala de leitura é um espaço existente na escola destinado ao ensino de leitura.

Depois disso, foram lidos os textos *O Açúcar*, de Ferreira Gullar; *artigo XXIII*, da Declaração dos Direitos Humanos e, por último, *Operário em Construção*, de Vinícius de Moraes. Em todos esses textos, **P5** enfocou a importância de cada trabalhador. Outra palavra cujo significado foi questionado e explicado por **P5** foi *delação*.

c) Análise da aula

Observamos que, nessa aula, a exemplo da anterior, foram trabalhados muitos textos enfocando a mesma temática. Notamos que o objetivo do professor foi o de realizar *uma aula de leitura*. Mesmo o professor tendo procurado explicar o significado das palavras não ficou claro se um dos objetivos da aula era o estudo do vocabulário. Os alunos não chegaram a questionar sobre significados de itens lexicais, é provável que isso tenha ocorrido porque o professor se adiantava, perguntava os significados de determinadas palavras para os alunos e de imediato apresentava os significados das unidades léxicas que, supostamente, os alunos não conheciam. Apesar *desse adiantamento* de **P5**, em relação aos significados das palavras, notamos que, nos momentos em que ele falava, os alunos demonstravam ficar *fascinados* pelas suas palavras. Ficou evidente a admiração e respeito que os alunos nutrem pelo professor em questão. Entretanto, há que se registrar que, ao comentar os textos e ao mesmo tempo fornecer os significados das palavras que supõe serem as desconhecidas pelos seus alunos, **P5** tira a chance de seus alunos refletirem e descobrirem eles próprios a intenção dos autores dos textos ao fazerem certas escolhas lexicais na construção de um texto.

Tendo em vista as análises realizadas a partir das observações em sala de aula, foi possível verificar que não há sistematização no tratamento dado ao léxico nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas pesquisadas.

Em três das aulas observadas, notamos a tentativa do professor em abordar o ensino do vocabulário, entretanto, devido à provável falta de preparo pedagógico, a exploração dos usos significativos das palavras, não raras vezes, deixou muito a desejar. Exemplo disso foi o tratamento dispensado à exploração semântica das palavras *simpatia, jazer, inexatas, telepatia, porras-loucas, misticismo, insofismável, arabescos*.

É preocupante a forma como o ensino do vocabulário está sendo desenvolvido, pois entendemos que, se o valor discursivo do léxico é desconhecido pelos professores,

compreendemos que as aulas de Língua Portuguesa pouco estão contribuindo para que o aluno se torne realmente capaz de ler e de produzir textos com competência comunicativa.