



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – REDE NACIONAL**

**ANA BLANCHE HOLANDA SANTOS**

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E PROPOSTA PARA O ENSINO DO LÉXICO EM  
UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA E INTERACIONAL**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2024**

ANA BLANCHE HOLANDA SANTOS

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E PROPOSTA PARA O ENSINO DO LÉXICO EM  
UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA E INTERACIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Abniza Pontes de Barros Leal

FORTALEZA - CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

---

Santos, Ana Blanche Holanda.

Análise do livro didático e proposta para o ensino do léxico em uma perspectiva sociocognitivista e interacional [recurso eletrônico] / Ana Blanche Holanda Santos. - 2024.

121 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Abniza Pontes de Barros Leal.

1. Léxico. 2. Livro didático. 3. Leitura. 4. Perspectiva sociocognitivista e interacional.. I. Título.

---

ANA BLANCHE HOLANDA SANTOS

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO E PROPOSTA PARA O ENSINO DO LÉXICO EM  
UMA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA E INTERACIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Aprovada em: 22 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Abniza Pontes de Barros Leal (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A todos os professores que, com paciência, paixão e compromisso, moldam futuros e instigam mentes, desafiando-nos a ver o mundo de forma crítica e sensível.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tanto zelo e amor por mim. Gratidão por estar comigo em todos os momentos de minha vida, sendo eles bons ou difíceis.

Ao meu amado pai, Ranulfo Anastácio dos Santos (*in memoriam*), que para mim sempre foi exemplo de integridade, caráter, honestidade e muita força pra vencer os obstáculos da vida.

À minha amada mãe, Helena Holanda Santos (*in memoriam*), que sempre cuidou de mim com tanto amor e dedicação, uma mulher que colocava o bem-estar da família em primeiro lugar e valorizava a educação de seus filhos.

À minha irmã Ana Helena (*in memoriam*), sinônimo de alegria e de otimismo diante das adversidades da vida.

À minha irmã Fabiana, por acreditar em meu potencial e por estar sempre ao meu lado.

Ao meu cunhado, Ricardo Marques, amado mais ainda por ser mensageiro de boas notícias.

Aos meus sobrinhos, em especial, Júnior, Leonardo, Mariazinha, Ranulfo Arthur e Raulzinho, meus amores que só me mostram o lado bom da vida.

À minha amiga Chris, que plantou a “sementinha” do meu mestrado e muito me incentivou a fazer o processo de seleção do ProfLetras.

À minha tia Nazi (*in memoriam*), uma mulher à frente de seu tempo, defensora da visão de que a educação transforma vidas.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Abniza Pontes de Barros Leal, minha eterna gratidão, com o coração cheio de orgulho por ser sua derradeira orientanda. Agradeço pelo valioso cuidado, atenção, parceria e dedicação durante todo o processo e pelas observações sempre tão pertinentes para a minha vida profissional.

Às minhas amigas Fernanda e Danusa que conseguiram, em momentos de muito trabalho e de incertezas, tornar meus dias mais leves e felizes.

À minha amiga Djane, por seus valiosos relatos de sua experiência com o ProfLetras.

Aos membros da banca de defesa, e também da banca de qualificação, Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante e Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa, pelas contribuições ao projeto de pesquisa e pela leitura desta dissertação e contribuições à pesquisa, respectivamente.

Ao programa ProfLetras, pela oportunidade de voltar à universidade e melhorar minha prática.

Aos professores que compõem o ProfLetras na Universidade Estadual do Ceará, minha gratidão por todo o conhecimento partilhado.

Agradeço, por fim, à minha amiga Maria Celça, por seu apoio inestimável durante a construção desta dissertação. Sua dedicação, sugestões valiosas e o constante incentivo foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade.

“Chega mais perto e contempla as palavras”.

(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

Este trabalho, apoiado na concepção sociocognitiva e interacional de leitura, teve como objetivo principal propor atividades relativas ao estudo do léxico, com ênfase no contexto de uso, a partir da análise de atividades do livro didático (LD) “Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens – Vol. 6”, de Oliveira e Araújo (2018). No que se refere à abordagem, a pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como descritiva e interpretativa, na análise dos dados realizada pela pesquisadora. O ponto de partida foi observar como se dá a abordagem do léxico no LD citado, seguido da análise de um *corpus* composto por: 3 boxes de glossário e 16 questões da seção “Práticas de leitura” (12 da subseção “Por dentro do texto” e 4 da subseção “Linguagem do texto”), que permitem a compreensão dos efeitos de sentido das palavras, provocado pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXXIV). Para cada um dos textos analisados foram criadas propostas de atividades, conforme as orientações teóricas da Linguística Textual (LT) quanto aos usos da linguagem em textos, reforçando-se, assim, a exploração dos usos do léxico, em uma perspectiva sociocognitivista e interacional. Como aportes teóricos, destacam-se estudos de Bronckart (1999), Antunes (2012), Leffa (2000), Vilela (1995) e Biderman (1978, 1981, 1996). Apoiados nos aspectos da progressão linear (Koch, 2003), esta pesquisa tomou como procedimentos de análise etapas voltadas para as relações cotextuais (informações dadas e novas) e para as contextuais presentes no estudo do léxico no glossário e nas atividades de compreensão e leitura. Os resultados mostram que, na maioria dos casos, a progressão linear do léxico no LD é limitada, visto que as atividades de compreensão leitora não exploram a relação entre o léxico e o contexto discursivo, o que compromete o melhor aproveitamento para o ensino do léxico, e os glossários apresentam definições descontextualizadas, sem promover uma compreensão lexical integrada ao uso real da língua. Há, portanto, a comprovação de que não ocorre, nas atividades de compreensão leitora, a valorização do ensino do léxico, no sentido de aprofundar a própria interpretação leitora do aluno. Atendendo ao objetivo do programa ProfLetras, a pesquisa apresenta sugestões de atividades acerca de alguns dos léxicos, cujo ensino foi analisado, em uma perspectiva de valorização da compreensão leitora com amparo nas concepções teóricas abraçadas nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** léxico; livro didático; leitura; perspectiva sociocognitivista e interacional.

## ABSTRACT

This paper, grounded in the sociocognitive and interactional conception of reading, primarily aims to propose activities related to the study of the lexicon, emphasizing its context of use, based on the analysis of activities from the textbook “Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens – Vol. 6” by Oliveira and Araújo (2018). Regarding the approach, the research is qualitative in nature and is characterized as descriptive and interpretative, in the data analysis carried out by the researcher. The starting point was to observe how the lexicon is approached in the previously mentioned text book, followed by the analysis of a corpus consisting of two glossary boxes and sixteen questions from the “Reading Practices” section (twelve from the “Inside the Text” subsection and four from the “Text Language” subsection), which enable the understanding of the meaning effects of words, triggered by the use of linguistic and multisemiotic resources (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXXIV). For each of the analyzed texts, activity proposals were created according to the theoretical guidelines of Textual Linguistics (TL) regarding the use of language in texts, thereby reinforcing the exploration of lexicon usage from a sociocognitive and interactional perspective. As theoretical contributions, studies by Bronckart (1999), Antunes (2012), Leffa (2000), Vilela (1995), and Biderman (1978, 1981, 1996) are highlighted. Supported by aspects of linear progression (Koch, 2003), this research took, as analysis procedures, steps focused on cotextual relationships (given and new information) and contextual ones present in the study of the lexicon in the glossary and in comprehension and reading. The results show that, in most cases, the linear progression of the lexicon in the textbook is limited, as the reading comprehension activities do not explore the relationship between the lexicon and the discursive context, and the glossaries provide decontextualized definitions, without promoting a true lexical understanding integrated with real language use. In line with the goals of The Professional Master's Program in Letters at UECE (ProfLetras), the research offers suggestions for activities regarding some of the lexicons, whose teaching was analyzed, with a focus on valuing reading comprehension based on the theoretical conceptions embraced in this research.

**Keywords:** lexicon; didactic material; reading; sociocognitive and interactional perspective.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Exemplo 1: abordagem do léxico em livros didáticos.....</b>	<b>37</b>
<b>Figura 2 – Exemplo 2: abordagem do léxico em livros didático.....</b>	<b>38</b>
<b>Figura 3 – Livro didático Tecendo Linguagens.....</b>	<b>62</b>
<b>Figura 4 – Seções, subseções e boxes (LD Tecendo Linguagens).....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 1 – Exemplo de atividade do LD <i>Singular &amp; plural – Vol. 1</i>.....</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 2 – Exemplo de questão proposta no LD <i>Singular &amp; plural – Vol. 1</i>.....</b>	<b>52</b>
<b>Quadro 3 – <i>Corpus</i> da pesquisa.....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 4 – Resumo dos resultados da pesquisa.....</b>	<b>114</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LD	Livro Didático
LT	Linguística Textual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
2.1	Léxico.....	24
2.2	Abordagem do ensino do léxico no livro didático.....	28
2.3	Abordagem tradicional de ensino do léxico.....	31
2.4	Abordagem de ensino do léxico na BNCC.....	33
2.5	Abordagem sociocognitivista e interacional.....	39
2.5.1	Sociocognitivismo.....	39
2.5.2	Interacionismo Sociodiscursivo.....	45
2.5.3	O ensino do léxico na perspectiva sociocognitivista e interacional.....	49
<b>3</b>	<b>ENSINO DO LÉXICO E COMPREENSÃO LEITORA.....</b>	<b>53</b>
3.1	Leitura.....	53
3.2	Compreensão leitora.....	56
3.3	Compreensão leitora na abordagem sociocognitivista e interacional.....	58
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>60</b>
4.1	Caracterização da pesquisa.....	60
4.2	Objeto de pesquisa.....	61
4.3	Procedimentos de constituição do <i>corpus</i> .....	64
4.4	Etapas de análise.....	65
4.5	Procedimentos de análise.....	65
4.6	Procedimentos para a proposição de atividades.....	66
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>67</b>
5.1	Texto 1 e Atividade.....	67
5.1.1	Análise.....	69
5.1.1.1	<i>Das questões da atividade de compreensão leitora – “Por dentro do texto”.....</i>	<i>69</i>
5.1.1.2	<i>Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional.....</i>	<i>70</i>
5.2	Texto 2 e Atividade.....	73
5.2.1	Análise.....	75
5.2.1.1	<i>Glossário.....</i>	<i>75</i>
5.2.1.2	<i>Das questões da atividade de compreensão leitora – “Linguagem do texto”....</i>	<i>78</i>
5.2.1.3	<i>Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional.....</i>	<i>79</i>

<b>5.3</b>	<b>Texto 3 e Atividade.....</b>	<b>81</b>
5.3.1	Análise.....	83
5.3.1.1	<i>Das questões da atividade de compreensão leitora – “Por dentro do texto”.....</i>	83
5.3.1.2	<i>Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional....</i>	86
<b>5.4</b>	<b>Texto 4 e Atividade.....</b>	<b>87</b>
5.4.1	Análise.....	91
5.4.1.1	<i>Das questões da atividade de compreensão leitora – “Por dentro do texto”.....</i>	91
5.4.1.2	<i>Das questões da atividade de compreensão leitora – “Linguagem do texto”....</i>	92
5.4.1.3	<i>Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional....</i>	94
<b>5.5</b>	<b>Texto 5 e Atividade.....</b>	<b>97</b>
5.5.1	Análise.....	101
5.5.1.1	<i>Glossário.....</i>	101
5.5.1.2	<i>Das questões da atividade de compreensão leitora – “Por dentro do texto”....</i>	102
5.5.1.3	<i>Das questões da atividade de compreensão leitora – “Linguagem do texto”.....</i>	104
5.5.1.4	<i>Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional....</i>	107
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na vivência em sala de aula, ao longo de 22 anos de ensino da Língua Portuguesa, tem sido possível observar que as orientações do livro didático (doravante LD), com as quais os estudantes lidam para a aprendizagem de léxico, permitem a compreensão de que estes têm sido abordados de forma superficial por práticas didáticas reiteradamente reproduzidas, em que a gramática normativo-descritiva assume posição de predominância.

Essa compreensão, no que se refere ao léxico, encontra amparo em estudos de Antunes (2012), nos quais a pesquisadora problematiza que nas aulas de Língua Portuguesa o ensino do léxico é orientado de maneira reduzida e insuficiente, sendo considerado secundário ou sem importância para sua função, quanto à compreensão e produção textual. A autora reforça, ainda, que esse fenômeno, observado no LD do ensino fundamental, ocorre também em LD do ensino médio, no qual as práticas de estudo da língua são tratadas com insignificância, irrelevância e de forma isolada.

Segundo Antunes (2012), esse fato se configura sob a alegação de que o processo de ampliação do léxico da língua é compreendido sob o enfoque da morfologia e da semântica que, naturalmente, são exauridas no contexto dos aspectos gramaticais e da questionável concepção de que o efetivo estudo da Língua Portuguesa corresponde ao domínio dos já referidos aspectos gramaticais.

Por outro lado, de acordo com as novas tendências de estudo da linguagem, a exemplo da perspectiva sociocognitivista e interacional, o léxico pode ser concebido como registro cultural de um povo, abrangendo informações, significados e possíveis construções de uma língua que está sempre a serviço de diferentes situações de comunicação e da aquisição de conhecimentos. Essa compreensão se faz necessária, pois o léxico é um dos componentes que favorecem tanto a formação do processo comunicativo quanto a ampliação do próprio léxico. Tais componentes, conseqüentemente, refletem na compreensão e produção textual adequadas para várias interações sociais mediadas pela linguagem.

Motivadas por essa noção, desenvolvemos esta pesquisa, que tem como objetivo principal propor, a partir da análise em práticas de leitura do LD de 6º ano da coleção “Tecendo Linguagens”, atividades relativas ao estudo do léxico, com ênfase no contexto de uso de elementos linguísticos e não linguísticos no processo de construção de sentido de um texto, em uma perspectiva sociocognitivista e interacional. Essa temática despertou nossa atenção por sabermos de sua importância, sobretudo para a formação da competência leitora e de produção textual, visto que o tratamento do léxico nas salas de aula, via de regra, não

acontece a partir do sentido em textos de situações comunicativas, já que as aulas ainda trazem em primeiro plano o ensino gramatical como imprescindível.

Nesse sentido, nosso interesse encontra amparo em Garcia (2010), quando este defende que o indivíduo, dispondo de um repertório significativo de palavras, suficientes e adequadas à expressão do pensamento, tende a mostrar mais habilidades em situações comunicativas que exigem reflexão, escolha e julgamentos do que outros repertórios, cujo acervo lexical seja insuficiente. Esse entendimento é reforçado pelo posicionamento de Antunes (2012), para o qual a ampliação vocabular tem a sua relevância quando permite possibilidades cognitivo-comunicativas, o que significa dizer que um acervo mais amplo e mais diversificado irá potencializar a atividade verbal, uma vez que este constitui uma via de acesso a muitas informações.

As pesquisas acadêmicas em torno do ensino do léxico, às quais tivemos acesso, também nos fortaleceram quanto à investigação que fizemos para, assim, propor atividades em outra configuração. Dentre tais pesquisas, citamos a seguir trabalhos de Bezerra (1999); Dias (2003); Ferreira e Vieira (2013); Santos e Castiglioni (2018); Silva, S. (2020); Silva, I. (2020); Catão e Florêncio (2021).

Partindo da observação de que o ensino do vocabulário era orientado pelo viés das normas gramaticais, Bezerra (1999) realizou pesquisa sobre estratégias de ensino de vocabulário, observando a prática de professores de 1º grau de uma escola pública em Campina Grande. Ao final da pesquisa, a autora confirmou que a abordagem do vocabulário continuava sendo orientada, eminentemente, pela apresentação de palavras selecionadas por meio de sinônimos indicados ou por consulta ao dicionário.

O trabalho de Bezerra (1999) contribuiu para a nossa compreensão de que tanto o ensino do vocabulário quanto o do léxico, em sala de aula, necessitam transcender à questão da fixação de palavras e suas concernentes concepções, robustecendo a nossa convicção de que essa metodologia não favorece a aquisição de uma extensão lexical diversificada. Nesse sentido, defendemos que essa aquisição seja mais bem realizada com base na leitura e compreensão do sentido das palavras empregadas em textos. Nossa intenção, vale salientar, é apontar, assim, uma metodologia diferenciada da encontrada na pesquisa de Bezerra (1999).

Também nos serviu de apoio o estudo realizado por Dias (2003), no qual descreveu e analisou exercícios de vocabulário em LD, com o intuito de perceber como se dá a abordagem do léxico nesse recurso didático. A autora analisou exercícios de um LD de 2º ano do ensino fundamental com o propósito de demonstrar que esses exercícios pouco contribuíam para que as palavras trabalhadas em sala de aula passassem a fazer parte do

repertório usado pelos alunos no convívio social. Esse caminho foi adotado diante de sua percepção de que os exercícios de vocabulário dos LD eram sempre repetitivos e pouco produtivos, o que a fez concluir que a experiência em sala de aula com tais exercícios era ineficiente para a ampliação vocabular dos alunos. Segundo a autora, o ensino do léxico em sala de aula não deveria limitar-se aos textos e aos exercícios dos LD, observação com a qual estamos, parcialmente, de acordo, visto que, na nossa concepção, o léxico utilizado em um texto é o que deve motivar seu estudo.

Nesse trabalho voltado para o ensino do léxico, Dias (2003) optou pela definição tradicional do léxico, que se apresenta como o conjunto de palavras de uma língua, incluindo assim, os morfemas e as unidades codificadas de vários morfemas (palavras derivadas e compostas, *lexias*). Sua pesquisa fortalece a discussão acerca da necessidade de mudança na orientação do ensino do léxico pelo LD, visto que, no nosso entendimento, acima da importância do estudo da formação das palavras, devemos priorizar o estudo do sentido das palavras em seu contexto de uso. Nesse caso, defendemos a abordagem sociocognitivista e interacional como orientação teórica relevante para o entendimento dos processos de construção de sentido.

É importante destacar que diferentes sujeitos, lendo o mesmo texto, apresentam variações na compreensão dos sentidos, uma vez que esta perpassa por seus propósitos, conhecimentos armazenados em sua memória, suas atitudes (Goodman, 1987). Na visão sociocognitivista, segundo Goodman (1987, p. 17), para que ocorra melhor compreensão do texto, faz-se necessário que o leitor finalize sua leitura, “complemente a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual, linguístico e os esquemas que já possui”. Esses esquemas permitem a formação de uma “rede de conhecimentos” que são armazenados de modo organizado na memória do leitor e que são ativados quando ele processa o texto.

Sobre a realidade em sala de aula, no que se refere ao tema em pauta, Ferreira e Vieira (2013) desenvolveram pesquisa bibliográfica sobre a importância do estudo do vocabulário/léxico nas aulas de língua materna. O trabalho foi organizado em três partes: bases históricas do estudo do vocabulário; abordagem pedagógica do vocabulário/léxico e considerações teórico-metodológicas acerca do uso do dicionário. Essa última parte, inclusive, teve grande importância para esta pesquisa, uma vez que o que os autores consideram dicionário equivale ao que identificamos como glossário no LD.

Outra valiosa contribuição dessa pesquisa foi a conclusão dos autores de que o léxico precisa ser percebido como conjunto de palavras que apresentam propósitos comunicativos, entendido como o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente

para o resto da vida, uma vez que é possível aprender novas palavras.

Nesse contexto, frente à demanda do professor de ensinar e abordar o léxico em sala de aula, Santos e Castiglioni (2018) realizaram pesquisa partindo da catalogação e da análise de um LD de 6º ano, de uma escola municipal de Araguaína, no Tocantins. Os pesquisadores, por meio do método de análise qualitativa, buscaram reconhecer e entender como se dá o desenvolvimento do ensino do vocabulário no referido LD. Partiram, para tanto, de textos teóricos da área da Lexicologia que contribuíram para fundamentar as teorias metodológicas no que diz respeito à noção de palavra, concepção de léxico e formação de palavras, aquisição do vocabulário, neologia lexical, dentre outros assuntos que envolvem o léxico e o ensino de línguas.

Os pesquisadores constataram que o LD aborda o léxico nos textos de maneira superficial, muitas vezes, recorrendo à produção de sentidos e sua relação com o léxico na decodificação dos textos. Quanto aos exercícios, concluíram que estes recorrem às funcionalidades do léxico – substituição das palavras e preenchimento de lacunas – resumindo-se à apropriação das unidades lexicais como portadoras de sentido à parte do texto, apenas no nível frasal, sem que condições sejam dadas para o aluno reconhecer a importância das relações semânticas no contexto significativo da linguagem. Santos e Castiglioni (2018) reforçaram o quanto é imprescindível ao ensino do léxico o uso do dicionário como ferramenta que auxilia a ampliação do conhecimento lexical do aluno.

Diferentemente do estudo citado anteriormente, em que os pesquisadores investigaram o ensino do léxico em nível frasal, voltamo-nos para uma perspectiva de abordagem em atividades de leitura, em que a compreensão e a interpretação do sentido do texto se relacionam com o sentido das palavras empregadas, considerando-se para tal fim tanto o cotexto quanto o contexto.

Ainda abordando o LD, encontramos em Silva, S. (2020) pesquisa que investigou o lugar ocupado pelo léxico nesse recurso didático, recorrendo a uma análise de exercícios que, muitas vezes, é o meio escolhido pelo professor para abordar esse assunto em sala de aula. A pesquisa, de natureza qualitativa, constou da seleção e análise de dez coleções recomendadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2015. Como resultado, o autor concluiu que o LD continua negligenciando o estudo do léxico e, quando este ocorre, as palavras continuam sendo vistas de forma isolada, desvinculadas do contexto, sendo raras as exceções.

O estudo de Silva, S. (2020) aborda um tema que muito nos estimula, pois, a partir de nossa investigação no LD quanto à orientação metodológica para este estudo,

desenvolvemos uma metodologia propositiva de atividades organizadas com base no contexto textual, ou seja, voltadas para situações distintas de uso do léxico, tomando como meio de elaboração das atividades as perguntas didáticas sobre compreensão do texto, nas práticas de leitura em que o LD deixe clara a presença do sentido para entendimento do léxico empregado.

Outro trabalho que impulsionou nosso interesse por essa temática foi o de Silva, I. (2020), que realizou pesquisa-ação, apresentando uma experiência de intervenção didática com alunos do 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de ampliar a competência lexical desses estudantes, por meio do ensino explícito de elementos de morfologia, mecanismos de conversão em frases e textualizações, elementos de semântica lexical, além da noção de polissemia. Para tanto, recorreu a uma metodologia pautada na produção de atividades diversas, inclusive exercícios já testados e aprovados no ensino de língua inglesa adaptáveis ao ensino de Língua Portuguesa. Os resultados apontaram que o ensino explícito do léxico, quando bem direcionado e tendo uma organização sistemática, pode ter espaço significativo nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o assunto pode envolver a atenção do aluno de maneira dinâmica.

Podemos ressaltar que, enquanto na pesquisa de Silva, I. (2020) a proposta foi a de ampliar a competência lexical por meio do ensino explícito de elementos de morfologia, mecanismos de conversão em frases e textualizações, elementos de semântica lexical e polissemia, esta pesquisa apresenta a proposta de uma perspectiva sociocognitivista e interacional para as atividades relativas ao estudo do léxico, com ênfase no contexto de uso de elementos linguísticos e não linguísticos no processo de construção de sentido de um texto.

Contribuição também relevante para esta pesquisa trata-se do estudo de Catão e Florêncio (2021), que investigou as orientações para habilidades ligadas ao ensino do léxico mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) para a educação básica. Os autores utilizaram metodologia documental e interpretativo-descritiva realizada por meio de leitura e catalogação de dados, e, como resultado, foi observada a presença de 27 habilidades voltadas ao trabalho com o léxico, distribuídas em três eixos de ensino.

Dessa pesquisa, conseguimos apreender como contribuição a iniciativa de tomarmos a BNCC (Brasil, 2017) como parâmetro, uma vez que nesse documento é dada visibilidade às palavras como recurso expressivo, cuja mobilização e ampliação possibilitam a construção do sentido com interlocutores da situação comunicativa. Não fizemos, no entanto, levantamento de habilidades, mas destacamos as habilidades de ensino do léxico para a compreensão leitora.

A partir da leitura das pesquisas que subsidiaram o estado da arte de nosso trabalho e da experiência adquirida como docente no ensino público desde a década de 90, constatamos que o ensino explícito do léxico, em situações específicas e selecionadas para análise e proposição de atividades, pode ser considerado uma iniciativa viável e exitosa nas aulas de Língua Portuguesa. Isso, principalmente, se a proposta for alimentada por atividades com base em uma abordagem sociocognitiva e interacional, o que possibilitará outros planejamentos da abordagem lexical pelos professores, que ultrapassem a forma proposta pelo LD, ou seja, planejamentos envolvendo abordagens linguístico-discursivas.

Com base nas reflexões que fizemos após a leitura das pesquisas tomadas no estado da arte deste estudo, entendemos que a problemática do ensino do léxico se intensifica, sobretudo quando observamos, reiteradamente, práticas de ensino dissociadas da textualidade. Tais práticas comprometem a continuidade semântica que caracteriza a atividade textual, tendo em vista que as palavras exercem o importante papel de formar elos que permitem a configuração linguístico-sociocognitiva de uma unidade textual. Assim, considerando-se que o ensino do léxico diz respeito também à noção do sentido e referência, compreendemos que, desde Frege (2009), resta claro que o problema da significação não é resolver correspondência entre as palavras e algo existente no mundo como se fosse uma correlação biunívoca, mas sim o que fazemos do ponto de vista semântico quando usamos as palavras para dizer algo, pela complexidade das relações.

Quanto à complexidade das relações do ponto de vista semântico, Marcuschi (2004) adianta que não há consenso quanto aos processos subjacentes às atividades de usos da linguagem, sabendo-se apenas que estes não ficam a cargo de sujeitos individuais, soberanos e conscientes e que sofrem determinações externas, sociais ou históricas. Assim, apoiados no autor, não podemos concordar que o ensino do léxico esteja a cargo apenas da normatização da língua, sem atender ao trabalho sociocognitivo de compreensão textual, quando o aluno busca dar sentido à relação entre a linguagem e o mundo.

Dessa forma, a ótica da textualidade é basicamente descartada, o que se concebe como uma problemática que se manifesta na leitura e produção de textos. Percebermos isso na prática de sala de aula, em relação ao ensino do léxico proposto em LD, como é o caso do livro da coleção em análise neste estudo. Buscamos, assim, nesta pesquisa, respostas às seguintes questões:

- a) Em qual medida se observa a correlação do ensino do léxico no LD com as orientações da BNCC?
- b) De que forma o estudo do léxico, orientado pelo LD de Língua Portuguesa em

análise, pode ser articulado com uma abordagem linguístico-textual de ensino de modo a contribuir para a apreensão lexical por parte do aluno?

- c) De que maneira o ensino do léxico em uma perspectiva sociocognitivista e interacional favorece a compreensão de situações comunicativas?

Em resposta às questões norteadoras desta pesquisa, levantamos algumas hipóteses. Quando pensamos, por exemplo, na concordância do ensino do léxico pelo LD com as orientações da BNCC, vemos que há certo distanciamento, visto que esse documento defende orientações voltadas ao desenvolvimento de habilidades textuais e interativas em atividades envolvendo os usos da linguagem, conforme a habilidade (EF69LP56) – “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (Brasil, 2017, p. 161), enquanto as práticas linguísticas de ensino de LD são ainda muito marcadas pela obediência a normas.

Quanto ao estudo do léxico, orientado pelo LD de Língua Portuguesa em análise, ser articulado a uma abordagem linguístico-discursiva que possa contribuir para a ampliação lexical do aluno, nesta pesquisa, assumimos que a abordagem sociocognitivista e interacional se propõe, dentre outras contribuições, a oferecer respostas às questões relacionadas ao significado das palavras, ou seja, questões semânticas. Partindo desse princípio, assumimos, igualmente, que é possível associar o estudo do léxico a essa abordagem de modo a facilitar o desenvolvimento de competências e habilidades, tanto na apreciação e compreensão do significado de um texto, em diversos contextos em que o léxico esteja inserido, quanto na produção de textos coerentes com as práticas sociais de uso da linguagem.

No tocante à questão de o ensino do léxico em uma perspectiva sociocognitivista e interacional favorecer a compreensão de situações comunicativas, defendemos essa possibilidade por acreditarmos que, nessa perspectiva, o estudo do léxico ocorreria em situações concretas de uso, em que as práticas de leitura poderiam ocupar espaços relevantes na compreensão e no manejo dos elementos da língua. Isso seria propor o ensino do léxico alinhado à compreensão textual.

Quando pensamos na compreensão leitora de um texto, a preocupação se volta à compreensão literal, interpretativa e crítica que encontramos em LD por meio de perguntas didáticas. Assim, perguntas voltadas para a compreensão literal priorizam as informações que estão na concretude do texto. Essas perguntas indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto como, por exemplo, o que, quem, quando, como, onde, dentre outras, numa atividade de pura decodificação. São as denominadas perguntas objetivas (Marcuschi, 2008).

A noção de perguntas que levam à compreensão interpretativa é entendida pelo autor como perguntas subjetivas em que “as questões se relacionam com o texto superficialmente, pois a resposta fica por conta dos alunos” (Marcuschi, 2008, p. 171), ou seja, parte do conhecimento o leitor encontra na concretude do texto e parte do conhecimento necessário à resposta ele toma como base seu conhecimento de mundo. Para uma noção de compreensão crítica, vamos encontrar no autor a ideia de perguntas inferenciais, em que “as questões são mais complexas, exigem conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, regras inferenciais e análise crítica para busca da resposta” (Marcuschi, 2008, p. 171).

Para dar respostas às questões formuladas e comprovar nossas hipóteses, a partir da compreensão textual, tomamos como objetivo geral propor, em atendimento ao que é solicitado pelo ProFLetras, uma perspectiva sociocognitivista e interacional para as atividades relativas ao estudo do léxico, com ênfase no contexto de uso de elementos linguísticos e não linguísticos no processo de construção de sentido de um texto, a partir da análise de atividades do LD de 6º ano da Coleção Tecendo Linguagens. Para alcance desse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar como se dá o estudo do léxico no LD e sua correlação com o que é previsto na BNCC; (ii) investigar, no tocante ao ensino do léxico pelo LD, a forma como os sentidos são atribuídos em atividades de interpretação em práticas de leitura; (iii) propor, a partir de atividades de interpretação de práticas de leitura, exploração de usos do léxico, em uma perspectiva sociocognitivista e interacional.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa se classifica como qualitativa; do ponto de vista dos objetivos, temos uma pesquisa descritiva e interpretativa. Ademais, além da análise dos dados obtidos no LD de Língua Portuguesa, 6º ano, da Coleção Tecendo Linguagens, apresentamos atividades didático-metodológicas-propositivas de ensino do léxico apoiada na concepção sociocognitiva e interacional de leitura. Quanto aos procedimentos de análise do *corpus*, investigamos o ensino do léxico, tomando por base as estratégias textuais ou textualizadoras que, segundo Koch (1988), dizem respeito às escolhas textuais realizadas pelos interlocutores, as quais desempenham diferentes funções, tendo em vista a produção de determinados sentidos. Dessa forma, nos procedimentos de análise, tomamos as seguintes etapas:

- a) A investigação, nas atividades de compreensão leitora – investigamos como se deu o ensino de determinado léxico pela relação cotextual de informações dadas e informações novas, ou seja, analisamos se o ensino de determinado léxico pelo LD levou em consideração outros elementos lexicais presentes na concretude do texto;

- b) A investigação, nas atividades de compreensão leitora – se o ensino de determinado léxico ocorreu pela relação contextual, ou seja, analisamos se o ensino de determinado léxico pelo LD levou em consideração a relação do sentido do léxico com informações do contexto sociocognitivo do aluno;
- c) A investigação, no glossário – como se deu o ensino de determinado léxico pela relação contextual de informações dadas e informações novas, ou seja, analisamos se o ensino de determinado léxico pelo LD levou em consideração outros elementos lexicais presentes na concretude do texto;
- d) A investigação, no glossário – se o ensino de determinado léxico ocorreu pela relação contextual, ou seja, analisamos se o ensino de determinado léxico pelo LD levou em consideração a relação do sentido do léxico com informações do contexto sociocognitivo do aluno, como agente dotado de intencionalidade.

Para melhor organização e compreensão de como a pesquisa foi realizada, esta dissertação está organizada em seis seções, sendo esta introdução a primeira, na qual fazemos breve apresentação do estudo. Na seção 2, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, discutindo o que se entende por léxico e apresentamos breve explanação sobre como se dá o ensino do léxico em sala de aula. Tomamos como base teórica os pressupostos de estudiosos, dos quais destacamos Biderman (1981), Vilela (1995), Kleiman (1996), Bronckart (1999), Leffa (2000), Koch e Elias (2006), Antunes (2012), Ferrarezi Júnior (2018), dentre outros. Nessa seção, apresentamos a abordagem do léxico pelo LD, sob os olhares da BNCC.

Na seção 3, consta a correlação entre o ensino do léxico e as perguntas didáticas apresentadas para a compreensão leitora. Assim, fazemos revisão teórica de leitura, texto, compreensão leitora, baseando-nos em Solé (1988), Coscarelli (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Kleiman (2016), Koch (2018), Koch e Elias (2006), Koch e Travaglia (1993). Na sequência, temos a seção 4, na qual apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, apontando as etapas de procedimentos de análise, e recorrendo à base teórica de Bronckart (1999), Marconi e Lakatos (2007), Flick (2004), Denzin e Lincoln (1994) e Gil (2008).

A exposição e a discussão dos dados encontrados na análise do ensino do léxico pelo LD compõem a seção 5. Por se tratar também de um trabalho de orientação didático-metodológico, nessa seção elaboramos uma sequência de atividades, contemplando o ensino do léxico, a partir das perguntas encontradas na seção de leitura e no glossário. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de Kleiman (1996; 2016), Koch (2018), Koch e Elias (2006), Koch e Travaglia (1993), Bronckart (1999), Marcuschi (2008), dentre outros. E por

fim, na seção 6, temos as considerações finais, tópico em que apresentamos os resultados mais relevantes da pesquisa realizada, finalizando com as referências utilizadas neste estudo.

A seguir, passamos à seção 2, a qual constitui o referencial teórico desta pesquisa, espaço de discussão de teorias e apresentação de conceitos-chave que perpassam este estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos conceitos-chave que perpassam a pesquisa, com foco na terminologia léxico e suas implicações no que se refere ao ensino e à sua abordagem no LD “Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens - Volume 6”, 6º ano do ensino fundamental, de Oliveira e Araújo (2018), conforme antes referido. As concepções apresentadas dialogam entre si, contribuindo para a discussão a que nos dedicamos nesta seção, no intuito de melhor fundamentar nossa proposição de atividades relacionadas ao estudo do léxico, com ênfase no contexto de uso de elementos linguísticos e não linguísticos no processo de construção de sentido de um texto, em uma perspectiva sociocognitivista e interacional.

### 2.1 Léxico

Dentre os estudos acadêmicos, existe a consciência de que o léxico é o conjunto de palavras que aparecem à disposição dos indivíduos para serem utilizadas conforme a importância cultural que contêm, já que este pode ser considerado uma representação histórica da trajetória de um povo, acarretando constante transformação em uma língua e nas escolhas lexicais. O vocabulário, por sua vez, é algo individual, pois cada sujeito fará uma espécie de ‘recorte’ do léxico, adequando-o às suas necessidades de representação e interação com o mundo. Nas palavras de Biderman (1996, p. 98), “léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades.”

Quando nos voltamos para as discussões relacionadas ao estudo metodológico do léxico, contudo, em especial quanto às necessidades de representação e interação com o mundo, tendemos a dizer que estas são, de certa forma, atuais, a partir do momento que esse estudo consegue assimilar e enaltecer o conjunto de saberes internalizados e usos na consciência dos falantes, conforme posição de Oliveira e Isquerdo (2001, p. 9):

Na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações sócio-econômicas e políticas ocorridas numa sociedade.

Por conta disso, o léxico tornou-se parte integrante dos currículos dos cursos de Letras de determinadas universidades brasileiras a partir dos anos de 1970 (Mantovani, 2015).

A problemática que surge é mais quanto ao ensino do léxico, no viés metodológico, visto que esse estudo, como não poderia deixar de ser, não ocorre isolado da gramática, mas caminha sempre baseado em seus ensinamentos. Tais currículos consideram, particularmente, o que diz respeito à morfossintaxe e à fonologia, que formam outra parte importante do sistema da Língua Portuguesa. A partir dessa estrutura de pensamento, torna-se claro o entendimento, conforme Antunes (2012, p. 27), de que, “se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua”.

Para Rey-Debove e Morais (1984), o aprendizado de uma língua pode ocorrer de duas formas distintas, isto é, de forma natural ou de forma artificial. A forma natural se materializa através de tentativas de comunicação; por outro lado, a forma artificial se dá no decorrer de consultas em obras complementares, como é o caso das gramáticas e dos dicionários. Segundo os autores, há dois elementos a serem considerados: o léxico e a gramática. Ambos, inclusive, quando aliados à textualidade e ao uso pragmático, que está relacionado a uma situação de interação, compõem sistemas que levam à organização de uma língua. Com base nisso, as palavras isoladamente não são constituintes da fala, mas sim da língua, por serem consideradas matéria-prima para a construção da interação verbal.

Tais afirmações nos fazem refletir sobre o quanto é fundamental a realização de trabalhos que tratem do tema em questão em contexto de sala de aula, visto que o entendimento mais completo da significação ou sentido em processos comunicacionais depende desse estudo, e sua relevância está vinculada a aspectos de natureza pedagógica. A pedagogia léxico-gramatical, nesse sentido, demonstra ao aprendiz como os recursos linguísticos disponíveis na língua em uso são (ou podem ser) empregados estrategicamente na construção de textos e discursos. Por essa razão, ela é transversal às demais propostas didático-pedagógicas, uma vez que elas recorrem à pedagogia léxico-gramatical para reflexão linguística sobre o que se ouve, fala, lê e escreve (Felisbino; Butti; Teixeira, 2020, p. 96).

Mesmo tendo consciência da importância do estudo do léxico, tanto os professores iniciantes de Língua Portuguesa quanto os que já atuam há algum tempo na educação básica brasileira precisam dar maior atenção às propostas de ensino empreendidas, considerando-se que estas deveriam ser voltadas para um tratamento didático das unidades linguísticas na sua indissociabilidade com os textos que circulam nas diferentes situações comunicativas. Nesse contexto, podemos perceber que uma das dificuldades com que se deparam os professores parece estar relacionada às orientações que recebem, em sua formação de base, quanto a procedimentos didático-pedagógicos eficazes para o tratamento do texto em sala de aula no que se refere ao ensino da língua, restando-lhes como principal suporte o LD.

Ainda segundo Rey-Debove e Morais (1984, p. 46), “o léxico duma língua seria o conjunto das unidades submetidas às regras da gramática dessa língua, sendo a conjunção da gramática e do léxico necessária e suficiente à produção (codificação) ou à compreensão (descodificação) das frases duma língua”. Isso implica dizer que o léxico é um conjunto de unidades codificadas significativas. Os autores nos levam a perceber, assim, que o ensino dos fenômenos linguísticos não pode depender, exclusivamente, da submissão das unidades lexicais da língua às regras da gramática.

Aceitando a posição de Rey-Debove e Morais (1984), podemos entender, assim como Borba (2003, p. 16), que “o léxico especifica as propriedades sintáticas, semânticas e fonológicas de cada unidade lexical”, e assim acaba integrando o agrupamento de itens vocabulares da língua, quer dizer, aparece nas manifestações ou pronunciamentos da coletividade e, como parte integrante do dicionário, é um item de base gramatical. Essa base pode ser entendida a partir de sua constituição como um conjunto de normas que subsidia usos distintos de diversos grupos sociais.

Nessa reflexão sobre o léxico, Biderman (1981) reforça que este pode ser considerado como tesouro vocabular de uma determinada língua, pois inclui não só a nomenclatura de todos os referentes do mundo físico, mas também a do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e as culturas do passado. A autora acrescenta ainda que o léxico é “o lugar que armazena significação e conteúdos significantes da linguagem humana” (Biderman, 1996, p. 187).

Partindo dessa compreensão, defendemos a necessidade de a língua ser encarada como algo vivo e não mecânico, isto é, que se compreenda a língua em suas funções sociais de uso e se tenha a competência de entender como adequar as variadas possibilidades semânticas dos elementos léxico-gramaticais aos diferentes contextos sociais. O aprofundamento do estudo e aprendizagem do léxico poderia ser visto, por exemplo, na ampliação das competências leitora e escritora dos discentes, como uma forma de valorizar a flexibilidade, a instabilidade da língua e a capacidade comunicativa humana.

Diante da flexibilidade da língua e em consequência do léxico, Biderman (1978) reforça que, num dado momento, o falante domina a gramática da sua língua e em seguida esse mesmo falante não terá o mesmo domínio quanto ao léxico, porque “jamais será competente em plenitude (no léxico), já que o léxico de qualquer língua constitui um universo sem limites” (Biderman, 1978, p. 16). Reconhecemos, assim, que, para atender a um “universo sem limites”, o ensino do léxico deve ser proposto em práticas textuais diversas.

Nossa compreensão encontra eco em Antunes (2012, p. 27), para quem “o léxico [...] pode ser visto como um amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”. Como pudemos constatar, Souza (2016, p. 1) também assume esse posicionamento quando defende que “o léxico é um dos componentes que favorece a formação do processo comunicativo e a ampliação do vocabulário dos alunos, conseqüentemente, refletindo em uma escrita e fala adequadas para várias situações de comunicação”.

São posicionamentos como os de Antunes (2012) e Souza (2016) que nos fazem acreditar que as palavras lexicais são vistas como um recurso para produção da linguagem, ou seja, o léxico está diretamente relacionado à necessidade de comunicação. A partir dessa visão, defendemos que a perspectiva sociocognitivista e interacional deve tornar o ensino do léxico mais significativo, possibilitando a plena compreensão de situações comunicativas. As práticas de leitura e de escrita, nesse contexto, permitem aproximação com os contextos sociais em que os alunos estão inseridos, principalmente se as práticas textuais forem alinhadas ao nível de escolaridade.

Quanto à aproximação com os contextos sociais, Biderman (1978, p. 11) nos lembra que “o léxico é, pois, um sistema aberto com permanente possibilidade de ampliação, à medida que avança o conhecimento, quer se considere o ângulo individual do falante da língua, quer se considere o ângulo coletivo da comunidade linguística”. É nesse processo de avanço do conhecimento que escola e professores de Língua Portuguesa devem considerar o ensino do léxico para que ele seja visto, sobretudo, como um sistema de unidades atuantes no universo cultural de uma comunidade linguística. Importante destacar que tanto essa ampliação mencionada quanto a atualização do léxico de determinada língua são motivadas pelo crescimento técnico e científico e pelas mudanças sociais decorrentes da comunicação e da integração dos povos.

A defesa dessa necessidade de se tratar o léxico como elemento crucial de unidades atuantes no universo cultural encontra eco no posicionamento de Leffa (2000, p. 19), quando o autor enfatiza que “a língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e distingue das outras”. Afinal, podemos dizer que, por meio do léxico, é possível verificar as organizações sociais, seus costumes, suas crenças, seus saberes e as transformações sociais e culturais de determinado grupo de falantes.

Nessa concepção, o consenso, os costumes, assim como a literatura, têm conferido grande valor aos processos sociais comunicacionais, dado o conjunto de unidades que compõem o léxico de uma língua. A ideia de consenso inclina-se a designar uma língua muito

mais como um grupamento de palavras do que como um grupamento de proposições ou normas sintáticas. Os costumes salientam a importância do vocabulário na prática de atividades escolares como repertórios de palavras fora de contexto, caça-palavras, palavras cruzadas etc. (Leffa, 2000).

Diante dessa realidade, reforçamos que o estudo do léxico, em uma perspectiva que valorize as diferentes situações de uso da língua, além de contribuir para a apreensão vocabular do indivíduo, pode promover o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e produção de textos e, conforme orientações da BNCC (Brasil, 2017), com ênfase no contexto de uso de elementos linguísticos e não linguísticos e na absorção de tais habilidades de leitura e escrita. Antes, porém, de buscarmos mais informações sobre uma perspectiva de ensino que valorize as situações de uso da língua, faremos uma revisão de como o ensino do léxico é tratado pelos LD de Língua Portuguesa, tema da próxima subseção.

## **2.2 Abordagem do ensino do léxico no livro didático**

Entendemos que o LD é um material presente em várias disciplinas, seja para o uso de leituras e interpretações, atividades e textos base para o aprendizado. Para Lajolo (1996, p. 4), diante da real situação de ensino, no país, o LD acaba “[...] determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”, o que leva o professor, muitas vezes, à utilização, apenas desse material para o processo de ensino/aprendizagem do aluno. Com essa prática, o docente acaba deixando algumas temáticas em segundo plano, como, por exemplo, o ensino do léxico, conforme metodologia menos tradicional de ensino da língua.

Diante dessa realidade, com o propósito de iniciar discussão sobre a abordagem do léxico no LD, destacamos que esse estudo demorou a se impor como objeto de pesquisa até a década de 1980, quando os linguistas brasileiros produziram trabalhos vitais para a renovação dos procedimentos em sala de aula. De acordo com Geraldi (1997), o ensino da Língua Portuguesa no Brasil apresentou reformulações nas décadas de 60 e início de 70 do século XX. Antes disso, o enfoque das aulas de português recaía, em sua quase totalidade, em atividades pautadas na gramática tradicional. Por isso, podemos dizer, apoiados no autor, que somente a partir da década de 1980 algumas mudanças começaram a tomar corpo nas escolas brasileiras e a anunciar uma nova perspectiva de ensino gramatical e, por consequência, de Língua Portuguesa. Mesmo assim, o tratamento dado ao estudo do léxico e à ampliação do vocabulário permanece com pouco alcance.

Antunes (2012) apresenta importantes reflexões sobre o tratamento dessa temática no Brasil. Primeiramente, tece críticas à abordagem do léxico nas aulas de português, descrevendo-as como insuficientes e de caráter breve. A autora enfatiza que esse tratamento pode estar associado a dois principais fatores: i) o livro didático; ii) a perspectiva reduzida que se tem sobre léxico. Segundo a autora, “tomando como referência os livros didáticos, é dado o maior espaço, materializado no número de páginas em que se descrevem ou se prescrevem os itens e as normas de gramática” (Antunes, 2012, p. 20) e os usuários da língua já têm internalizados os saberes sobre a gramática e os empregam em suas atuações verbais cotidianas de maneira satisfatória, conforme argumenta.

O fato de o estudo do léxico ser realizado numa perspectiva bastante reduzida ocorre porque “em geral, as atividades com que o vocabulário é explorado se limitam a seu significado básico” (Antunes, 2012, p. 22). Dessa forma, por conta do pouco espaço para explorar o estudo do vocabulário básico, o aluno não consegue reconhecer seu próprio vocabulário, que deixa de ser naturalmente ajustado a determinações de contextos e de situações de interação. Observamos, assim como a autora, que, na grande maioria dos LD, o estudo do léxico fica reduzido às seções em que são abordados os processos de formação lexical do português, acompanhados de atividades de reconhecimento e análise de exemplos de palavras, sem maiores orientações sobre a necessidade e motivação das formações lexicais. Vemos, assim, que esse estudo acontece distanciado do papel fundamental do léxico na construção dos sentidos do texto, em que as atividades nos LD deveriam voltar-se para o léxico nos processos de ensino e aprendizagem da língua em uso.

Em consequência dos fatores apontados por Antunes (2012), resta evidente que a atenção direcionada ao ensino do léxico é bastante secundária em alguns programas escolares, não atingindo a dimensão da textualidade. Nessa perspectiva, defendemos que, assim como a gramática, o léxico é parte integrante e importante do sistema da língua e precisa ter espaço como elemento gramatical e de uso prático em diferentes manifestações de linguagem garantidas nas aulas de português. Ao contemplarmos os conteúdos linguísticos nos exercícios, é preciso considerar de que forma os conhecimentos lexicais se diferenciam, complementam ou expandem a abordagem do vocabulário proposto pelo LD. Os exercícios que exploram o vocabulário devem revelar, com clareza, contribuições ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, sem desconsiderar as mais diversas situações comunicativas, escolares, formais ou informais.

Quanto ao estudo do léxico na prática de sala de aula, o LD deve surgir como motivador da expansão lexical. Para esse fim, é necessário que o ensino da língua não tenha

como enfoque principal a gramática tradicional, cuja preocupação diz respeito mais às situações formais. De acordo com Antunes (2012), a competência discursiva contribui de forma significativa para que o aluno construa textos claros e fluentes e, principalmente, com um repertório lexical amplo. Além disso, para que o discente adquira as competências expressas na BNCC (Brasil, 2017) ou compreenda e aplique a gramática, ele precisa dominar o léxico em situações concretas de uso. Para tanto, faz-se necessário conhecer a estrutura das unidades lexicais em todos os seus aspectos porque as escolhas lexicais do falante refletem seu pensamento e seu grau de letramento. Nesse sentido, o LD, quando apresenta o esperado estudo do léxico em sua metodologia de ensino, exerce papel relevante na exploração, aplicação e compreensão das palavras da Língua Portuguesa.

Ainda, no entendimento da autora, o léxico da língua possui vinculação às experiências socioculturais. Segundo argumenta, não é possível estudá-lo de maneira superficial, pois o léxico é intrínseco à sociedade, reflete evolução e corresponde a uma identidade cultural. A autora acrescenta que aderir a um programa de estudo do léxico “seria, com certeza, uma abertura para se tomar consciência da língua em sua totalidade de constituição – léxico e gramática – numa percepção bem mais consistente, bem mais fiel à natureza mesma do fenômeno linguístico” (Antunes, 2012, p. 160).

A língua, como uma atividade sociointerativa, além de abordar as relações semânticas nos materiais didáticos, traz o funcionamento dos itens lexicais no discurso para os falantes construírem unidades de sentido, fazerem associações e inferências, motivo pelo qual somos favoráveis a que as atividades voltadas para o léxico abarquem tal propósito. Vale reforçar que as atividades essencialmente direcionadas à classificação de orações ou substituição de palavras não agregam quase nada à competência comunicativa do aluno, uma vez que conhecer as relações semânticas é o que traz significado à atividade discursiva. Por isso, a relevância do vocabulário ser contextualizado para que o falante, principalmente no espaço escolar, desenvolva a competência lexical, compreendendo que conhecer uma palavra significa perceber a posição que esta pode ocupar dentro da língua, e que ele pode associá-la a outras palavras e obter vários significados.

Percebemos, por nossa experiência no magistério, que a abordagem da língua não pode ser reduzida ao entendimento de um código, mas vinculada a um contexto de funcionamento. Em relação a esse aspecto, é esperado que o ensino do léxico esteja relacionado a atividades no nível de competência linguística requerido em cada etapa escolar, e que considere os conhecimentos prévios linguísticos e socioculturais que o aluno já possui.

Nossa posição quanto ao ensino do léxico pautado nos materiais didáticos, numa dimensão sob a ótica da textualidade, é a de ser praticamente descartado no meio escolar. Assumimos esse lugar por admitir que as palavras são vistas fora do texto, colocadas em listas de palavras ou em duplas de frases. Consideramos importante, na perspectiva deste estudo, analisar mais pormenorizadamente o ensino do léxico em LD para apresentarmos sugestões de outras abordagens, assunto que tratamos a seguir.

### **2.3 Abordagem tradicional de ensino do léxico**

De início, nesta subseção, reforçamos a noção de que é comum o estudo do léxico estar desvinculado ao do texto, ou seja, ao de leitura e de escrita, destacando-se, unicamente, em muitas coleções didáticas, as relações de sinonímia e de antonímia (exercícios de substituição) e a polifonia, a homonímia (quase sempre em seção à parte). Nesse contexto, torna-se bastante corriqueiro que nas escolas o ensino do léxico se baseie praticamente no trabalho com sinônimos em atividades que privilegiam apenas as trocas de palavras, muitas vezes, fora de uma situação comunicativa, e o uso de dicionários de maneira superficial. Na concepção de Antunes (2012), por esse viés, o aluno não percebe seu próprio vocabulário, pois o que lhe é apresentado está aquém do seu contexto e das suas interações

Para Ferrarezi Júnior (2018), esse método tradicional prioriza a língua na sua estrutura gramatical, fazendo com que o aluno não a perceba e apresente dificuldade de interligá-la à cultura em que vive, o que a torna artificial, cujos usos ficam limitados aos propósitos escolares. Além disso, enveredar por um caminho de abordagem tradicional, por não ser atrativo, pode gerar um sentimento de aversão aos exercícios de estudo dos fenômenos da língua, conforme queixas de alunos, que ouvimos com frequência.

Somos favoráveis, portanto, à ideia de que, para minimizar esse desagrado, a abordagem do léxico, aliada aos textos, poderia ser uma metodologia inovadora, por ser pouco visto nas práticas pedagógicas, seja por não estar presente nos próprios programas escolares, seja por desconhecimento do professor para abordar o tema. O fato é que haveria menos preocupação ao atendimento às regras gramaticais e mais aproximação com a interpretação dos textos lidos.

Considerando a necessidade de valorizar o sistema de composição de texto, Bezerra (1999) destaca que os estudos de textos oral ou escrito, divulgados pela linguística textual e linguística aplicada, aos poucos, contribuem para que o item lexical comece a ser estudado do âmbito do texto e não mais simplesmente da frase ou de forma isolada. Ferrarezi

Júnior (2018) contribui com esse debate, afirmando que há uma dificuldade histórico-cultural a ser desfeita para dar espaço a um ensino mais significativo, em que a realidade escolar e o mundo caminhem juntos.

Podemos dizer então que a adequada abordagem do léxico agregada à relação escola-mundo leva o aluno a uma identificação própria como sujeito ativo, promovendo assim o efetivo domínio e apreciação de sua língua. Numa visão tradicional, contudo, ao falarmos em abordar o léxico em sala de aula, é possível que ainda venha à mente explorar uma lista de palavras acompanhada por um dicionário, em que os alunos terão a tarefa de procurar palavras soltas, indicadas pelo professor, sem um propósito bem definido.

Quanto à aprendizagem de um novo vocábulo, por exemplo, Ilari e Lima (2011) afirmam que é no contexto de um gênero determinado que a palavra “nova” tende a aparecer em certos momentos e não em outros, não a partir do leque mais amplo do vocabulário da língua, mas a partir do vocabulário potencialmente limitado daquele gênero. De acordo com os autores, “há uma expectativa relativamente definida entre o gênero e o léxico e vice-versa” (Ilari; Lima, 2011, p. 24). Isso quer dizer que a situação discursiva impõe certa delimitação para a escolha de palavras, o que na visão de Antunes (2012) equivale dizer que, dependendo do gênero, certas palavras são usadas e outras não.

Diante dessa prática, que pode ser considerada comum, Ilari e Lima (2011) discutem que aprender/ensinar léxico não é unicamente acumular conhecimentos sobre significado e aplicabilidade das palavras, é a procura de uma intenção comunicativa, tendo em vista que o léxico concentra experiências, dicionário e linguagem oral praticada no uso diário com a língua em meio a uma situação social. A partir dessa perspectiva de compreender a língua como parte do universo cultural humano, Antunes (2012) enfatiza que é válido reaver a gramática e relacioná-la ao léxico; na verdade, ajustá-los como partes complementares de um mesmo objeto, já que ambos se findam como registro histórico de uma língua e de seu povo.

Dessa forma, não recorrer a um dicionário ou até mesmo ao uso inadequado desse material de apoio só aumenta o abismo entre o trabalho com o léxico e o uso social da língua, que não pode ser desprezado. Como confirma Krieger (2011, p. 135 *apud* Antunes, 2012, p. 139): “Raros são os exercícios sobre Língua Portuguesa que se valem dos dicionários, que exploram seu potencial de lições sobre a língua. Trata-se, portanto, de um vazio cultural”. Nesse caso, tomando por base a afirmativa do autor e o que conhecemos da nossa realidade no magistério, o que percebemos é o dicionário sendo reduzido a um ‘guia ortográfico’ sobre a escrita, não tendo ainda atingido seu espaço como recurso didático. O pouco uso desse material tem associado seu fim didático de maior alcance ao ensino de língua estrangeira,

citando como causadores, dois fatos: “A escola ainda não se convenceu de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua; o dicionário de língua é pouco e mal explorado pelos professores” (Antunes, 2012, p. 145).

A abordagem tradicional do léxico nas práticas de ensino, como vimos, requer muita reflexão, no sentido de se propor mudanças que efetivamente possam contribuir para o ensino desse elemento, considerado determinante no contexto de ensino e aquisição de línguas. No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, temos contado com inúmeros documentos que procuram orientar de forma pedagógico-textual, dentre os quais destacamos o papel da BNCC (Brasil, 2017), tema do tópico a seguir.

## **2.4 Abordagem de ensino do léxico na BNCC**

A BNCC é, atualmente, o principal documento parametrizador da educação no país. Ela serve como ponto de partida para a prática docente em sala de aula, Por esse motivo, é importante apresentar o tratamento dado por esse documento ao ensino do léxico na educação básica, uma vez que isso nos possibilitará identificar em quais conhecimentos linguísticos o léxico está sendo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. A primeira menção ao estudo do léxico na BNCC (Brasil, 2017), com relação ao Ensino Fundamental, surge no eixo de leitura e compreende seis dimensões, sendo uma delas a “ampliação do vocabulário a partir do contato com textos e obras de referência dentre outras possibilidades” (Brasil, 2017, p. 37). Apesar de o documento indicar a existência de outras maneiras pelas quais é possível ampliar o vocabulário do aluno, é a leitura que irá implicar ampliação do léxico, desde que o estudo deste seja com base na interpretação e compreensão do texto.

Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2017):

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral (Brasil, 2017, p. 81).

As práticas de linguagem, em seu aspecto enunciativo-discursivo, são apresentadas na BNCC como de suma importância, conforme podemos destacar no seguinte trecho:

As práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 71).

O trecho apresenta, como proposta, as práticas de linguagem aliadas à interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os mais diversos tipos de textos e propósitos de leitura bem definidos, que vão desde fruição estética de textos e pesquisa a conhecimentos que permitam o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Com base na habilidade “(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.” (Brasil, 2017, p. 163), entendemos que o ensino do léxico está presente quando menciona os efeitos de sentido causados, dentre outros, por uma seleção lexical. No entanto, não há nenhum indício de que essa identificação acontecerá dentro de um texto ou de maneira isolada e descontextualizada, como muito se observa no ensino tradicional.

Ainda quanto às práticas de linguagem, o Eixo da Produção de Textos compreende:

As práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (Brasil, 2017, p. 76).

Nessa citação, a ideia defendida pelo eixo em questão é construir o domínio progressivo da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade e a autoria. Nos primeiros anos, isso representa saber para que serve a escrita e como ser capaz de começar a praticá-la, atendendo, principalmente, aos propósitos de comunicação, manifestados pela escolha adequada do léxico. A proposta ainda estabelece

relações entre as partes do texto, levando em consideração a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que proporcionam a coerência e sua progressão temática, o que, inegavelmente, tem implicações com as escolhas lexicais do produtor.

Assim como no eixo da leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana, inclusive com crescente uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. É esperado que o estudo do léxico, relacionado também à parte estrutural da língua e aos fundamentos linguísticos, encontre orientações também no Eixo da Análise Linguística/Semiótica.

A BNCC (Brasil, 2017) contempla essa questão já nos primeiros anos do ensino fundamental, em que é possível identificar esse estudo, conforme o trecho: “No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero” (Brasil, 2017, p. 80). Resta evidente, nesse trecho, a proposta de se valorizar, junto aos alunos, as escolhas lexicais vinculadas aos processos de produção, forma e estilização do gênero. Entendemos assim que o estudo do léxico surge para que o aluno desenvolva habilidade de dar sentido aos textos lidos e produzidos de forma satisfatória.

Em conformidade com a habilidade “(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto)” (Brasil, 2017, p. 173), percebemos que o referido documento destaca o ensino do léxico relacionado à produção e interpretação de textos e não, como pode parecer, por essa habilidade ser mencionada no eixo Análise Linguística/semiótica, relacionada à utilização de formas, cujo ensino da sinonímia, antonímia e homonímia pode continuar sendo encontrado em LD de Língua Portuguesa, sob uma perspectiva gramatical com interesse em apenas demonstrar usos isolados do léxico.

Nesse sentido, há, de certo modo, o entendimento de que a BNCC não consegue estabelecer singularidade temática característica para o estudo do léxico, ou seja, suplementarmente, ainda que seja esse um dos aspectos apresentados no eixo de análise linguística/semiótica. Sendo assim, sobre essa singularidade temática do léxico nos documentos oficiais, “o papel desempenhado pelo termo é de apêndice, não o de protagonista (ou seja, palavra em posição de relevância)” (Guerra; Andrade, 2012, p. 238).

Levando-se em consideração que a BNCC não explicita a importância do componente lexical em habilidades mais específicas de estudo do léxico em consonância com o sentido de um texto, caberá ao leitor do documento entender se a escolha lexical para a produção textual está adequada às variedades linguísticas, aos aspectos sociodiscursivos e estilísticos dos textos, e, também, aos propósitos comunicacionais. Isso porque essa escolha lexical é mencionada como parte do eixo de análise linguística: “Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos (Brasil, 2017, p. 173).

Vale salientar que o aprendizado dessa competência dialoga intrinsecamente com as práticas de leitura e é na orientação de interpretação textual que a escola pode contribuir efetivamente. Defendemos, assim, que os conteúdos programáticos, pertinentes à escolha lexical, devem estar relacionados às práticas discursivas, para que as menções diretas ou indiretas ao léxico, vinculadas a essas práticas, possam atender às habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Conforme mencionamos, o problema é que, na BNCC, os trechos contidos no eixo de análise linguística não dialogam com o que é proposto pela “(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto)” e outras habilidades relacionadas às práticas de linguagem, como podemos ver a seguir:

- (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
- (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
- (EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

Essa orientação se aproxima mais da visão tradicional de ensino da língua defendido pelo LD, uma vez que se distancia, por exemplo, do uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referenciação, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais), conforme podemos confirmar nos exemplos elencados, com o fim de demonstrar a distância entre os usos lexicais e a produção de sentido que deve nortear a feitura dos textos.

A seguir, exemplos de como se dá a abordagem do léxico nos LD que é apresentado como seguindo a BNCC:

**Figura 1 – Exemplo 1: abordagem do léxico em livros didáticos**



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 124).

- a) *Que palavra poderia ser usada para substituir a expressão nem aí: arrogante, indiferente, atrevida ou ingênua?*
- b) *A palavra indicada no item a não é um substantivo. Por quê?*
- c) *Em sua opinião, o que os ilustrados sugerem sobre o comportamento dos lobos nesse texto?*
- d) *Indique um substantivo equivalente à forma verbal uivam, formado pelo mesmo radical.*

A questão em análise, da Coleção “Se liga na língua”, elaborada com base no texto ilustrado de Orlando Pedroso, apresenta a sinonímia, quando pede a identificação de um vocábulo para substituir a expressão “nem aí”; e o conhecimento da formação de palavras, ao pedir que os alunos reconheçam a palavra “uivo” como substantivo abstrato derivado do verbo “uivar”, do qual se originou a forma verbal “uivam”.

**Figura 2 – Exemplo 2: abordagem do léxico em livros didático**

**Derivação com prefixos**

**1 Em dupla.** Leiam o poema abaixo em voz alta. Observem as palavras criadas pelo poeta.

**Por que o menino não dorme?**  
Sérgio Capparelli

O menino não dorme.	O menino não dorme.
Porque os grilos	Porque os grilos
Estão <b>intincando</b> com ele:	Estão intincando com ele:
Estão andando para trás	Acabam de desaniversariar
Tudo o que ele andou	O seu aniversário
Durante o dia.	De nove anos.

  

O menino não dorme.	O menino não dorme.
Porque os grilos	Porque os grilos
Estão intincando com ele:	Estão intincando com ele:
Estão desdizendo	Fazem força pra desdormir
Tudo o que ele disse	Tudo o que ele dormiu
Durante o dia.	Até agora.

CAPPARELLI, Sérgio. *Minha sombra*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 20-21.

**intincar:** regionalismo sulista que significa "provocar alguém".



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2022, p. 99).

a) *Agora, releia estes versos:*

*Estão desdizendo*

*Tudo o que ele disse*

*O que provavelmente eles significam? Escreva a resposta no caderno.*

b) *No caderno, copie do texto palavras que, assim como desdizendo, começam com des-*

Novamente, na segunda questão em análise, temos uma visão bastante tradicional quando se aborda o uso de prefixo, que se limita em apenas identificar o prefixo “des” e seu respectivo significado. Notamos, dessa forma, que na BNCC, o texto aparece como objeto de ensino com foco na leitura e escrita; entretanto, há limitação do léxico dentro de reflexões sobre o uso da língua. Assim, diante da preocupação com os estudos gramaticais e morfológicos, o ensino do léxico torna-se cada vez mais distante das vivências dos alunos.

É visível a concepção do léxico não como objeto de uma área do conhecimento que contribui para a aprendizagem da leitura e produção de texto, mas como tema secundário. Podemos notar, inclusive, que os elementos de textualidade, no documento, não são ligados à

seleção lexical, indo de encontro à proposta de Antunes (2012) de se destacar o papel do léxico nos mecanismos de textualização, conforme podemos inferir do trecho a seguir:

Do ponto de vista da textualidade, em toda a linha do texto, as palavras vão formando elos que possibilitam a configuração linguístico-cognitiva de uma unidade semântica. Não é o sentido particular de cada palavra que confere unidade ao texto. É a rede de sentidos criada, explícita ou implicitamente, pelas palavras presentes ao texto (Antunes, 2012, p. 40).

Nesta subseção, fizemos a revisão de abordagem do ensino do léxico na BNCC e vimos que, quanto a esse ensino, as orientações presentes neste documento não se concretizam na prática pedagógica e que ainda hoje é bastante comum a realidade escolar tratar isoladamente o léxico, a leitura, a escrita e a gramática, como se estas fossem instâncias que pouco dialogam. Nessa perspectiva, propomos em nossa pesquisa que o estudo lexical, amparado pelos documentos oficiais e à luz de uma abordagem sociocognitivista e interacional, tema do tópico a seguir, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades que promovam nos alunos a capacidade de participação em práticas de linguagem (escuta, fala, leitura e escrita).

## **2.5 Abordagem sociocognitivista e interacional**

Este tópico está dividido em três seções terciárias. Na primeira, fazemos breve resgate das noções de sociocognitivismo. Na segunda, apresentamos a proposta teórica de interacionismo e, por fim, abordamos o ensino do léxico na perspectiva sociocognitivista e interacional.

### **2.5.1 Sociocognitivismo**

Desde que Chomsky (1957) apresentou a faculdade mental da linguagem como objeto de estudo da Linguística, o estudo do processamento mental passou a ser um dos assuntos mais debatidos na tradição científica. Assim, o comportamento, e o que dele emerge, passou a ser encarado como um dado passível de propiciar evidências quanto aos mecanismos mentais. Dessa forma, surge a necessidade de se compreender como os seres humanos aprendem algo, a que mecanismos mentais recorrem para promover raciocínios e, mais ainda, como desenvolvem a linguagem.

Nesse sentido, reconhecemos o pressuposto que estabelece o Sociocognitismo como uma proposta que trata do estudo da cognição de maneira inovadora, uma vez que parte de uma relação constitutiva entre conhecimento e práticas sociais são tentativas de proporcionar novos caminhos para a análise do processamento mental.

No século XX, a obra de Beaugrande e Dressler (1997) foi considerada um dos marcos iniciais do período denominado “virada cognitiva”. Naquele momento, a linguística textual começava a expor definições de texto que se pautavam em critérios transcendentais ao sistema linguístico. Nessa perspectiva, para a proposta dos autores, “o texto é visto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais e não apenas seqüências de palavras que são faladas ou escritas” (Beaugrande; Dressler 1997, p. 11).

Se antes o texto era estudado numa perspectiva suprafrasal (estudo de frases soltas sem qualquer orientação sobre seu uso nas diversas situações sociais, tendo como fundamento principal os aspectos gramaticais), com o surgimento da Linguística Textual, década de 1960, essa perspectiva foi rompida e o texto passou a ser identificado como unidade linguística. Contudo, só a partir da década de 1980, por meio das teorias do texto, este é consolidado dentro de uma visão funcional e interacional da linguagem, como um evento comunicativo, instalando-se efetivamente a dimensão discursiva da linguagem. Conforme Marcuschi (2002, p. 24), o texto é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, diferentemente do discurso, porque este envolve o que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.

A visão de materialidade do texto, todavia, fez surgir, no meio escolar, o uso do texto como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais, isoladas do contexto. Assim, com a legitimação do texto como mecanismo de reconhecimento dos sentidos pela LT, fenômenos como a pronominalização, a seleção dos artigos, as relações semânticas entre as sentenças não ligadas por conjunções, a diversidade das tipologias e outros fenômenos passaram a exigir uma contextualização textual para que o sentido desses fenômenos pudesse ser devidamente compreendido e explicitado. Os processos de leitura e de escrita começaram a ser realizados a partir de gêneros textuais, dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual.

Conforme Marcuschi (2000, p. 3), um ensino que tenha como um dos seus objetivos na aprendizagem da Língua Portuguesa a exploração dos gêneros textuais nas modalidades de língua falada e escrita, tende a ser mais produtivo, pois permite que os alunos consigam compreender os mais variados textos e a se expressar nas diversas manifestações às quais sejam expostos. Posicionamentos dessa natureza oportunizaram o surgimento da

tendência ao Sociocognitivismo que, por exemplo, para Koch e Cunha Lima (2005), veio para exceder as limitações das ciências cognitivas clássicas que se preocupam fundamentalmente com aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento linguístico.

Nesse viés, o Sociocognitivismo se preocupa em integrar aspectos sociais e culturais para entendermos o processamento cognitivo, e é ainda contrário à divisão dos fenômenos sociais e mentais. Nessa fase, a LT começa a buscar explicar como ocorre o processamento textual a partir de aspectos sociocognitivos. Esse processamento textual, segundo Heinemann e Viehweger (1991 *apud* Koch; Cunha Lima, 2005, p. 21), envolve o conhecimento sobre as formas de interação através da linguagem. Entretanto, apesar de sua importância inquestionável na ciência textual, o caráter sociocognitivo interacionista, de um modo geral, deixa espaço para novas reflexões no que tange ao sujeito, ao texto e aos processos de coerência e coesão, cujas análises prendem-se, em especial, na questão coesiva, à superfície textual.

Quanto a esse caráter sociocognitivo interacionista, ainda na década de 1920, Meillet (1921 *apud* Calvet, 2002) já reforçava a compreensão de língua como fato social dinâmico, cuja variação era explicada pela mudança social. Segundo o autor, “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social” (Meillet, 1921 *apud* Calvet, 2002, p. 16). E, como herança de Bakhtin (1997), se renova a perspectiva de que a língua é um fenômeno social cuja natureza é ideológica, explicando, inclusive, como ocorreria todo o processamento textual.

Com o intuito de compreender as singularidades do Sociocognitivismo, apresentamos alguns princípios básicos que caracterizam a corrente teórica que ficou conhecida como Cognitivismo Clássico, de maneira a tornar evidentes as diferenças entre essas duas propostas teóricas de conceber o processo do conhecimento e sua relação com as práticas sociais. Segundo Koch (2017), o Sociocognitivismo é uma corrente teórica de grande importância, que apresenta como proposta negações cruciais à perspectiva da Cognição Clássica. Os princípios sociocognitivistas apresentam novas propostas ao estudo das interações comunicativas sobre as quais os postulados cognitivistas não se debruçam, especialmente no tocante à construção do conhecimento a partir das práticas sociais.

Para Custódio Filho (2011), o Cognitivismo Clássico assume como eixo central de sua proposta que a mente não se relacionaria à natureza multifragmentada da realidade, ou seja, a ideia de que a mente humana não seria relacionada às questões corpóreas, como se a mente fosse superior ao corpo e operasse através de modelos precisos e modelares. Nessa perspectiva, a mente só poderia organizar o conhecimento se atuasse num plano diferente do

corpo, o que demarca o caráter abstrato e simbólico da proposta teórica. Koch (2017) sintetiza essa proposta da seguinte forma:

As ciências cognitivas clássicas vêm trabalhando com uma diferença bem nítida e estanque entre os processos cognitivos que acontecem dentro da mente dos indivíduos e os processos que acontecem fora dela. Para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. O ambiente seria, assim, apenas um meio a ser analisado e representado internamente, ou seja, uma fonte de informações para a mente individual (Koch, 2017, p. 41).

Nessa abordagem teórica, o ambiente que envolve a cultura e a vida social é apenas representado na mente dos indivíduos, de forma que há total desvinculação entre os aspectos mentais e os elementos socioculturais, os quais constituem fenômeno passivo, para a construção do conhecimento. A autora explica que, para essa questão, a cultura é vista como uma soma de dados e procedimentos a serem assimilados e armazenados na mente de cada indivíduo. Isso quer dizer que na ótica do Cognitivismo Clássico a cultura ocupa papel secundário em relação ao conjunto de mentes que a constituem.

Koch e Cunha Linha (2005), sobre as características do Cognitivismo Clássico, pontuam que essa proposta teórica apresenta os seguintes princípios norteadores: a total separação entre mente e corpo, isto é, entre os processos internos e os externos do ser humano; a separação entre as atividades cognitivas e aspectos sociais, com total primazia daquelas sobre estes; o pressuposto de mente como sistema de representação simbólica da realidade e da linguagem. Todavia, esses princípios têm sofrido críticas contundentes por teóricos ligados a outras perspectivas que tratam do processamento do conhecimento, haja vista considerarem que se voltar unicamente para dentro da mente na busca da explicação para os comportamentos inteligentes e para as estratégias de construção do conhecimento pode acarretar sérios equívocos (Koch, 2017).

Nesse contexto, Custódio Filho (2011, p. 24) considera que as críticas ao Cognitivismo Clássico podem ser resumidas em três negações gerais: “1) mente e corpo não estão separados; 2) o funcionamento da mente não ocorre isolado do meio; e 3) a realidade a ser conhecida não é objetiva ou homogênea”. O Cognitivismo Clássico apresenta várias limitações que não dão conta da construção do conhecimento e, conseqüentemente, das interações para a construção de sentidos, uma vez que, nessa corrente teórica, a língua é tratada artificialmente, desvinculada da realidade. Sobre essa questão, Mondada e Dubois (2003) esclarecem:

Os problemas reencontrados pelo tratamento artificial das línguas naturais (quer seja em tradução automática, a propósito do diálogo homem-máquina, ou em robótica) revelam a dimensão problemática de um modelo baseado em um “mapeamento” das palavras sobre as coisas, que avalia as performances discursivas medindo seu grau de correspondência com o mundo exterior. Este ponto de vista pressupõe que um mundo autônomo já discretizado em objetos ou “entidades” existe independentemente de qualquer sujeito que se refira a ele, e que as representações linguísticas são instruções que devem se ajustar adequadamente a este mundo (Mondada; Dubois, 2003, p. 19, grifo nosso).

No nosso entendimento, não se deve conceber o pressuposto de que as palavras servem, unicamente, para designar as coisas, e que os indivíduos agem passivamente na construção dos textos. Pelo contrário, os sujeitos constroem seus textos/discursos a partir de seus conhecimentos, construídos sociocognitivamente, e de estratégias enunciativas, que dependem das situações de interação. Na tentativa de explicar cada uma das negações feitas aos princípios epistemológicos do Cognitivismo Clássico, Custódio Filho (2011) apresenta pressupostos que os substituam, estabelecidos na proposta sociocognitivista, a partir de estudos desenvolvidos por outros autores:

- 1) Mente e corpo atuam num continuum, de modo que “os aspectos motores e perceptuais bem como as formas de raciocínio abstrato são todos de natureza semelhante e profundamente inter-relacionados” (Koch; Cunha Lima, 2005, p. 275);
- 2) As atividades cognitivas ocorrem em forte interação com o meio, já que “nada ocorre em um ser vivo se não se dá com ele uma história de interações na qual este se realize em uma epigênese particular” (Maturana; García, 1998, p. 53);
- 3) A realidade é constitutivamente instável, “fabricada”, no dizer de Blikstein (2003), para quem “a nossa percepção não é ‘ingênua’ ou ‘pura’, mas está condicionada a um sistema de crenças e estratégias perceptuais” (p. 50-51) (Custódio Filho, 2011, p. 24).

A partir das reflexões realizadas pelo autor, para o enfoque sociocognitivista, há uma relação intrínseca entre o aparato cognitivo e os aspectos sociointeracionais. Dessa forma, fica claro que a corrente do Sociocognitivismo postula a construção do conhecimento a partir da relação entre o processamento cognitivo e as práticas socioculturais. Sendo assim, “muito da cognição acontece fora das mentes, e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno situado. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe é uma inter-relação complexa” (Koch, 2017, p. 42)

Assim, nossa atividade cognitiva é subordinada às nossas ações sociais, assim, muitos aspectos cognitivos não são exclusivos dos indivíduos, mas se originam das relações sociais que eles empreendem. O Sociocognitivismo se apresenta, dessa forma, como uma corrente de suma importância para dar conta da explicação da relação entre os fenômenos cognitivos e os socioculturais. Esses pressupostos confirmam o pensamento de Azevedo

(2008) de que a visão sociocognitivista atende o compromisso de integrar aspectos sociais e culturais à compreensão que se tem sobre o processamento cognitivo, defendendo que existem muitos processos cognitivos que ocorrem na sociedade, e não somente nos indivíduos.

Por conseguinte, é significativa a colaboração dessa corrente teórica para que propiciasse aos estudos textuais melhor visão sobre a natureza do conhecimento e da sua relação com os usos da linguagem. Avançamos nessa temática de nossa pesquisa na seção seguinte, lembrando que há aprendizado do ser humano a partir das interações que estabelece em suas práticas sociais, e os sentidos não são dados a priori, pelo contrário, são construídos nas interações discursivas. Nessa vertente teórica, Custódio Filho e Hissa (2018, p. 21) esclarecem que a compreensão e a transformação dos processos reforçam que se a interação pressupõe ação dos sujeitos (e não apenas submissão), a percepção dos objetos e dos eventos do mundo se efetiva mediante reelaborações. Dessa forma, debater sobre sociocognição consiste numa reflexão sobre a relação entre o conhecimento, a linguagem e a realidade.

Partindo disso, consideramos que, durante o percurso de interação, os sujeitos agem, efetivamente, em busca da construção dos conhecimentos, de modo a reelaborar a “realidade”, uma vez que o Sociocognitivismo não só preconiza que o processo cognitivo tem um papel determinante na construção das “coisas” do mundo, como também ressalta a natureza essencialmente instável do designado “mundo real”. Nesse âmbito de considerações, Custódio Filho e Hissa (2018) reforçam que a linguagem é o aspecto cognitivo mais profícuo para tratar da relação entre conhecimento e aspectos socioculturais.

É perceptível, então, que o Sociocognitivismo reforça que o processamento do conhecimento e as práticas sociointerativas, que competem para a configuração dos sentidos do/no discurso, estão fortemente imbricados, de modo que a “realidade” a ser engendrada é instável, dinâmica. Dada essa compreensão, a sociocognição pode ser definida como uma “perspectiva de compreensão da teoria sobre a produção, armazenamento e utilização do conhecimento que investe na inter-relação constitutiva dos processos mentais com os aspectos socioculturais” (Cavalcante; Custódio Filho; Brito, 2014, p. 153).

Vale destacar ainda que a linguagem é de natureza eminentemente sociocognitiva e que as investigações realizadas atualmente pelos pesquisadores que se embasam nos pressupostos teóricos da Linguística Textual têm destacado a constitutiva relação entre os aspectos socioculturais e o aparato cognitivo, elementos basilares para a proposta teórica do Sociocognitivismo. O esforço dos pesquisadores é na tentativa de explicar as complexas relações entre a linguagem, o conhecimento e a realidade. Dentre estes podemos

citar Heinemann e Viehweger (1991 *apud* Koch, 2004) e Adam (1990, 1993) e, no Brasil, trabalhos desenvolvidos por Marcuschi (2000, 2004) e Koch (2003).

Dessas considerações, tanto o conhecimento desempenha um papel preponderante nas práticas sociais permeadas pela linguagem quanto o papel destas é fundamental na transformação do conhecimento. E a “realidade” a ser concebida advém de todas essas constitutivas relações. Adotando tais fundamentos epistemológicos, a Linguística Textual vem contribuindo para “a solidificação de uma proposta, de alcance multidisciplinar, que advoga em favor da intrínseca relação entre pensamento, linguagem, cultura, situação de comunicação e discurso” (Custódio Filho; Hissa, 2018, p. 25).

A visão sociocognitivista, certamente, contribui para um novo olhar de ensino, que considera as mais diversas situações comunicativas e que estas exigirão do locutor um registro linguístico coerente e adequado ao contexto de comunicação. Abaurre, Pontara e Fadel (2000, p. 7) explicitam que os registros linguísticos “estão relacionados aos diferentes graus de formalidade do contexto de interlocução [...]”.

Dessa forma, compreendemos que essa é uma área da linguística que objetiva analisar a relação entre a língua e a sociedade, buscando explicar como a língua pode modificar-se dentro de um contexto social, inserido em uma comunidade. Por conseguinte, a concepção de língua, apresentada por esse método de estudo, consegue compreendê-la com uma forma capaz de modificar-se com o tempo e espaço, ou seja, ela está exposta à variação e à mudança linguística (Coelho, 2015). Nesse contexto, a sociolinguística consegue estabelecer relações existentes entre fatos linguísticos e fatos sociais, considerando a língua como passível de mudanças e de transformações que lhes são inerentes.

Em meio às reflexões apresentadas, resta evidente que o texto precisa ser levado ao ensino da língua e que, sob uma perspectiva sociocognitivista, o reconhecimento dos sentidos a ele atribuídos pela escolha lexical adequada favorecerá a ampliação de competências linguístico-textuais.

A seguir, as contribuições da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006) no que se refere a uma tendência voltada para processos de ensino.

### 2.5.2 Interacionismo Sociodiscursivo

Dentre as tendências teóricas que apoiam os processos de ensino com suas respectivas repercussões na aprendizagem, a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposta por Bronckart (1999), é uma das mais relevantes. Os estudos de Bronckart, na obra

*Atividade de linguagem, textos e discursos*, assumem posicionamento epistemológico em que a linguagem desempenha papel central tanto no funcionamento psíquico quanto nas atividades e ações, deixando claro que “propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (Bronckart, 1999, p. 13).

Segundo o autor, a noção de “tipo de texto” é substituída pela noção de “gêneros de texto e tipos de discurso” como formas comunicativas. Esses discursos, também chamados de “sequências”, são formas linguísticas que formam o texto e traduzem o efeito de sentido. Portanto, o texto pelo texto não aparece em questão, nem seus aspectos linguísticos, mas, exclusivamente, o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio-historicamente construído. Nessa teoria, surge a proposta de estudar a interação verbal realizada pelo sujeito partindo da relação com o mundo, produzindo conhecimento sobre ele, movido pela capacidade de representação lógica desse mundo, originada das práticas de linguagem e das ações dessa linguagem envolvidas como o pensamento consciente, ou seja, agente dotado de intencionalidade.

Tem-se, então, a partir da teoria do ISD uma proposta de ensino em que o contexto do aluno permite criar a partir das situações enunciativas, nas sequências didáticas, novos cenários para a aprendizagem, além de promover por meio de produções de linguagem, entendidas como atividades humanas, formas de agir por meio de ações de linguagem. Nessa perspectiva, Bronckart (1999) apresenta uma nova abordagem de ensino-aprendizagem para o tratamento das questões de linguagem. Como uma das consequências dessa posição, o autor contesta a classificação e a divisão entre as ciências humanas e as ciências sociais.

Para o referido autor, o ISD é mais do que uma corrente linguística, psicológica ou sociológica. Pretende reforçá-lo como uma corrente da ciência do humano (Bronckart, 2006, p. 10). Essa manifestação sobre a teoria, no panorama do conhecimento atual, aponta para o caráter interdisciplinar da linguagem e para a complexidade do fenômeno da aprendizagem, especialmente para quem a deseja entender em seus processos básicos. O ISD tende, assim, a demonstrar que as práticas de linguagem ou os textos são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e fazer humanos.

Essa é uma posição, de acordo com Bronckart (2006), chamada de logocentrismo moderado, pois nega o “determinismo sociolinguageiro” que sustenta as práticas de linguagem como fundamento de qualquer agir e fazer humanos. O autor destaca ainda que esse olhar não nos permite a negação das capacidades cognitivas que buscam se libertar das restrições sociais, culturais ou de linguagem, como Piaget as descreveu. Para Bronckart

(2006), essa construção de capacidades cognitivas (universais) é fruto de um processo que se refere às capacidades de pensamento, destacadas pelo sociocultural e pela linguagem.

De caráter teórico e metodológico, o ISD busca explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornecer instrumental de análise (linguística) de tais produções. Assim, aproxima-se do interacionismo social, posicionamento epistemológico geral composto por diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, as quais têm em comum uma aproximação de pensamento com relação à tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (Bronckart, 1999, p. 21).

Tomando como central o aspecto histórico do ser humano, o Interacionismo Social se preocupa tanto em, no nível filogenético (desenvolvimento da espécie), compreender as condições sob as quais se desenvolveram formas particulares de organização social, quanto, no ontogenético (desenvolvimento do indivíduo), em perceber de que maneira se manifestam as formas de interação de caráter semiótico. Conforme Bronckart (p. 22), o Interacionismo Social, portanto, “trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização”.

Nesse sentido, o interacionismo social tem nos pensamentos de Vygotsky (2008) a fundamentação teórica central, especialmente no que se refere à importância da linguagem na obra do pensador russo. Além disso, são relevantes as noções de mediação e internalização das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, no processo de desenvolvimento da criança, o pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias distintas antes que ocorra a união entre ambos.

Conforme o autor, no nível ontogenético, antes de ocorrer essa ligação, existiria um período pré-linguístico do pensamento – nesse a criança revela uma espécie de inteligência prática, a partir da qual é capaz de agir no ambiente ainda sem a mediação da linguagem – e um período pré-intelectual da fala – no qual a criança já recorre a manifestações verbais, como o choro e o balbúcio, traduzindo alívio emocional e de contato social (Vygotsky, 2008, p. 49).

A criança, nesse caso, aos dois anos de idade, apresenta pensamento e linguagem, dando início a uma nova forma de funcionamento psicológico. Nesse ponto do desenvolvimento, a fala da criança se torna intelectual (generalizante) e o pensamento, verbal (mediado pela linguagem). Indo contra a concepção que considera a linguagem como simples meio de transmissão do pensamento, para Vygotsky (2008, p. 156-157) a linguagem surge

como central, ao afirmar que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir pelos organismos humanos”.

Em se tratando da constituição do pensamento consciente humano, Bakhtin (1997) desenvolveu a relação entre discurso interior, unidade semiótica e ideologia. Contrariando a ideia central do chamado subjetivismo individualista, segundo a qual a linguagem serviria apenas para expressar um conteúdo de ordem interior (mera transmissão do pensamento), o autor defende que “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão”, de modo que “fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção” (Bakhtin, 1997, p. 117-118). Assim, no pensamento bakhtiniano, tanto a expressão quanto a atividade mental exercem, entre si, um movimento dialético, ou seja, a expressão não é somente resultado de uma consciência semioticamente constituída, como também opera sobre essa atividade mental, estruturando a vida interior.

Dessa forma, o autor afirma que a palavra, vista como signo ideológico por excelência, é socialmente determinada em cada ato concreto de utilização (enunciação), sendo produto da interação social, apresentando, assim, um caráter dialógico: “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (Bakhtin, 1997, p. 113).

Em resumo, sobre essas ideias bakhtinianas, encontramos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1997, p. 123).

Para o filósofo russo, a interação verbal pode ser percebida, então, de modo mais evidente no diálogo, sendo este não limitado à conversação face a face, mas toda à comunicação verbal. Cada enunciado é um elo de uma cadeia ininterrupta de produções verbais, estando relacionado a tudo o que veio antes e, pelo fato de já esperar uma resposta, também aos enunciados que virão a partir dele. Nesse sentido, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua permite uma elaboração de seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1997, p. 279).

Na visão bakhtiniana, as diversas esferas de atividade humana produzem essas formas de enunciados que apresentam alguma estabilidade quanto ao conteúdo temático (o

que é dito), à composição (de que modo se estrutura) e ao estilo (como é dito). Conforme Bakhtin (1997), é o uso dos gêneros que viabiliza as produções verbais humanas, fato que pode ser claramente comprovado se atentarmos para a criança, que no processo de aquisição da linguagem, absorve as formas de sua língua em meio a eventos comunicativos visivelmente delimitados, de modo que suas produções verbais, organizadas por meio dos gêneros, materializam-se em textos, os quais já se encontram no arquitexto de uma dada comunidade.

Sendo assim, na concepção de Bronckart (2006, p. 139) para o ISD, os textos podem ser definidos como “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem”. E assim como discute Bakhtin (1997, p. 124), o ISD toma, para a análise dos textos, uma perspectiva descendente, indo das atividades (de linguagem) aos textos e, a partir daí, aos componentes linguísticos que o constituem.

Dentre outras noções sobre interacionismo, vimos neste tópico que, segundo Bronckart (2006), a noção de “tipo de texto” é substituída pela noção de “gêneros de texto e tipos de discurso” como formas comunicativas. Nessa perspectiva, o texto pelo texto não aparece em questão, nem seus aspectos linguísticos, mas, exclusivamente, o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado do mundo vivido, pensado e sócio-historicamente construído.

O ensino, inclusive das escolhas lexicais, deve levar em conta que o contexto do aluno permite criar sentidos a partir das situações enunciativas. Em concordância com essa proposta, reforçamos nesta pesquisa que o ensino do léxico, nessa perspectiva, pode ocorrer em situações concretas de uso e que as práticas de leitura podem ocupar espaços relevantes na compreensão e no manejo dos elementos da língua.

No tópico a seguir, apresentamos aspectos do ensino do léxico na perspectiva sociocognitivista e interacional, buscando conjugar as teorias aqui discutidas como uma forma ampliada de ver os sentidos de um texto a partir das unidades lexicais que o compõem.

### 2.5.3 O ensino do léxico na perspectiva sociocognitivista e interacional

Antes de tratarmos da abordagem sociocognitivista e interacional no ensino do léxico, é preciso, primeiramente, lembrar que essa forma de abordagem é praticada, ou pelo menos orientada nas práticas de leitura, para o ensino da compreensão textual, ou seja, das atividades de interpretação de textos e de resignificação de sentidos. O que tentamos aqui é demonstrar que, à medida que nos valem dos conhecimentos sociocognitivista e interacional

para a compreensão de um texto, quer queiramos ou não, perpassamos pela interpretação de escolhas lexicais.

Na verdade, o ensino do léxico e da leitura se intercomplementam, afinal a leitura é um forte instrumento de ampliação dos conhecimentos e do léxico do indivíduo. Dessa forma, precisamos reforçar que a apresentação do sentido de um vocabulário se torna relevante tanto para o processo de interpretação textual quanto para que o leitor consiga compreender a língua com mais clareza.

Assim, torna-se necessário reconhecer que os estudos linguísticos brasileiros têm contribuído significativamente para a renovação dos procedimentos de ensino de Língua Portuguesa, em especial no que se refere aos estudos sobre gêneros textuais e discurso. Por isso, é essencial que o estudo do léxico ocorra em favorecimento aos sentidos do texto, associado à intenção de dizer dos usuários da língua em diferentes atividades sociais de linguagem, e que a escola explicita a importância do léxico além de suas dimensões puramente linguísticas, ou seja, que sua abordagem destaque recursos de textualização numa perspectiva textual-discursiva. Contudo, como demonstramos anteriormente, o tratamento dado ao estudo do léxico pelo LD e à ampliação do vocabulário permanecem distanciados dos pressupostos da LT.

Essa realidade na prática escolar, portanto, não deve ser limitada a um aprendizado acerca das relações semântico-lexicais, mas favorecer o desenvolvimento das práticas de leitura, reflexão e escrita, essenciais ao ensino de Língua Portuguesa, observando-se a relevância do léxico dentro da constituição do sentido do texto.

Partindo do pressuposto de que há uma interface cognitiva entre texto e contexto, Koch (2006) pontua que existe uma diversidade de concepções de contexto na literatura linguística. Segundo a autora, Halliday (1978 *apud* Koch, 2006), influenciado por Malinowski (1923 *apud* Koch, 2006) e Firth (1957 *apud* Koch, 2006), defende dois tipos de contexto: o de situação e o de cultura. Enquanto o primeiro inclui o cenário em que estão os participantes da situação de interação, o segundo consiste em ação social, estrutura de papéis e organização simbólica. É uma ação social, na medida em que há uma atividade em andamento, cuja interação entre os participantes é a totalidade dessa ação social.

Em síntese, como vimos, em subseção anterior, os conhecimentos enciclopédico, sociointeracional e procedural, são partilhados no momento da interação, o que não é possível por uma abordagem tradicional do léxico. Vimos também a importância do contexto e da ação dos interlocutores para se adequarem a novos contextos que vão surgindo (Koch, 2006, p. 24). É a partir desse posicionamento quanto às práticas envolvendo textos – leitura ou produção –

que defendemos um estudo do léxico em uma perspectiva que chamamos de “abordagem do ensino do léxico numa perspectiva sociocognitivista e interacional”. Assim, buscamos nesta pesquisa trazer, mais especificamente, o estudo do léxico em consonância com o contexto sócio-histórico e cultural dos alunos, e não apenas numa perspectiva linguística.

Vale lembrar ainda que, pensar por este ângulo o estudo do léxico, é uma forma de reafirmar o pensamento de Marcuschi (2012) de que, na atualidade, não é possível pensar uma análise linguística sem levar em consideração elementos exteriores aos dados ou fatos linguísticos analisados. É uma forma de reafirmar a posição de Bronckart (1999), pois, ao produzir um texto, o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre o mundo, procurar entender os efeitos das situações de comunicação sobre o funcionamento de uma língua natural, e, assim, entender a frequência ou ausência de determinados elementos lexicais na constituição dos textos.

É ainda uma forma de reafirmar o que já defendemos em seções anteriores: não existem apenas frases, como muitas vezes vemos no ensino e aprendizagem do léxico, mas enunciados únicos e efetivamente produzidos, influenciados pelo momento social e cultural que determinam a produção da linguagem. É, enfim, com esta disposição que buscamos, em atividades envolvendo o sentido de um texto, esboçar atividades cujas propostas de ensino de Língua Portuguesa, no tocante ao léxico, atinjam as orientações previstas na BNCC.

A ação propositiva, assumida em nossa pesquisa, também encontrou motivação em uma das práticas de leitura do LD “Singular & plural – Vol. 1” (Balthasar; Goulart, 2018), em que o ensino do léxico valoriza tanto o texto quanto o conhecimento prévio do aluno, conforme o exemplo a seguir:

**Quadro 1 – Exemplo de atividade do LD *Singular & plural – Vol. 1***

Eu bem que sabia  
 Que esse cabra era ruim  
 Filho de Filomena não devia ser assim  
 Filomena dá um jeito em Fedegoso  
 Tá fanhoso parecendo uma taboca  
 Passou quatro mês no Rio e veisimbora  
 E agora tá falando carioca  
 Jerimum ele diz que é abrobra  
 Macaxeira ele diz que é aipim  
 Arranjou mais um tal de bambolê Pra quê?  
 Pra fazer vergonha a mim [...]

PANDEIRO, Jackson do; SOARES, Elias.

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 127).

As questões propostas para compreensão e interpretação do texto são as que seguem:

**Quadro 2 – Exemplo de questão proposta (LD *Singular & plural*)**

Consulte um dicionário para saber os sentidos das palavras que você não conhece. Lembre-se de que algumas estão escritas tal como são faladas; assim, você precisa considerar como elas são escritas na ortografia vigente.

- a) Você sabe o sentido da palavra *cabra*? O que ela pode significar no texto? Em que região de nosso país ela costuma ser mais falada?
- b) Que palavras podem ser consideradas sinônimos de *cabra*?
- c) Na letra da canção, se houvesse a substituição de *cabra* por um desses sinônimos, o que se perderia?

Fonte: Balthasar e Goulart (2018, p. 127).

Supostamente, o leitor iria encontrar tais sinônimos em Houaiss e Villar (2011), em sua nona acepção para o verbete “*cabra*”, que traz os seguintes sentidos: “mestiço indefinido, de negro, índio ou branco, de pele morena clara”, corroborando as definições anteriormente elucidadas e trazendo uma nova informação digna de menção. O termo aqui é entendido como uma característica concedida ao indivíduo não apenas por ser mestiço, mas também pela cor de sua pele que, conforme se encontra em Houaiss e Villar (2011), deveria ser morena clara. Para Mattoso (2003, p. 250), é o “mestiço de mulato e negro. Indivíduo de pele bem clara: ‘correndo com rapidez, passa por branco’”. Tal como destacado por Houaiss e Villar (2011), Mattoso (2003) aborda a cor da pele na definição, salientando que os indivíduos *cabras* eram de pele bem clara.

No que se refere especificamente ao item “c) Na letra da canção, se houvesse a substituição de *cabra* por um desses sinônimos, o que se perderia?” vale dizer que, no caso, havendo a substituição do termo em análise por um dos sinônimos destacados, perdendo-se a intenção do termo “*cabra*” com menção a uma variante regional. Dessa forma, essa percepção irá depender do conhecimento de mundo do aluno, uma vez que “*cabra*” é uma variante regional, utilizada por nordestinos. Caso não ocorra tal reconhecimento, surge daí uma oportunidade para discussão sobre a diversidade linguística.

Vimos, nesta subseção, que é perfeitamente possível um ensino do léxico numa abordagem sociocognitivista interacional quando associado à leitura, reforçando o uso do texto como uma unidade linguística e não como um simples pretexto para assuntos gramaticais. A seguir, reforçamos a relação entre o ensino do léxico e a compreensão leitora.

### 3 ENSINO DO LÉXICO E COMPREENSÃO LEITORA

Considerando-se o relevante papel das competências de leitura e de escrita na intenção de atender às diversas demandas da vida social e profissional humana, o ensino do léxico não deve ser apresentado nas escolas por meio de abordagens tradicionais e descontextualizadas, mas por uma abordagem que se ampare na perspectiva sociocognitivista e interacional. E para uma abordagem dessa natureza, o texto exerce papel fundamental quando permite que o conhecimento lexical seja considerado como um dos elementos essenciais para compreensão das práticas textuais e, portanto, para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nesta seção, apresentamos contribuições sobre leitura, compreensão leitora e sua atuação na abordagem sociocognitivista e interacional.

#### 3.1 Leitura

No atual cenário educacional, muito se discute sobre o ensino da Língua Portuguesa e as concepções que embasam as ações de sala de aula. A BNCC (Brasil, 2017), conforme vimos na seção 2.4 – Abordagem de ensino do léxico na BNCC aponta, em sua estrutura, algumas das principais concepções que orientam o trabalho com a Língua Portuguesa no campo pedagógico, que são voltadas à oralidade, à produção escrita, à análise linguística/semiótica e à leitura. Esses eixos se integram entre si, e, em particular, a leitura é considerada atividade social complexa que se efetiva, essencialmente, por meio da presença e da palavra do outro. Dito de outra forma, a atividade de leitura é interlocutiva, de maneira que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social que ocorrem durante o processo.

Para que as práticas de leitura no contexto escolar possam auxiliar na formação de reais leitores e não de meros decodificadores, é necessário um trabalho comprometido com a língua em todos os eixos que a compõem, principalmente no que se refere às abordagens com a escrita. A leitura é parte fundamental do saber, pois, por meio de sua prática, pode haver uma fundamentação das compreensões do sujeito sobre ele mesmo, o outro e o mundo. Sobre o termo *Leitura*, existem muitas discussões no meio acadêmico. Ferreira (2010) conceitua a leitura como arte ou ato de ler, levando em conta o conjunto de conhecimentos adquiridos com a leitura, a maneira de interpretar um conjunto de informações, o registro da medição feita por um instrumento, bem como a decodificação de dados a partir de determinado suporte.

Para Freire (2003, p. 5), “A leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver”. Segundo o autor, para o desenvolvimento do hábito da leitura, é importante ler tudo aquilo que produz uma identificação com a vivência diária do sujeito. Conseqüentemente, a leitura não pode funcionar para a memorização de informações, mas, sim, para situações em que o sujeito possa participar da escolha dos textos e, ainda, possa questionar coletivamente as diversas temáticas.

Nesse sentido, Rangel e Rojo (2010) destacam:

Na leitura, não se age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (Rangel; Rojo, 2010, p. 86).

Somente assim, a leitura passa a ter um significado para o leitor, pois possibilita a construção de novos conhecimentos por meio da compreensão do texto e, conseqüentemente, do mundo. Não é possível apartar léxico de texto, pois ler não é apenas decodificar as palavras, mas atribuir sentido de acordo com as experiências que o leitor construiu durante a sua trajetória de vida.

Na concepção de Koch e Elias (2008), a leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. De acordo com as autoras, o ato de ler é constituído quando há uma junção dos sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, possibilitando um contato efetivo com os elementos apresentados no texto. Com isso, o leitor está em contato direto com as palavras que compõem o texto, percebendo o grau de sentido que cada uma delas possui. Corroboram essa perspectiva Rangel e Rojo (2010, p. 87), ao afirmarem que “há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos”.

Com base nesse entendimento, o aprimoramento da leitura pressupõe o desenvolvimento dos sujeitos na ampliação de olhares a partir de situações vivenciadas no dia a dia, juntamente com a efetivação da aprendizagem e o enriquecimento do vocabulário. Esses elementos implicam a capacidade de compreender o que se está lendo e, através disso, aprimorar outras habilidades. Do ponto de vista teórico, existem algumas perspectivas a respeito da leitura, dentre elas, a estruturalista, a cognitiva e a interacionista.

De acordo com Kato (1985), na visão estruturalista o texto é visto como fonte única de sentido, orientando-se por uma visão mecanicista da linguagem. Nessa teoria, a

definição de leitura se dá a partir do sentido universal dado às palavras e às frases, estando ligado inteiramente a uma perspectiva formal e inflexível. Enquanto isso, na perspectiva cognitiva de leitura, não se lê apenas para decodificar as palavras e esquematizar um procedimento mecânico e linear, visto que o processo de leitura se dá do leitor para o texto, e o leitor é o grande responsável pelos sentidos desse texto. A leitura passa a ser construída pelo conhecimento de mundo que cada sujeito possui e por meio desses conhecimentos o leitor atribui significado ao texto.

Na perspectiva interacionista, o texto e o leitor são fundamentais para que haja o processo de leitura. Com isso, para estabelecer a produção de sentido é necessária uma interação entre autor, texto, contexto e leitor. O sentido se constrói a partir da interação entre o texto e o leitor. Portanto, o ato de ler se torna um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto às informações que o leitor traz no processo de compreensão. Conforme explicam Koch e Elias (2008, p. 10-11), “na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores”.

Nesse sentido, o leitor deve despertar os conhecimentos prévios recorrendo a estratégias que favoreçam a efetivação da compreensão do texto, tendo como apoio as informações presentes no texto e os conhecimentos adquiridos em sua vida. A intencionalidade do autor é apresentada de acordo com o conteúdo que o texto traz e pelos sinais que estão expostos, devendo o leitor reconhecer as marcas textuais desenvolvidas a partir dos conhecimentos construídos no conceito de sujeito e sujeito-leitor.

Assim, a leitura é um processo que envolve concepções teóricas diversas, dependendo das práticas efetuadas pelos professores, que podem oscilar entre a atenção dada ao texto, ao leitor ou à interação autor-texto-leitor. É esperado que o âmbito escolar, que é formativo, reconheça as diversas concepções de leitura e suas consequências para a formação de leitores, com o propósito de orientar os professores para as suas múltiplas possibilidades que se dispõem em sala de aula, na adoção de uma visão interacionista de linguagem e de leitura.

A seguir, apresentamos o papel da compreensão leitora no que se refere ao desenvolvimento lexical por parte do leitor.

### 3.2 Compreensão leitora

Numa sociedade letrada, saber ler e atribuir significado é extremamente importante, pois se trata de uma competência decisiva para inclusão ou marginalização de uma pessoa. Para que todos tenham a oportunidade de se tornarem cidadãos, é dever da escola oportunizar o ensino da leitura. Para que isso ocorra, o ato de ler deverá envolver dois componentes básicos: o reconhecimento de palavras e as habilidades de compreensão leitora. Essas habilidades envolvem a visão integrada do texto e a interpretação de sua estrutura, além de processos inferenciais e monitoramento da compreensão. A leitura, vale ressaltar, está completamente interligada com o aumento do léxico. Dessa forma, quanto melhor for a competência leitora do aluno, mais rápido será o desenvolvimento lexical (Stanovich 1986; Swandorn; De Glopper, 1999 *apud* Araújo, 2011).

No âmbito da leitura, a competência lexical consegue proporcionar mais fluência nessa habilidade linguística; na produção textual, o aluno é capaz de melhorar a clareza do seu texto por estar munido de possibilidades lexicais, utilizando-se de variações possíveis de termos, através de anáforas, catáforas, referências etc. Observa-se, então, que a competência leitora é um recurso importante que habilita o aluno a interagir com os outros, discutindo e participando ativamente dos acontecimentos que ocorrem a sua volta. Nesse sentido, o professor deve criar situações significativas que proporcionem condições ao aluno de desenvolver estratégias de leitura.

Em relação à atribuição de significados, Lajolo (1993, p. 15) diz que “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas”. Dar significado à leitura dentro das práticas sociais, hoje, é entender, também, que a leitura é um precioso meio de se instigar a prática da reflexão no aluno, sujeito-leitor que atua na realidade que o circunda. É a partir da reflexão dos textos lidos que o aluno-leitor constrói seus valores e crenças, conseguindo distinguir e se posicionar perante a sociedade. Dessa forma, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, adquirido em seu contexto, suas vivências. Assim, linguagem e realidade se fundem dinamicamente, evidenciando que a compreensão do texto, de modo crítico, implicará relações entre texto e contexto.

Para esse fim, cabe à escola oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos e práticas de leitura eficazes para formar o leitor competente. Segundo os PCNs (Brasil, 1998):

um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (Brasil, 1998, p. 70).

É preciso, portanto, compreender que a leitura é um elemento fundamental para a aproximação do leitor com o mundo que o cerca e que sua prática proporciona a ampliação de possibilidades para uma realização exitosa. Na realidade escolar, é preciso abordar a leitura como finalidade geradora de perspectivas, que produza sentido ao leitor, numa relação dinâmica entre construir significados, sempre valorizando os elementos que servirão de alicerces para compreender, interpretar e produzir textos. Nesse contexto, o leitor utiliza, em contato com o texto, o que ele já sabe e mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, consegue construir o sentido do texto. O processo de leitura se desenvolve necessariamente em etapas. Estas são utilizadas às vezes sem percepção do leitor e fazem parte de todo processamento do texto, ocorrendo simultaneamente.

Menegassi (2010) concebe as etapas do processo de leitura em: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A primeira etapa – decodificação – é essencial para que a leitura se concretize; ela diz respeito à identificação do código escrito e a sua ligação com o significado pretendido no texto. Nesse caso, o leitor associa a palavra ao significado que tem internalizado, permitindo que a noção de signo linguístico, isto é, a relação do significante com o significado se estabeleça. Na segunda etapa – compreensão – o texto apresenta informações ao leitor e este consegue reconhecê-las, ou seja, é o momento em que o leitor ativa seu conhecimento prévio sobre o tema, para colaborar com a compreensão do texto. A etapa seguinte – interpretação – se caracteriza pela utilização da capacidade crítica do leitor, ou seja, é o momento em que ele analisa, reflete e julga as informações que lê.

De acordo com Menegassi (2010), cada leitor tem internalizado conhecimentos prévios próprios, que o levam a fazer interpretações diferentes, em função de sua posição sócio-histórico-ideológica frente ao texto lido. Desse modo, o leitor associa os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, amplia seu conjunto de conhecimentos e de informações, reformula conceitos e amplia seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto.

Já a última etapa – retenção – é responsável, segundo o autor, pelo armazenamento das informações que irão compor o conhecimento prévio do leitor, que passa a fazer analogias,

comparações, reconhecendo o sentido de linguagens figuradas ou subtendidas, e passa a aplicá-las em outros contextos. A retenção, nesse caso, pode ocorrer em dois níveis: resultante do processo de compreensão, em que o leitor não precisa fazer uso da interpretação; e resultante do processo da interpretação, em que são alterados os conhecimentos prévios do leitor. Em suma, resta evidente que a compreensão leitora interfere no desenvolvimento lexical e por isso é importante que a leitura seja vista como aliada no processo de ensino do léxico.

A partir dessa realidade, apresentamos a seguir contribuições da compreensão leitora em uma abordagem sociocognitivista e interacional.

### **3.3 Compreensão leitora na abordagem sociocognitivista e interacional**

A compreensão leitora advém de um conjunto de atividades que não se restringem apenas às cognitivas, pois envolvem, além de conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e contextuais que perpassam os textos, estratégias sociocognitivas e interacionais no ato comunicativo da leitura. Todo o conhecimento que o indivíduo adquire vem do meio social e cultural em que vive. Em seguida, é registrado na memória, sendo usado, também, na compreensão textual e na produção de inferências. Essas informações formam um conhecimento prévio, gerador de inferências que surgem das vivências, experiências e comportamentos sociais.

Dessa forma, para que a compreensão de textos ocorra em um caráter sociocognitivo, é preciso que seja valorizado o conhecimento de mundo, ou seja, aquele presente na memória a partir das experiências individuais, e o sociointeracional, ou seja, o conhecimento a partir da interação nos usos da linguagem. Em uma abordagem dessa natureza o texto exerce papel fundamental quando permite que o conhecimento lexical seja considerado como um dos elementos essenciais para compreensão das práticas textuais e, portanto, para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Nosso interesse maior na realização de uma pesquisa envolvendo atividades propositivas do ensino do léxico amparado na compreensão leitora é porque somos conhecedores da realidade de sala de aula e sentimos que o estudo, pautado, meramente, na orientação gramatical não é eficiente. Desconsiderando o relevante papel das competências de leitura e de escrita, na intenção de atender às diversas demandas da vida social e profissional humana, o ensino do léxico é, na maioria das vezes, apresentado nas escolas por meio de abordagens tradicionais e descontextualizadas, e não por uma abordagem que se ampare na perspectiva sociocognitivista e interacional tão necessária ao processo de comunicação.

Vale lembrar que, para a compreensão leitora, o ato de ler deverá envolver dois componentes básicos: o reconhecimento de palavras e as habilidades próprias de compreensão leitora. Essas habilidades envolvem a visão integrada do texto e a interpretação de sua estrutura, além de processos inferenciais e monitoramento da compreensão. Ora, dentre as estratégias de monitoramento da compreensão leitora, acreditamos que há um processo de retroalimentação entre a compreensão do léxico e a competência leitora do aluno, e que, quanto melhor for essa competência, mais rápido será o desenvolvimento lexical e vice-versa. A realidade na prática escolar, portanto, não deve ser limitada a um aprendizado acerca das relações semântico-lexicais, mas um aprendizado que favoreça ao desenvolvimento das práticas de leitura, reflexão e escrita, essenciais ao ensino de Língua Portuguesa.

Importa, ainda, entender que na concepção interacionista as palavras ganham significado a partir do contexto no qual se inserem. Esse contexto facilita o entendimento do significado das palavras e é responsável por determinar-lhes o valor ideológico, bem como novas acepções que estejam em vigência na sociedade. As palavras ganham novos significados quanto possíveis forem os contextos em que se apresentam.

Destacamos, dessa forma, que, na compreensão leitora, o leitor produz sentidos por meio do processo de interação entre os conhecimentos (de mundo, da linguagem, de texto, dentre outros) de que ele já é possuidor, os quais provocam a articulação com novos conhecimentos adquiridos no próprio processo de interação. Por consequência, as práticas pedagógicas devem possibilitar que os alunos participem da produção dos sentidos dos textos lidos na sala de aula, insistindo em que o texto, por si só, não seja o único condutor de sentido, até porque não existe uma compreensão unívoca, mas, sim, diferentes leituras de um mesmo texto, pois os sentidos não estão presos às palavras.

A partir desse cenário, valorizamos nesta pesquisa as contribuições da compreensão leitora ao ensino do léxico, em uma abordagem sociocognitivista e interacional, isto é, um ensino centrado na atividade de leitura, na compreensão do texto em seu contexto e contexto, não em palavras ou frases isoladas. Na próxima seção, apresentamos o caminho percorrido em prol desse objetivo e os passos metodológicos adotados.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos, nesta seção, o percurso metodológico empregado em nossa pesquisa com o propósito de alcançar os objetivos inicialmente estabelecidos. Sendo assim, discorreremos sobre informações quanto à caracterização e objeto da pesquisa, procedimentos de constituição e análise do *corpus* e procedimentos para proposição de atividades.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa científica é considerada “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 43). Desse modo, o pesquisador, por etapas seguidas, cria um padrão no desenvolvimento da pesquisa e formula uma teoria para o fenômeno observado.

No que se refere à abordagem dos dados analisados, esta pesquisa se classifica como qualitativa; do ponto de vista dos objetivos, trata-se de pesquisa descritiva e interpretativa. Ademais, esta pesquisa, além da análise dos dados obtidos, apresenta uma proposta didático-metodológica de ensino do léxico apoiada na concepção sociocognitiva e interacional de leitura.

Ainda quanto à abordagem, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, conforme dito antes, uma vez que a análise dos dados será realizada a partir da ação interpretativa do pesquisador, pois, conforme Flick (2004, p. 222), “na pesquisa qualitativa, mais cedo ou mais tarde [...] os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir de materiais empíricos”. O ponto de partida por nós assumido é perceber como se dá a abordagem do léxico no LD e, assim, a partir das reflexões feitas, contribuirmos para a produção de conhecimentos acerca do ensino do léxico.

Este estudo, portanto, se amolda ao pensamento de que o pesquisador, acatando este tipo de pesquisa, estuda os dados em seu ambiente natural, com o objetivo de dar sentido e/ou interpretar os fenômenos, produzindo informações novas sobre determinado assunto, conforme os significados que os indivíduos lhe atribuem (Denzin; Lincoln, 1994). Esse tipo de pesquisa, segundo Triviños (1987), utiliza como fonte o ambiente natural. No nosso caso, a relação entre professor e aluno e o ensino léxico no LD, fruto de nossa experiência docente.

Do ponto de vista dos objetivos, podemos dizer que se trata de uma pesquisa descritiva, pois, com base na análise do *corpus*, fazemos a descrição das orientações a respeito

da forma como o ensino do léxico é apresentado no LD. Podemos dizer, então, que a intenção descritiva faz parte da nossa pesquisa, pois, como explica Gil (2008),

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2008, p. 28).

As orientações descritas foram apresentadas, contudo, de forma interpretativa e, portanto, qualitativa, sem preocupação com levantamentos quantitativos, ou seja, foi essencialmente descritiva, cujo interesse consiste em evidenciar aspectos relacionados ao ensino do léxico, de forma a compor uma visão em termos de como este se apresenta em contextos situacionais, em atividades de leitura, no LD objeto de pesquisa.

Por fim, ainda do ponto de vista dos objetivos, trata-se de pesquisa interpretativa, pois, quando nos utilizamos dos dados para, em nossa análise, apontar características dos fenômenos observados, estamos nos posicionando como sujeitos que interpretam dados, buscando esclarecer algum fato ou fenômeno. Assim, o aproveitamento integral ou parcial das proposições está subordinado às metas de quem estuda ou pesquisa. De uma associação de ideias, transferência de situações e comparação de propósitos, seleciona-se apenas o que é pertinente e útil, o que contribui para resolver os problemas propostos por quem efetua a leitura.

Formulamos ainda, a partir de nossas análises, uma sequência de atividades didático-metodológicas que, além de contribuir para a metodologia do professor em sala de aula, propicia reflexões sobre as possibilidades de ensino do léxico pelo LD. Essa natureza propositiva tem ainda por objetivo atender ao que é esperado de um Mestrado Profissional em Língua Portuguesa, que visa, principalmente, a melhorar o ensino na educação básica.

## **4.2 Objeto de pesquisa**

Atualmente, como professora de 6º ano do ensino fundamental, observamos dificuldades ao tentar nos adequar a uma metodologia que corresponda aos anseios da geração de alunos do contexto tecno-digital. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa e, particularmente, aos fatos da organização e descrição da língua, como, por exemplo, o ensino do léxico, terminamos, muitas vezes, por nos prender ao modelo tradicional de ensino, em que o aluno se limita a ouvir, copiar e reproduzir o que é colocado na lousa, numa tentativa de

síntese do que é apresentado no LD. Nesse cenário, a aprendizagem restringe-se à reprodução de trechos retirados dos textos de apoio ao uso da língua, dispostos pelo professor em sala, quase sempre, com a finalidade de categorizar os elementos gramaticais, sem considerar as funções de sentido nas situações de uso.

Como já mencionamos, nesta pesquisa, pretendemos fazer um diagnóstico do ensino do léxico no livro didático “Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens – Vol. 6”, 6º ano do Ensino Fundamental, de Oliveira e Araújo (2018), visando a apontar as possibilidades desse ensino oferecidas nesse material. Constituem critérios para a escolha desse livro como nosso objeto de pesquisa: (i) o fato de a coleção, da qual faz parte o LD analisado, ter sido aprovada pelo PNLD/2020; (ii) sua escolha por grande parte dos professores da Educação Básica, para o período de 2020 a 2023; (iii) a adoção em escolas da rede pública de Fortaleza-Ce; (iv) e, finalmente, a utilização nas turmas de 6º ano, como é o caso da escola em que atuamos como professora efetiva de Língua Portuguesa. Além desses critérios, ressaltamos que a referida coleção toma como referência para a organização da proposta didática e pedagógica orientações da BNCC (Brasil, 2017).

Apresentamos a seguir o material didático volume do LD analisado para entendermos seus propósitos didático-pedagógicos.

**Figura 3 – Livro didático Tecendo Linguagens**



Fonte: IBEP (2018).

A obra é organizada em quatro unidades e oito capítulos. Cada capítulo, por sua vez, é organizado em seções, subseções e boxes, conforme figura a seguir:

**Figura 4 – Seções, subseções e boxes (LD Tecendo Linguagens)**

SEÇÕES	SUBSEÇÕES	BOXES
Para começo de conversa		
Prática de leitura	Por dentro do texto Linguagem do texto	Glossário Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua	Aplicando conhecimentos	
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		
		Para você que é curioso

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 33).

Composta de quatro volumes, a obra abrange do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e cada volume é dividido em quatro unidades, organizadas em torno de uma temática central que faz a tessitura entre capítulos e seções. Especificando melhor nosso objeto de pesquisa, investigamos, na seção “Práticas de leitura”, em todos os capítulos, as subseções “Por dentro do texto” e “Linguagem do texto”, que exploram, em algum momento, a compreensão dos efeitos de sentido das palavras provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos (Oliveira; Araújo, 2018, p. XXXIV), e os boxes em que se encontra o estudo do glossário.

No que se refere ao livro do 6º ano, este apresenta oito capítulos, contabilizando dois em cada unidade. São 28 seções de “Prática da leitura” com três textos, salvo os capítulos 1, 2, 4 e 7, que apresentam quatro textos. Associados a dezesseis dessas seções, estão os boxes de glossário; a subseção “Por dentro do texto” consta em todos os capítulos e a “Linguagem do texto”, em seis capítulos.

Segundo o Manual do Professor da obra em análise, o estudo do léxico é trabalhado em consonância com os gêneros textuais, uma vez que o discurso se materializa na forma de gêneros, ou seja, nas mais diversas práticas sociais. Acrescenta ainda que, se em algum momento sugere atividades que não promovam o trabalho com o vocabulário, seria com a intenção de deixar um espaço para que o professor exerça sua autonomia, produzindo

atividades que levem em conta o contexto em que o aluno se insere. Vemos, por esse esclarecimento, mais uma justificativa para nossa pesquisa e proposição em atividades que compõem o *corpus*, tema desenvolvido na seção que se segue.

### 4.3 Procedimentos de constituição do *corpus*

Quanto aos procedimentos de constituição do *corpus*, investigamos, inicialmente, em quais atividades de leitura apareciam os boxes de glossário. Em seguida, fizemos a leitura das subseções “Por dentro do texto” e “Linguagem do texto” em todos os capítulos para verificar se havia a presença do estudo do léxico. Constatamos que, dentre oito capítulos, o estudo do léxico está presente em seis – nos capítulos 6 e 8 não identificamos tópico referente ao mencionado estudo.

É importante dizer que, embora no LD analisado haja outras seções que trabalhem textos, as que se propõem claramente a abordá-los quanto à sua compreensão são as subseções denominadas “Por dentro do texto” e “Linguagem do texto”, todas elas incluídas na seção “Prática de leitura”. Por esse motivo, esses itens, junto com o boxe glossário, são focos desta pesquisa, já que, teoricamente, esperamos que a relação entre léxico e leitura se estabeleça em tal contexto.

O *corpus* da pesquisa constitui-se, portanto, por 16 atividades (12 na subseção “Por dentro do texto” e 4 na subseção “Linguagem do texto”), e 2 glossários relacionados ao estudo do léxico das subseções, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 3 – *Corpus* da pesquisa**

UNID.	CAP.	TEXTO	PRÁTICA DE LEITURA (quantidade de questões)		GLOSSÁRIO
			PDT	LT	
1	1	Texto 1 – Tela de pintura (p. 15)	3	–	–
		Texto 2 – Nasce uma menina (p. 25-26)	–	1	1
	2	Texto 3 – A incapacidade de ser verdadeiro (p. 43)	4	–	–
		Texto 4 – Identidade (p. 44)	2	1	–
2	3	Texto 5 – A escola da vida (p. 73)	3	2	1
<b>Total</b>			<b>12</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: PDT – Por dentro do texto; LT – Linguagem do texto.

#### 4.4 Etapas de análise

Quanto aos procedimentos de análise do *corpus*, investigamos o ensino do léxico tendo como base os aspectos de progressão linear (Koch, 2003, p. 31), abrangendo as seguintes etapas:

- a) A investigação, nas atividades de compreensão leitora – investigamos como se deu o ensino de determinado léxico pela relação cotextual de informações dadas e informações novas, ou seja, analisamos se o ensino de determinado léxico pelo LD levou em consideração outros elementos lexicais presentes na concretude do texto;
- b) A investigação, nas atividades de compreensão leitora – se o ensino de determinado léxico ocorreu pela relação contextual, ou seja, analisamos se o ensino de determinado léxico pelo LD levou em consideração a relação do sentido do léxico com informações do contexto sociocognitivo do aluno;
- c) A investigação, no glossário – como se deu o ensino de determinado léxico pela relação cotextual de informações dadas e informações novas, ou seja, analisamos se o ensino de determinado léxico pelo LD levou em consideração outros elementos lexicais presentes na concretude do texto;
- d) A investigação, no glossário – se o ensino de determinado léxico ocorreu pela relação contextual, ou seja, analisamos se o ensino de determinado léxico pelo LD levou em consideração a relação do sentido do léxico com informações do contexto sociocognitivo do aluno, como agente dotado de intencionalidade.

#### 4.5 Procedimentos de análise

Definidas as etapas dos procedimentos de análise, iniciamos o processo de análise do ensino do léxico no *Glossário*, observando como as palavras aparecem nesse item, investigando se as palavras constantes do glossário fazem alguma referência ao cotexto ou ao contexto do texto lido (ensino pautado na LT). Em seguida, continuamos a análise nas atividades de compreensão leitora. Os textos, aos quais o glossário e as atividades de prática de leitura se referem, foram numerados para facilitar a identificação. Textos, atividades e glossários foram copiados no corpo do trabalho, com o objetivo de demonstrar mais claramente o material analisado.

Amparados em todo o arcabouço teórico e metodológico adotado, procedemos à feitura dos procedimentos para a elaboração de nossa proposição de estudo, os quais expomos a seguir.

#### **4.6 Procedimentos para a proposição de atividades**

Concluída a etapa de análise dos dados, propusemos atividades do ensino do léxico a partir das questões de compreensão leitora apresentadas pelo LD, nas subseções “Por dentro do texto” e “Linguagem do texto”, conforme as orientações teóricas da LT, reforçando, assim, a exploração dos usos do léxico, em uma perspectiva sociocognitivista e interacional. Apresentamos, à luz de compreensão do ensino do léxico para professores que pretendam reaplicar as atividades propostas, incluindo as orientações didáticas e prováveis respostas dos alunos, no sentido de auxiliá-los na aplicação de tal metodologia e, assim, fazerem as adaptações necessárias aos interesses voltados ao ensino e à aprendizagem do léxico a partir de uma interação com as informações do texto lido.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, a partir da análise de atividades do LD “Língua Portuguesa: Tecendo Linguagens – Vol. 6”, 6º ano do ensino fundamental, de Oliveira e Araújo (2018), apresentamos proposta de atividades didáticas na perspectiva sociocognitivista e interacional, relativa ao estudo do léxico e do vocabulário, que traz como contribuições a ampliação desse ensino pelo LD e a ênfase ao contexto de uso de elementos linguísticos e não linguísticos no processo de construção de sentido de um texto.

### 5.1 Texto 1 e Atividade

Conforme vimos na subseção “4.2 – Objeto de pesquisa”, segundo o Manual do Professor da obra em análise, o estudo do léxico é trabalhado em consonância com os gêneros textuais. Na seção “Prática de leitura” do *corpus* –p. 15, unidade 1, capítulo 1 – temos uma tela, um autorretrato (Texto 1). Por ser a representação que faz de si mesmo, o autor registra o modo como se vê ou como gostaria de ser visto. Na sequência, encontramos a atividade de compreensão leitora, composta por nove questões.

#### TEXTO 1

##### Tela de pintura (autorretrato)



*Velázquez, 2000 (1976) de Rodrigo Cunha  
Acrílica sobre tela 202 cm x 143 cm.*

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 15).

**Atividade de compreensão leitora: seção “Por dentro do texto”**

*(Questões extraídas do LD Tecendo linguagens – 6º ano, p. 16-17)*

1. *O que você vê representado na tela da página anterior?*
2. *Pela imagem, podemos deduzir se o artista está sério ou à vontade; se é jovem, triste, calmo etc.?*
3. *Na imagem, há elementos estáticos, parados, outros que revelam movimento, atividade. Quais são?*
4. *Você gostou do quadro?*
5. *Que impressões ou sensações as cores escolhidas pelo artista lhe sugerem?*
6. *Na tela, aparece parcialmente o nome de outro pintor: Velázquez. Em sua opinião, por que o autor da tela dá esse nome a sua obra?*
7. *Leia a seguir uma pequena biografia do pintor Velázquez.*

<p><b>Diego Rodriguez de Silva Velázquez</b> <b>(1599 - 1660)</b></p> <p>Pintor barroco, nascido em Sevilha, Espanha, manifestou desde muito cedo seu talento para a pintura, Velázquez é considerado um pintor de grande maestria técnica. Ele ganhou prestígio como um mestre pintor de retratos e influenciou outros pintores que vieram depois dele. <i>As meninas</i> é considerada sua obra mais importante.</p>	 <p>Autorretrato (1640), de Diego Velázquez. Óleo sobre tela. 45cm x 38cm.</p>
--	--

*Identifique o objeto presente no ambiente da tela Velázquez 2000 que faz referência a esse pintor.*

8. *Para responder às questões seguintes, releia as informações apresentadas na legenda e no crédito da tela Velázquez 2000.*
  - a) *Depois do nome da obra e do ano de produção, aparece o nome do pintor da tela. Indique-a.*
  - b) *A expressão “acrílica sobre tela” traz uma informação sobre a pintura? Qual?*
  - c) *Você sabe em que lugares costumam ser expostas as telas dos pintores?*
  - d) *Pelas informações, a tela está exposta em algum desses lugares? A quem pertence essa obra?*

9. Leia o texto<sup>1</sup> a seguir e responda as questões:

a) Qual(is) dos textos lidos todos anteriormente é(são) visual(is)?

b) Qual é o texto multissemiótico lido até agora?

### 5.1.1 Análise

O texto 1, por ser uma tela de pintura, compreende o estudo do léxico apenas na atividade de compreensão leitora e não apresenta glossário.

#### 5.1.1.1 Das questões da atividade de compreensão leitora – seção “Por dentro do texto”

Na atividade, das nove questões propostas, detectamos o estudo do léxico nas questões 2, 3 e 8 (item ‘b’). Na questão 2, destacamos que o ensino do léxico pode ocorrer com base na análise dos elementos não linguísticos do texto, pois, para o aluno responder satisfatoriamente a questão, ele deverá associar informações visuais que estão na imagem com informações que ele traz de seus conhecimentos sociocognitivos, como, por exemplo: Como dizer que alguém tem uma expressão séria? Que conhecimentos de mundo tem o aluno sobre isso? Como identificar seu conhecimento com o que está na tela? O mesmo teria que ser analisado em relação às outras expressões lexicais.

Na questão 3, o LD quer que o aluno identifique, na imagem, elementos estáticos e de movimento. Destacamos que os sentidos dos léxicos (estático e movimento) não seriam fáceis de discutir com o aluno, tendo em vista que o texto é, por si, uma representação estática. Contudo, o LD, em sua sugestão de resposta, reforça que há elementos estáticos (os que estão ao redor do espelho), que contrastam com a atividade de movimento do artista pintando a tela. Somos da opinião de que, para a compreensão satisfatória da questão, inicialmente, o LD deveria conduzir o estudo lexical à noção de estaticidade vinculada ao sentido contrário de movimento.

Na questão 8, item ‘b’, o LD pede que o aluno diga se há relação de sentido entre a expressão “acrílica sobre tela” e pintura. Relendo as informações contidas na legenda e no crédito da tela *Velázquez 2000*, podemos observar que o LD pretende, sim, que o aluno

---

<sup>1</sup> O LD traz o texto verbal “O menino Maluquinho” (seção *Para começo de conversa*) e o texto 1 foram nomeados, respectivamente, de **história em quadrinhos** e **tela**, seguido da observação: embora sejam diferentes, foi possível interpretar o que cada um deles quis transmitir. Por esse motivo, podemos dizer que fizemos a leitura de uma história em quadrinhos e também de uma tela. Quando um texto possui imagens e não possui palavras, dizemos que ele é **visual**. Quando possui apenas palavras, ele é **verbal**. Quando o texto compõe-se de imagens e palavras ao mesmo tempo, ele é multissemiótico.

perceba, na relação de sentidos, que “acrílica” deve ser um tipo de tinta usada na pintura de uma tela. Observamos, contudo, que, não há, na questão de compreensão do texto, espaço para o aluno fazer a ligação entre informações dadas pelo campo lexical (pintor, tela e pintura) e a expressão nova “acrílica sobre tela”, usando seu conhecimento de mundo a partir do sentido da preposição “sobre”. Não podemos deixar de ressaltar a omissão do LD ao potencial de sentido das preposições. Nesse caso, o conhecimento de mundo do aluno o levaria a inferir que, assim como um pintor usa sempre algum tipo de tinta sobre uma parede, um pintor de obra de arte também deve usar um tipo de tinta sobre a tela, e que, portanto, “acrílica” seria um tipo de tinta.

Comprovamos, na análise desses itens, que a relação cotextual de informações dadas e informações novas não se aplica, tal como vimos em Koch (1998), ao destacar que “a estrutura informacional de um texto exige a presença de elementos dados e elementos novos”. Para a autora, inclusive, é com base na informação dada que se abre um espaço para introduzir a informação nova e assim ampliar os conhecimentos já existentes a respeito deles. Comprovamos também, como visto no item relativo às expressões faciais, a não ocorrência do ensino de determinado léxico pela relação contextual, ou seja, o LD não oportuniza que este ensino se apoie no aspecto contextual das relações entre os vários léxicos de provável conhecimento de mundo dos alunos.

#### ***5.1.1.2 Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional***

Nesta seção, iremos propor uma reconstrução da atividade relacionada ao estudo do léxico do texto 1, apresentada pelo LD, buscando orientar a mediação didática do professor para a interação entre alunos e texto, com base na perspectiva sociocognitiva e interacional. Para atender a proposta de estudo do léxico, na perspectiva que assumimos neste trabalho, sugerimos que o professor empregue as mesmas questões, mobilizando os conhecimentos de mundo do aluno e os associe a trechos do texto lido. Dessa forma, poderíamos ter as seguintes orientações.

Na questão 2, a seguir, destacamos que o ensino do léxico pode ocorrer com base na análise dos elementos não linguísticos do texto, cujas informações visuais devem servir de pistas para o aluno mobilizar seus conhecimentos sociocognitivos e responder com entendimento do sentido.

2. *Pela imagem, podemos deduzir se o artista está sério ou à vontade; se é jovem, triste, calmo etc.?*

**Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade**

Nesse caso, o professor poderia formular uma questão adicional ou, simplesmente, reformular a pergunta apresentada pelo LD.

Questão: Que traços uma pessoa demonstra estar com uma expressão séria?

A mesma pergunta deveria ser repetida em relação a: *estar à vontade, a ser jovem, estar triste, calmo*. O professor poderia discutir com os alunos as respostas apresentadas e definir, com base nas características mencionadas por eles, qual o estado em que, possivelmente, o pintor se encontrava.

Como afirmamos anteriormente, a ampliação do léxico ocorre mais facilmente quando os alunos interagem com outros textos ou outras situações e associam as informações visuais ou verbais a seus conhecimentos sociocognitivos.

No caso da questão 3, como vimos, é esperado que o aluno perceba que há elementos estáticos (os que estão ao redor do espelho), que contrastam com a atividade e o movimento do artista pintando a tela. Para a compreensão dos sentidos de estaticidade e movimento, o LD sugere ao professor estimular a observação entre os elementos que compõem a tela. Nesse caso, os que aparecem em contraste com o movimento do artista seriam os elementos estáticos.

3. *Na imagem, quais elementos estão ao redor do espelho? E nesse cenário, o pintor demonstra fazer algum tipo de movimento? Qual?*

**Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade**

Diante da questão, entendemos que não basta observar os elementos que compõem a tela. Seria interessante que o professor buscasse situações do cotidiano que denotam movimento ou estaticidade, com exemplos mais práticos e fáceis para a compreensão do aluno, como, por exemplo, na situação em que o próprio aluno fosse visitar a tela numa galeria. A tela poderia ser encarada como um elemento estático, sem movimento naquele lugar e as pessoas, que circulassem pela galeria, estariam em movimento.

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

Podemos sugerir, então, a sequência das questões a seguir, que trabalham a noção de antônimo para a abstração do sentido contrário.

1. O que significa algo estar em movimento? Exemplifique.

É esperado que, diante dessa pergunta, o aluno, buscando o seu conhecimento de mundo, exemplifique “que estar em movimento” traz a ideia contrária de algo que está parado. O professor aproveitaria a resposta para lembrar que ‘parado’ tem o mesmo sentido de ‘estático’, podendo, ainda, recorrer a exemplos retirados do cotidiano dos alunos, que deixassem clara a ideia de oposição.

Para reafirmar a aprendizagem dos sentidos opostos, poderia ser perguntado também:

2. Quais poderiam ter sido os movimentos do pintor?

A partir da apreensão do sentido do léxico “movimento”, o aluno, com mais segurança, reconheceria quais os movimentos realizados pelo pintor.

Para ampliar a noção do léxico aprendido na atividade de leitura, conforme nos atestou Marcuschi (2002), o professor poderia usar a formação de palavras como ferramenta auxiliar, conforme questão a seguir:

3. E qual a relação de sentido entre movimento e movimentação? E o sentido contrário?

Admitimos que, tomando por comparação outras situações de comunicação que envolvam “movimento, movimentação, movimentar, estático, estaticidade, parado, paralisar”, o aluno estaria se valendo do sociointeracionismo proposto por Bronckart (1999) e, assim, ampliando seu léxico.

Na questão 8 – item ‘b’, conforme temos defendido, podemos tomar a interpretação de texto para auxiliar o aluno a ampliar seu potencial lexical.

8. *Para responder às questões seguintes, releia as informações apresentadas na legenda e no crédito da tela Velázquez 2000.*

[...]

*b) A expressão “acrílica sobre tela” traz uma informação sobre a pintura? Qual?*

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

Nesse caso, é interessante que o professor conduza o aluno a, mediante seu conhecimento sociocognitivo, fazer a relação entre os termos “acrílica”, “tela”, “pintura” e o sentido da preposição “sobre”. Assim, o aluno será capaz de formular a compreensão de que “acrílica” deve ser um tipo de tinta que um pintor usa em tela, assim como ele, na escola, usa a tinta guache sobre o papel.

Queremos com isso demonstrar que o ensino do léxico não precisa, necessariamente, ser apenas em aulas específicas de gramática, que a escola pode aproveitar a qualquer momento em que faz a leitura interpretativa de um texto.

## 5.2 Texto 2 e Atividade

Temos, no texto 2 do *corpus* da pesquisa – p. 25-26, unidade 1, capítulo 1 – a autobiografia de Malala Yousafzai, na qual a jovem conta sobre o episódio em que foi vítima de tentativa de homicídio em outubro de 2012. Após o texto, encontramos a apresentação do glossário e, em seguida, a subseção, “linguagem do texto”, com dois itens.

### TEXTO 2

#### Nasce uma menina

No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe, e ninguém deu os parabéns a meu pai. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, **pachtuns**, consideramos esse um sinal **auspicioso**. Meu pai não tinha dinheiro para o hospital ou para uma **parteira**; então uma vizinha ajudou minha mãe. O primeiro bebê de meus pais foi **natimorto**, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci menina num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar.

Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio. O primo de meu pai, JehanSher Khan Yousafzai, foi um dos poucos a nos visitar para celebrar meu nascimento e até mesmo nos deu uma boa soma em dinheiro. Levou uma grande árvore genealógica que remontava até meu trisavô, e que mostrava apenas as linhas de descendência masculina.

Meu pai, Ziauddin, é diferente da maior parte dos homens pachtuns. Pegou a árvore e riscou uma linha a partir de seu nome, no formato de um pirulito. Ao fim da linha escreveu “Malala”. O primo riu, atônito. Meu pai não se importou. Disse que olhou nos meus olhos assim que nasci e se apaixonou. Comentou com as pessoas: “Sei que há algo diferente nessa criança”. Também pediu aos amigos para jogar frutas secas, doces e moedas em meu berço, algo reservado somente aos meninos.

Meu nome foi escolhido em homenagem a Malalai de Maiwand, a maior heroína do Afeganistão. Os pachtuns são um povo orgulhoso, composto de muitas tribos, dividido entre o Paquistão e o Afeganistão. [...] sempre nos unimos contra **forasteiros** que tentam conquistar nossas terras. Todas as crianças pachtuns crescem ouvindo a história de como Malalai inspirou o Exército afegão a derrotar o britânico na Segunda Guerra Anglo-Afegã, em 1880.

Malalai era filha de um pastor de Maiwand, pequena cidade de planícies empoeiradas a oeste de Kandahar. Quando tinha dezessete anos, seu pai e seu noivo se juntaram às forças que lutavam para pôr fim à ocupação britânica. Malala foi para o campo de batalha com outras mulheres da aldeia, para cuidar dos feridos e levar-lhes água. Então viu que os afegãos estavam perdendo a luta e, quando o porta-bandeira caiu, ergueu no ar seu véu branco e marchou no campo, diante das tropas.

[...]

Malalai foi morta pelos britânicos, mas suas palavras e sua coragem inspiraram os homens a virar a batalha. Eles destruíram uma brigada inteira — uma das piores derrotas da história do Exército britânico. Os afegãos construíram no centro de Cabul um monumento à vitória de Maiwand. Mais tarde, ao ler alguns livros de Sherlock Holmes, ri ao ver que foi nessa batalha que o dr. Watson se feriu antes de se tornar parceiro do grande detetive. Malalai é a Joana d’Arc dos pachtuns. Muitas escolas de meninas no Afeganistão têm o nome dela. Mas meu avô, que era professor de teologia e imã da aldeia, não gostou que meu pai me desse esse nome. “É um nome triste”, disse. “Significa luto, sofrimento.”

[...]

Meu pai contava a história de Malalai a toda pessoa que viesse à nossa casa. Eu a adorava, assim como amava ouvir as músicas que ele cantava para mim e a maneira como meu nome flutuava ao vento quando alguém o chamava.

LAMB, Christina; YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**. Trad. George Schlesinger *et al.* São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

### Glossário

<b>Auspicioso</b>	que gera esperanças; prometedor, de bom agouro.
<b>Forasteiro</b>	aquele que é estranho à terra onde se encontra ou que é de fora.
<b>Natimorto</b>	refere-se ao feto viável que foi expulso morto do útero materno.
<b>Pachtuns</b>	também chamados pachtos ou pastós, são um grupo etnolinguístico formado principalmente por afegãos e paquistaneses que se caracteriza pela língua própria, pelo código de honra religioso pré-islâmico e pela prática do islamismo.
<b>Parteira</b>	mulher que auxilia quem está em trabalho de parto ou que acabou de parir mesmo não sendo médica.

### Atividade de compreensão leitora: seção “Linguagem do texto”

*(Questão extraída do LD Tecendo linguagens – 6º ano, p. 27)*

1. *Releia o trecho a seguir:*

*Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse um sinal **auspicioso**. Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado **sombrio**.*

*Com base no que você pôde compreender do decorrer da leitura, responda:*

- a) Para o pai de Malala, o nascimento da filha foi considerado um sinal auspicioso ou sombrio?*
- b) Releia o segundo parágrafo e identifique uma atitude do pai que justifique sua resposta ao item anterior.*

#### 5.2.1 Análise

A análise do texto 2 compreende dois momentos: o do estudo do léxico no glossário e o do léxico na atividade de compreensão leitora, subseção “linguagem do texto”.

##### 5.2.1.1 Glossário

Em relação à contribuição do glossário para a compreensão leitora com base na ampliação lexical, podemos dizer que, em torno da palavra “auspicioso” encontramos, no texto, as seguintes expressões:

(01) “Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga”.

(02) “então uma vizinha ajudou minha mãe”.

(03) “vim ao mundo chorando”.

Na expressão (01), temos a ideia de que Malala nasceu no momento em que a noite findava e o dia começava, como uma promessa de dias melhores. Na (02), resta evidente que, mesmo sendo o nascimento de uma menina, a vizinha não negou ajuda à mãe de Malala. Quanto à expressão (03), o leitor tem o conhecimento, por sua vivência de mundo, que é um bom sinal a criança chorar na hora do nascimento.

Quando o leitor se volta, contudo, ao que está expresso no glossário – “Auspicioso: que gera esperanças; prometedor, de bom agouro” – pouco se observa a contribuição de tais expressões para o resgate do sentido das expressões do texto, no entorno da palavra “auspicioso”. Isso implica dizer que as pistas encontradas no texto não são consideradas no estudo do léxico e, muitas vezes, o sentido do termo em questão é trabalhado apenas pelo que está no glossário, sem que o leitor tenha a oportunidade de recorrer ao seu conhecimento sociocognitivo para alcançar o sentido da palavra.

Com base em um estudo que considera o texto, por exemplo, em relação à palavra “forasteiro” encontramos a frase: “que tentam conquistar novas terras”. No glossário, o leitor encontra a informação de que o termo forasteiro pode ser considerado como “aquele que é estranho à terra onde se encontra ou que é de fora”. Entendemos que essa informação não dá conta de promover uma relação de sentido com a pista encontrada no texto, nem privilegia o que pode significar para alguns povos a presença do forasteiro, cujo sentido pode exceder à simples ideia de “ser estranho, de fora” e significar aquele que pretende dominar o povo conquistado. Notamos, dessa forma, que o estudo, exclusivamente com base no glossário e sem uma relação cotextual, não favorece a ampliação do léxico pela apropriação do conhecimento sociocognitivo do leitor.

Para “natimorto”, encontramos duas sentenças que poderiam, por uma leitura de sentidos opostos, permitir ao leitor entender o significado da palavra:

(04) “o primeiro bebê de meus pais foi natimorto.”

(05) “mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés.”

A sentença (05), por iniciar com uma conjunção adversativa, favorece a compreensão de que Malala não foi a primeira criança do casal e que, diferentemente do primeiro filho, ela chegou “chorando e dando pontapés”, ou seja, sua chegada, a partir do conhecimento sociocognitivo do leitor, se opõe à noção de morto (um dos termos da composição de “natimorto”). Dessa maneira, encontramos o sentido do termo “natimorto”,

não apenas numa relação de oposição “bom/ruim”, “triste/alegre”, mas, principalmente, em uma relação de oposição morte/vida.

Ainda nessa perspectiva de sentidos opostos, podemos aceitar que “vir ao mundo” significa nascer e, se o primeiro filho “foi natimorto” é porque ele veio ao mundo morto. Essas formas de buscar a relação de sentido também poderiam ser trabalhadas com base nas informações do glossário: “feto viável que foi expulso morto do útero materno”, isto é, o segmento “feto expulso morto” opõe-se a “vir ao mundo”. De acordo com o conhecimento sociocognitivo do leitor, o nascimento é algo espontâneo, que não se associa significativamente a ser expulso ou extraído.

Referente à “pachtuns”, o estudo apresentado no glossário alinha-se à utilização de algumas expressões encontradas no texto, as quais poderiam possibilitar a compreensão dessa palavra a partir de uma orientação referencial, que auxiliaria o leitor a reconhecer características marcantes do povo *pachtuns*, ampliando, assim, sua compreensão lexical. Na verdade, o próprio texto traz uma definição da palavra: “Os pachtuns são um povo orgulhoso, composto de muitas tribos, dividido entre o Paquistão e o Afeganistão.” Na nossa concepção, o glossário do LD deixa de lado outra forma de reconhecimento de sentido lexical.

Por fim, a palavra “parteira” se relaciona com as frases:

(06) “Meu pai não tinha dinheiro para o hospital”.

(07) “então uma vizinha ajudou minha mãe”.

Entendemos, por meio da frase (06), que se recorre a uma parteira, geralmente, quando não se tem boas condições financeiras. Na (07), detectamos que, se a vizinha ajudou a mãe de Malala, a função de uma parteira consiste em auxiliar o nascimento de uma criança. No glossário, a expressão “mulher que auxilia quem está em trabalho de parto ou que acabou de parir, mesmo não sendo médica” ajuda o leitor a perceber o papel da vizinha no parto de Malala.

Cabe ressaltar, no entanto, que não há, no LD, questões relativas ao sentido isolado do termo e às expressões presentes no texto. Mais uma vez insistimos em afirmar que falta a interação entre as informações do texto e o conhecimento de mundo do leitor, que poderia buscar em sua vivência a informação de que recorreremos a uma parteira quando não se tem dinheiro para pagar um hospital ou ainda quando não dispomos de serviços médicos prestados em hospitais.

### 5.2.1.2 Das questões da atividade de compreensão leitora – seção “Linguagem do texto”

A atividade do texto 2 traz dois questionamentos – ‘a’ e ‘b’ – envolvendo o estudo do léxico. O LD solicita que o leitor responda, “com base no que pôde compreender do decorrer da leitura”, o que se segue:

- a) *Para o pai de Malala, o nascimento da filha foi considerado um sinal auspicioso ou sombrio?*
- b) *Releia o segundo parágrafo e identifique uma atitude do pai que justifique sua resposta ao item anterior.*

Na análise do item ‘a’, encontramos que o sentido dos vocábulo “auspicioso” e “sombrio” é formulado a partir de uma ideia contrária, ou seja, de um antônimo. Não deixa de ser um avanço a relação de sentido com base no texto, sem um estudo meramente gramatical das relações de sentidos opostos, observado em um ensino tradicional. Notamos, contudo, que não é considerado o que é encontrado no texto para o sentido de pelo menos uma das palavras. Como vimos, no estudo do glossário, o sentido da palavra ‘auspicioso’, numa relação contextual, encontra sua significação na expressão “vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga”, reconhecida por um grupo de *pachtuns* como algo auspicioso.

No que se refere à análise do item ‘b’, espera-se que o leitor tenha atingido boa compreensão do texto lido e recorra a esse entendimento para justificar a atitude do pai. Essa atitude, entretanto, está explícita em diversas expressões, tais como: “vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga” e “meu pai não se importou”, que comprovam o sentido de ‘auspicioso’ e permitem, assim, o resgate do sentido dessa palavra. A expressão “meu pai não se importou”, por exemplo, prova que ele chega a comentar com as pessoas que havia algo diferente naquela criança e, assim, pediu aos amigos que jogassem frutas secas, doces e moedas em seu berço, comportamento que costumava ser reservado somente aos meninos.

Em suma, fazendo uma consideração parcial ao estudo do léxico do texto 2, afirmamos que os termos colocados no glossário remetem mais a situações específicas do sentido da palavra, sem considerar relações significativas no contexto. Na atividade proposta, tais termos remetem tanto ao cotexto quanto ao contexto, quando, por exemplo, é preciso associar expressões do texto a informações contidas no conhecimento sociocognitivo do

leitor, que deverá reconhecer na expressão “vim ao mundo chorando” um bom sinal a criança chorar na hora do nascimento.

O mesmo ocorre na expressão “mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés”, quando o uso da conjunção adversativa favorece a compreensão de que Malala, diferentemente do primeiro filho, chegou “chorando e dando pontapés”, o que, a partir do conhecimento sociocognitivo do leitor, se opõe à noção de morto (um dos termos da composição de “natimorto”). Com isso, queremos dizer que não consideramos que o texto 2 comprove a presença de nossos procedimentos de análise, ou seja, que o ensino de determinado léxico ocorra pela relação cotextual, levando assim em consideração outros elementos lexicais presentes na concretude do texto ou, ainda, pela relação contextual, considerando a relação do sentido do léxico com informações do contexto sociocognitivo do aluno.

### 5.2.1.3 Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional

Diante das questões analisadas, seguem algumas sugestões que poderiam conduzir a um entendimento lexical mais elasticado.

*Com base no que você pôde compreender do decorrer da leitura, responda:*

a) *Para o pai de Malala, o nascimento da filha foi considerado um sinal auspicioso ou sombrio?*

#### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

Como vimos, a atividade propunha o sentido das palavras “auspicioso” e “sombrio”. Dessa forma, poderíamos ter as seguintes orientações:

Questão:

1. *Releia o trecho a seguir:*

*Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse um sinal **auspicioso**. Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado **sombrio**.*

Com base no que você pôde compreender do decorrer da leitura, discuta com um de seus colegas e responda:

a) As palavras **auspicioso** e **sombrio** estão indicando uma relação de:

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

- 1) sentidos semelhantes que assumem valores diferentes em função do contexto.
- 2) sentidos opostos que assumem valores semelhantes de acordo com o contexto.
- 3) sentidos opostos que assumem valores diferentes em função do contexto.

Para o item ‘a’, é esperado que os alunos, após discutirem as possibilidades apresentadas, concordem que as duas primeiras proposições estão em desacordo com o texto lido e assumam que as palavras “auspicioso” e “sombrio” estão em sentido oposto, com valores diferentes em função do contexto, pois, na expressão “Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga”, para os *pachtuns*, o nascimento de uma criança no início do dia representa a esperança de dias melhores. Ressaltando aqui, especificamente, as diferenças que implicam um sentido “contrário” Na verdade, segundo Antunes (2012), a palavra antônima expressa o lado oposto da matriz cognitiva, constituindo assim um “modo” bem corriqueiro de encarar a própria identidade das coisas.

O sentido de “auspicioso” encontra no texto ainda as seguintes expressões:

- *então uma vizinha ajudou minha mãe*: iniciativa de quem acredita em dias melhores.
- *vim ao mundo chorando*: situação típica do nascimento de uma criança saudável.

Quanto ao termo “sombrio”, a expressão *o dia em que nasce uma menina é vista*, segundo os *pachtuns*, como um sinal de agouro, de dias ruins.

b) *Releia o segundo parágrafo e identifique uma atitude do pai que justifique sua resposta ao item anterior.*

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

Para o item ‘b’, temos as seguintes orientações:

Questão: Explique, a partir de trechos retirados do texto, sua resposta.

**Observação:** caso os alunos não apresentem nenhum trecho retirado do texto lido, o professor deverá destacar pelo menos um dos trechos e, assim, propiciar meios para que o aluno interaja com o texto e com outros leitores.

Temos ainda, como orientação, as questões seguintes:

Na sua opinião, a explicação encontrada no glossário “auspicioso: que gera esperanças; prometedora, de bom agouro”, poderia ser compreendida por trechos retirados

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

do texto para justificar a questão “a”? Qual dos trechos seria mais significativo? Justifique sua resposta. Qual dos trechos seria mais significativo? Justifique sua resposta.

É esperado que os alunos concordem que sim e que apontem um dos trechos como o mais significativo. Por exemplo, se os alunos escolhessem “Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga”, deveriam justificar dizendo que o nascimento de Malala durante a madrugada, momento esse que sinaliza a chegada de um novo dia, pode ser visto como um sinal de boas esperanças.

O professor poderá assumir o mesmo procedimento didático com outras expressões apresentadas pelos alunos.

Questão: Com base nos trechos retirados por você para comprovar os itens ‘a’ e ‘b’, qual o que mais permite a compreensão de que “sombrio” é uma palavra de sentido oposto?

É esperado que os alunos destaquem o trecho “o dia em que nasce uma menina” pelo fato de que os *pachtuns* esperam sempre o nascimento de um menino.

Em suma, nas questões propostas, temos o ensino do léxico voltado tanto ao cotexto quanto ao contexto, quando o léxico é trabalhado na perspectiva da textualidade, em que pistas linguísticas são aproveitadas para a compreensão leitora, e quando é valorizado o que o leitor constrói em sua vivência de mundo, numa perspectiva contextual.

### 5.3 Texto 3 e Atividade

Temos, no texto 3 do *corpus* da pesquisa – p. 43, unidade 1, capítulo 2 – um conto sobre a descoberta da poesia por um menino poeta. Após o texto, encontramos a apresentação do glossário e, em seguida, a atividade de compreensão leitora com 10 questões. Vale salientar que o sentido dos termos da expressão do glossário não foram trabalhados pelo LD.

### TEXTO 3

#### A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de SiáElpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

*(Questão extraída do LD Tecendo linguagens – 6º ano, p. 43-44)*

1. *Que motivos conduziavam as pessoas a achar que Paulo era mentiroso?*
2. *Apesar de ser castigado, Paulo continuava relatando situações fantasiosas para a mãe. Em sua opinião, por que isso ocorre?*
3. *Releia o diagnóstico do médico:*  
*Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.*  
*A afirmação do médico confirma a ideia de que Paulo é mentiroso? Explique sua resposta.*
4. *Com base na leitura do texto, explique por que Paulo é incapaz de ser verdadeiro.*
5. *Em sua opinião, que outro título o texto poderia ter?*
6. *Você costuma escrever textos poéticos? Já mostrou esses textos para alguém? Por quê?*
7. *Ao utilizar a expressão “caso de poesia”, o autor fez referência a outra expressão muito usada pelas pessoas no dia a dia. Ele reescreveu uma expressão conhecida, dando-lhe um novo sentido de acordo com as ideias do texto. Qual é essa expressão?*
8. *Como você já sabe, às vezes, uma mesma palavra pode ter vários significados. O sentido só pode ser determinado pelo contexto, isto é, de acordo com a situação em que a palavra foi usada.*  
a) *Leia a definição da palavra **fama** retirada de um dicionário.*

**fama** s. f. **1.** renome; notoriedade: O cantor alcançou a fama rapidamente. **2.** reputação; conceito: Meu avô tem fama de ranzinza.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2013.

- b) *Em que sentido foi usada a palavra fama no texto de Carlos Drummond de Andrade? O que significa dizer que alguém “tem fama de mentiroso”?*

9. *Releia a fala do médico no texto “A incapacidade de ser verdadeiro” e responda: O que você entende por “poesia”?*

10. *Procure no dicionário o significado da palavra poesia. Identifique o significado que mais se aproxima de sua resposta anterior.*

### 5.3.1 Análise

A análise do texto 3 apresenta o estudo do léxico apenas na atividade de compreensão leitora, na seção “Por dentro do texto”.

#### **5.3.1.1 Das questões da atividade de compreensão leitora – “Por dentro do texto”**

Na atividade do texto 3, das dez questões propostas, quatro apresentam o estudo do léxico: questões 7, 8 (item ‘b’), 9 e 10.

Na questão 7, ao utilizar a expressão “caso de poesia”, o autor fez referência a outra expressão muito usada pelas pessoas no dia a dia, “caso de polícia”. Ele reescreveu essa expressão conhecida, dando-lhe um novo sentido de acordo com as ideias do texto. Assim, a partir da expressão “caso de poesia”, o aluno é estimulado a buscar no seu conhecimento de mundo a expressão “caso de polícia”, bastante recorrente no cotidiano das pessoas. Essa relação contextual, que valoriza a bagagem sociocognitiva do aluno, irá contribuir para a percepção de que o fato de o garoto exagerar nas mentiras pode ser visto como algo que precisa ser tratado de forma diferenciada. Em seu caso, um comportamento que foge ao padrão normal e se relaciona à poesia

Sabemos que os participantes da comunicação, autor e leitor, têm saberes variados sobre as mais diversas situações sociais que tenham vivenciado. Tais saberes – os conhecimentos de mundo e os enciclopédicos – são ativados em todas as atividades sociais que os indivíduos experimentam, inclusive na leitura. Na questão 7, então, o aluno poderia conseguir acessar informações a partir de suas experiências de mundo e suas vivências. Isso quer dizer que, ao iniciar a leitura, este seria estimulado a recorrer ao seu conhecimento de mundo para alcançar uma melhor compreensão de texto. Nesse caso, o ensino do léxico ocorreu pela relação contextual, ou seja, o ensino do léxico pelo LD levou em consideração a relação do sentido do léxico com informações do contexto sociocognitivo do aluno.

Na questão 8, o LD destaca que uma mesma palavra pode ter vários significados. No item ‘b’, o aluno terá que identificar qual o sentido da palavra *fama*, usada no texto de

Carlos Drummond de Andrade. No contexto, *fama* significa voz geral, voz pública, reputação, conceito. Assim, para a pergunta *o que significa dizer que alguém “tem fama de mentiroso”?*, o sentido é o da acepção 2. *reputação, conceito*, conforme definições do dicionário na questão ‘a’. No nosso entendimento, o aluno, para apreensão do significado desta expressão, não foi estimulado a recorrer a pistas linguísticas (*via no campo dragões cuspiendo fogo; cair um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo e com gosto de queijo; todas as borboletas da Terra passaram e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu*), em uma relação cotextual, mas apenas a observar os sentidos elencados nos verbetes da própria questão.

Nessa perspectiva, seguindo esse comando, infelizmente, há prejuízo à compreensão dos sentidos que uma palavra pode assumir em um texto, conforme Antunes (2005, p. 171) e sua concepção de que “[...] o exercício puro e simples de substituir em frases uma palavra por seu sinônimo ou de procurar em glossários o significado de uma palavra não dá conta de como o léxico pode ser um componente da organização coesa e coerente de um texto”.

Nesse caso, o ensino do léxico na BNCC vai além do aprendizado de palavras sinônimas, integrando-se à formação integral do aluno. Ele está relacionado à ampliação do vocabulário, à interpretação crítica dos textos e à análise do papel da linguagem na construção de sentidos, respeitando a diversidade linguística e cultural. Temos, portanto, a comprovação de que, na questão 8, o LD não contempla o que a BNCC apresenta na sua habilidade (EF04LP09) Identificar e compreender relações entre as palavras (sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos) em textos para ampliar o vocabulário.

No que se refere à questão 9 (*Releia a fala do médico no texto “A incapacidade de ser verdadeiro” e responda: O que você entende por “poesia”?*), o leitor irá recorrer ao texto para a identificação da fala do médico sobre poesia: “Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia”.

Na nossa percepção, esta questão, associando a fala do médico “esse menino é um caso de poesia” à “incapacidade de ser verdadeiro”, contraria a ideia que o LD nos deixa na questão 7. Aqui, temos a compreensão de que “não ser verdadeiro” seria ser criativo, usar de ficção, ter uma postura de poeta, fazer poesia. Dizer o que entende por poesia, neste caso, equivale a usar expressões marcadas por subjetividade, com o objetivo de revelar pensamentos e sentimentos pessoais, falar sobre o mundo como o olhar de poeta. O problema é que, em nenhum momento, o aluno é colocado numa situação de relação cotextual de informações dadas e informações novas.

As informações dadas, no caso, como “Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas”, “ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo” ou, ainda “Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu”, não foram aproveitadas para a construção da informação nova: o garoto ser considerado “um caso de poesia”, um garoto que falava de um mundo como o imaginava.

Na questão 10, com ajuda de um dicionário, o aluno terá que fazer a escolha da acepção que se aproxima à resposta que foi dada por ele na questão anterior. Mais uma vez, o dicionário foi visto, erroneamente, como um recurso que tem o papel de listar significados, sem nenhuma relação com a maneira como as palavras apareceram no texto. É válido destacar que o ensino da língua com base no dicionário, que é um gênero discursivo, não é somente importante por promover interação entre interlocutores, mas também por trazer uma importante bagagem linguística, dando suporte aos usuários para compreenderem o funcionamento da língua. Nesse caso, a proposta de atividade continua fundamentada no princípio de busca de significado das palavras, sem considerar as situações de uso ou os aspectos constituintes que, segundo Bakhtin (1997), compõem o gênero discursivo.

Os glossários, na verdade, não podem visar, basicamente, à tradução literal de palavras. Nessa perspectiva, nem seria necessário para o aluno reportar-se ao texto para a compreensão de uma palavra. Para isso, bastaria consultar um dicionário e escolher uma das acepções possíveis para a palavra, vista de forma isolada como sugerem os glossários. É importante destacar que o LD, ao recorrer ao uso de glossários, precisa levar em consideração outros elementos lexicais presentes na concretude do texto, ou seja, proporcionar o ensino do léxico pela relação cotextual de informações dadas e informações novas.

Segundo Ilari e Lima (2011), é comum depois de um texto de dimensões variáveis, encontrarmos uma lista de palavras presentes no próprio texto, supostamente desconhecidas do aluno, e que por isso foram destacadas e glosadas, isto é, acompanhadas de definições que correspondem aos usos feitos no texto. Entretanto, como esses exercícios vêm prontos, nossos professores apenas os utilizam, não garantindo que esses glossários tenham clareza quanto a suas reais motivações.

### 5.3.1.2 Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional

Diante das questões analisadas, apresentamos as seguintes orientações, visando a uma forma diferenciada de ensino do léxico.

8. *Como você já sabe, às vezes, uma mesma palavra pode ter vários significados. O sentido só pode ser determinado pelo contexto, isto é, de acordo com a situação em que a palavra foi usada.*

a) *Leia a definição da palavra fama retirada de um dicionário.*

**fama** s. f. 1. *renome; notoriedade: O cantor alcançou a fama rapidamente.* 2. *reputação; conceito: Meu avô tem fama de ranzinza.*

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2013.

b) *Em que sentido foi usada a palavra **fama** no texto de Carlos Drummond de Andrade? O que significa dizer que alguém “tem fama de mentiroso”?*

#### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

No item ‘b’, o aluno poderia ter acesso ao significado da expressão “fama de mentiroso” não recorrendo ao dicionário, mas buscando no texto do dicionário as pistas (motivos) que fizeram com que o menino fosse apresentado como mentiroso. A comparação com a caracterização feita no exemplo, sem dúvida, contribuiria para esse entendimento.

Como temos defendido, o uso do dicionário tem a sua relevância, mas não pode ser utilizado com o intuito exclusivo de consultar significados isolados de uma palavra. É esperado que o aluno recorra a seu conhecimento de mundo para buscar situações que reforcem a pessoa “ter fama” de algo.

Sugerimos a seguir questão que trabalha a compreensão leitora recorrendo ao sociocognitivo do aluno.

Para a questão 09: *“Releia a fala do médico no texto “A incapacidade de ser verdadeiro” e responda: O que você entende por “poesia”?*

a) *Quais informações do texto auxiliam você a entender o sentido do termo “poesia”?*

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

b) Você acha que a sua definição do termo “poesia”, dada na questão anterior, poderia ser melhorada com a ajuda de um dicionário? Por quê?

É esperado que, no item ‘a’, o aluno tenha dificuldade em reconhecer alguma informação. Neste caso, o professor deveria levar algum texto (visão interacional), alguns versos de alguns poemas e questionar como os alunos entenderiam essa questão. Por exemplo: “O poeta é um fingidor que sente a fingir que é dor, a dor que deveras sente”.

Após uma breve discussão, questionando a ideia de fingir como uma manifestação do eu poético, o professor perguntaria aos alunos que expressão no texto lido se aproximaria dos léxicos “fingidor e fingir”.

Para o item “b”, alongaria um pouco a discussão, perguntaria por que um poeta pode dizer que finge uma dor (ser mentiroso no texto)? Em seguida, conduziria as falas dos alunos para o fato de que um poeta fala sobre as coisas como ele as vê, como ele as sente. Nessa missão de conduzir a forma de os alunos interpretarem o texto, pediria para dizerem a definição feita e, finalmente, formular com eles uma versão mais próxima do que é encontrado no dicionário (visão sociocognitiva de uso da linguagem).

## 5.4 Texto 4 e Atividade

Temos, no texto 4, p. 44, unidade 1, capítulo 2, um poema, no qual o eu lírico expressa um conflito. Após o texto, encontramos a atividade de compreensão leitora, na seção “Por dentro do texto”, com 11 questões, e a subseção “Linguagem do texto” com 2 questões.

### TEXTO 4

#### Identidade

Às vezes nem eu mesmo  
sei quem sou.  
Às vezes sou  
"o meu queridinho",  
Às vezes sou  
"moleque malcriado".  
Para mim  
tem vezes que eu sou rei,  
Herói voador,  
Caubói lutador,  
Jogador campeão.

Às vezes sou pulga,  
 Sou mosca também,  
 Que voa e se esconde  
 de medo e vergonha.  
 Às vezes eu sou Hércules,  
 Sansão vencedor,  
 Peito de aço  
 goleador!  
 Mas o que importa  
 o que pensam de mim?  
 Eu sou quem sou,  
 Eu sou eu,  
 Sou assim,  
 Sou menino.

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Texto extraído do LD Tecendo linguagens – 6º ano (Oliveira; Araújo, 2018, p. 44).

### Atividade de compreensão leitora: seção “Por dentro do texto”

(Questões extraídas do LD Tecendo linguagens – 6º ano, p. 46-47)

1. Quantas estrofes há no poema “Identidade”?
2. Essas linhas encontram-se agrupadas ou separadas por espaços em branco?

Um texto pode ser escrito em **prosa** ou em **verso**. O texto em prosa ocupa toda a extensão da linha. Cada conjunto de linhas escritas é chamado **parágrafo**. Geralmente, no início de cada parágrafo, deve-se fazer uma margem, ou seja, deixar um espaço em branco.

Já o poema é escrito em **versos**. Cada verso corresponde a uma linha do poema. Cada conjunto de versos é chamado **estrofe**.

3. Quantos versos formam o poema “Identidade”? E quantas estrofes?
4. Leia a fonte que indica o livro do qual esse poema foi retirado e responda às questões a seguir.
  - a) De que livro esse poema foi retirado?
  - b) Qual é o nome do autor do poema?
  - c) Pedro Bandeira é um autor adulto. Mas a voz que fala no poema não é a de um adulto. Considerando essa afirmação, responda: a quem podemos atribuir a fala do texto? Qual verso traz essa indicação?

Damos o nome de **eu poético** ou **eu lírico** à voz que fala no poema.

Há poetas adultos que escrevem como se estivessem no lugar de uma criança ou de um adolescente, de um homem ou de uma mulher. Para fazer isso, o poeta imagina o que esse outro sente, pensa e expressa de acordo com as características que atribui a ele.

No poema, a fala também pode ser de um animal, uma planta e até de um objeto. Os poetas também podem assumir uma profissão, um gosto, um hábito ou uma história que não tem relação com sua vida pessoal.

Por isso, atenção: é importante não confundir o autor do texto – quem escreveu o poema – com o eu poético – a voz de quem fala no poema.

5. Releia os versos a seguir:

Às vezes sou  
 “o meu queridinho”,  
 às vezes sou  
 “moleque malcriado”.

Os versos destacados acima aparecem entre aspas. Isso acontece porque o eu lírico:

- quer dar destaque a duas maneiras de ser que ele atribui a si mesmo.
- quer dar destaque a duas maneiras de ser que ele atribui a si mesmo e que se opõem.
- destaca duas maneiras de ele ser na voz de outras pessoas.

6. Em que situação o eu lírico é considerado “o meu queridinho”?

7. E em qual situação ele é considerado “moleque malcriado”?

8. Reproduza o poema “Identidade” em uma folha à parte. Escreva os itens a seguir ao lado dos versos do poema a que cada um deles corresponde.

Como os outros veem o menino.

Como o menino se vê.

O menino rejeita a opinião dos outros a seu respeito.

O menino se aceita como é.

9. No poema que você reproduziu, circule a expressão que indica que o menino vai falar sobre como ele se vê.

10. O menino fala que é “rei”, “herói”, “caubói” e “mosca”.

- Essas identidades fazem parte da imaginação ou da realidade do menino? Por quê?
- Podemos dizer que essas palavras estão relacionadas à identidade dele? Por quê?

11. Você sabe quem foram Hércules e Sansão? Conhecer esses personagens é importante para compreender melhor o texto. Leia um pouco sobre eles.



a) Agora, responda: Por que o menino se compara a Hércules e Sansão?

### Atividade de compreensão leitora: seção “Linguagem do texto”

(Questões extraídas do LD Tecendo linguagens – 6º ano, p. 48-49)

1. No poema “Identidade”, o eu poético usa algumas palavras para se descrever. No texto, essas palavras são usadas com sentido diferente daquele que apresentam normalmente. Observe:

*sou mosca também.*

*tem vezes que eu sou rei.*

a) O que, provavelmente, o eu poético quis expressar com o uso da palavra **rei**?

b) Identifique, no quadro a seguir, a palavra que melhor expressa o significado que **mosca** assume no poema.

*perigoso insignificante necessário ameaçador*

As palavras podem ser usadas no sentido figurado, que é diferente do sentido próprio. Para compreender o significado de uma palavra usada em sentido figurado, ela não deve ser tomada “ao pé da letra”, mas em relação ao contexto.

*O sentido próprio também conhecido como literal, é o sentido mais usual ou básico de uma palavra ou expressão.*

*O sentido figurado é o sentido que uma palavra adquire com o passar do tempo situações particulares de seu uso.*

*Observe o exemplo a seguir:*



*A palavra **nata**, que aparece no segundo quadrinho da tira, foi empregada em sentido figurado e se refere à elite, isto é, à camada de maior prestígio em um grupo social. No terceiro quadrinho, a palavra **nata** foi empregada em sentido próprio, literal, referindo-se à porção gordurosa do leite que se forma à superfície e normalmente é usada para fazer manteiga.*

2. As palavras **rei** e **mosca** foram empregadas no poema “Identidade” em sentido figurado. Agora, forme frases em que essas palavras sejam empregadas em sentido próprio, literal.

#### 5.4.1 Análise

A análise do texto 4 compreende o momento do léxico na atividade de compreensão leitora, sem apresentação de glossário.

##### 5.4.1.1 Das questões da atividade de compreensão leitora – “Por dentro do texto”

Na seção “Por dentro do texto”, questão 6, o LD quer que o leitor identifique em que situação o eu lírico é considerado “o meu queridinho”. Como resposta, é dada a sugestão de que, provavelmente, essa expressão é utilizada quando o eu lírico faz coisas boas e as pessoas elogiam o comportamento dele.

Temos, nessa questão, a confirmação dos aspectos de progressão linear (Koch, 1998, p. 31) abrangendo o que leva em consideração a relação do sentido do léxico a

partir de informações do contexto sociocognitivo e interacional do aluno, visto que este deverá, por seus conhecimentos de vida, reconhecer tal elogio.

O mesmo acontece na questão 7, que indaga em que situação é utilizada a expressão “moleque malcriado”. Para responder a questão, o aluno utilizará seus conhecimentos de mundo, segundo os quais o uso da referida expressão ocorre quando, provavelmente, se responde mal às pessoas, principalmente, aos adultos. Vemos, assim, nesse caso, que há, por parte do LD, o ensino do léxico que atende à relação contextual.

Relacionando essa abordagem do léxico aos pressupostos de leitura de Koch (1998), comprovamos que o léxico está diretamente ligado ao processo de construção de sentidos, à interação entre texto e leitor e ao contexto em que o texto é produzido e interpretado. Podemos dizer, assim, que essa abordagem do léxico no LD, atendendo à relação contextual, valoriza o ensino do léxico aliado ao texto e, por isso, deve estar mais presente nas questões do LD.

Relacionando essa abordagem do léxico aos pressupostos de leitura de Koch (1998), comprovamos que o léxico está diretamente ligado ao processo de construção de sentidos, à interação entre texto e leitor e ao contexto em que o texto é produzido e interpretado. Podemos dizer, assim, que essa abordagem do léxico no LD, atendendo à relação contextual, valoriza o ensino do léxico aliado ao texto e, por isso, deve estar mais presente nas questões do LD.

#### ***5.4.1.2 Das questões da atividade de compreensão leitora – “Linguagem do texto”***

Na subseção “Linguagem do texto”, questão 1, o LD ressalta que no poema “Identidade” o eu poético usa algumas palavras para se descrever e que essas palavras são usadas com sentido diferente daquele que apresentam normalmente. Em seguida, são apresentadas as expressões “sou mosca também” e “tem vezes que eu sou rei”.

Para responder o item ‘a’, dessa questão, o aluno precisa reconhecer qual seria a intenção do eu poético ao usar a palavra *rei*. Nesse plano de sentido, ocorre a resignificação semântica desse termo quando a palavra deixa de ser associada ao poder tradicional, autoridade ou status social elevado e passa a representar um poder individual, interno e subjetivo. O “rei”, nesse contexto, se refere ao protagonista do poema, que se sente soberano e autônomo dentro de sua própria identidade, independentemente de padrões ou imposições externas. Na verdade, o texto convida à reflexão sobre a importância do reconhecimento do próprio valor, em vez de buscar a validação externa.

Observamos, nessa questão, que o LD valoriza o estudo do léxico pelo uso conotativo e denotativo das palavras presentes na maioria dos programas de ensino da Língua Portuguesa, no qual os professores precisam estimular seus alunos a pensarem sobre os diferentes significados que as palavras podem ocupar, dependendo dos diversos contextos sociais em que são inseridas. Muitas vezes, passar isso aos alunos não é tão simples, afinal muitas dessas significações já estão internalizadas na nossa língua, o que pode ser um problema para os alunos ao terem que classificar e etiquetar esses usos como sendo conotativos da linguagem.

No LD, como sugestão de resposta, é apresentada a ideia de que o eu poético, provavelmente, quis mostrar que há momentos em que se sente poderoso, grandioso e importante. Para esse propósito, tanto a relação cotextual quanto a relação contextual estão presentes no momento em que o eu poético se considera rei. No texto, o eu lírico expõe sua identidade de ser quem é (Para mim tem vezes que eu sou rei), sem se importar quando o julgam diferente (às vezes sou “o meu queridinho”, às vezes sou “moleque malcriado” – julgamento observado pelo uso das aspas).

Em nossa percepção, a relação contextual ocorre quando o eu lírico ressignifica a palavra, associando-a a um poder que ele se atribui (ser herói voador, caubói lutador, jogador campeão), valores que, em sua concepção de identidade, podem equivaler a ser rei. Essa análise apoia-se em Charaudeau (1995, 1999), quando defende que, no ato de comunicação, o sujeito comunicante tem por objetivo significar o mundo, a partir de seus propósitos, para um sujeito interpretante. Nessa troca, ou seja, nesse processo de transação, para proceder a uma análise do texto, o sujeito interpretante precisa não só mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação (*langue*) como também construir um sentido que corresponda a sua intencionalidade (*parole*). Nesse ponto, passa-se do sentido de língua ao sentido de discurso, tendo em vista que o sujeito interpretante não busca o significado das palavras ou sua combinação (sentido de língua), mas seu sentido social (sentido de discurso).

No item ‘b’, a identificação do significado da palavra “mosca” concorre para um ensino do léxico de forma cotextual quanto para a relação contextual. Na relação cotextual, ou seja, dentro do próprio texto, a palavra “mosca” precisa encontrar palavras que auxiliem na recuperação de seu sentido conotativo. Enquanto o LD apresenta as opções (*perigoso, insignificante, necessário, ameaçador*), o texto traz as expressões “Que voa e se esconde de medo e vergonha”. Por esse entendimento, a opção que mais se adequaria seria *insignificante*, mas apenas pelo tamanho. Quando buscamos compreender porque “voa”, vemos que há uma ressignificação do sentido – voar seria fugir para esconder-se pelo medo de reprimendas a

algum comportamento incômodo ou indesejado. Notamos, ainda, que mesmo o eu lírico investindo numa atitude de identidade autônoma e de poder (ser rei), ainda assim, ele admite em sua identidade outras características – ser pulga e mosca também.

Quanto à relação contextual, considerando-se o ambiente cultural e social, o léxico “mosca” pode estar associado a algo desagradável, a algo que nossa sociedade rejeita, pois, apesar de polinizar as plantas, elas amam lixo e consomem corpos em decomposição, espalhando, portanto, doenças. Se a mosca no ambiente social do aluno age dessa forma e o eu lírico se compara a esse inseto, supõe-se que o aluno infira que alguém que se identifica dessa forma deve, por seu comportamento, provocar, senão doenças físicas, doenças emocionais. E ele pode concluir, portanto, que conviver com alguém que ama coisas não saudáveis não deve ser tão tranquilo.

Somos da opinião de que o LD deveria ter propósito de identificar o significado de “mosca” não exclusivamente por seu sentido denotativo, mas levar o aluno a fazer outras associações semânticas. Em síntese, somos cordatos ao que nos diz Marcuschi (2008, p. 235), não se trata de sentido dicionarizado, nem de uma oposição ao sentido figurado, e sim daquele sentido que é construído como preferencial.

Por fim, confirmamos, após análise das questões do texto 4, que o LD ainda não aborda o ensino do léxico, por exemplo, nos moldes das orientações da BNCC, cujo documento defende a proposta de que é possível ampliar o vocabulário do aluno por meio da leitura. E aqui, defendemos a leitura não como decodificação, mas como uma ação pedagógica em que o leitor dialoga com seu universo sociocognitivo e interacional.

Essa aproximação entre leitor e seu conhecimento de mundo, inclusive, está ligado aos pressupostos de Bronckart, que dialogam diretamente com o ensino do léxico ao tratá-lo como um elemento fundamental para a produção e compreensão de textos, sempre vinculado aos gêneros textuais e às práticas sociais de linguagem. Essa abordagem permite que o ensino do léxico seja contextualizado, funcional e crítico, preparando os alunos para usar a linguagem de forma consciente e adequada aos diferentes contextos sociais e comunicativos.

#### ***5.4.1.3 Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional***

Após a análise das questões, dispomos algumas orientações que podem contribuir para uma forma diferenciada de ensino do léxico.

a) *O que, provavelmente, o eu poético quis expressar como uso da palavra rei?*

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

No item ‘a’, a intenção é estimular o aluno a fazer uma interpretação subjetiva e contextual do uso da palavra *rei*, reforçando os diferentes significados que as palavras podem ocupar, dependendo dos diversos contextos sociais em que são inseridas.

Sabemos que a relação contextual deve ser vista como uma tentativa de ressignificar a palavra. Sendo assim, o aluno precisa reconhecer a associação da palavra “rei” a um poder que o eu lírico se atribui (ser herói voador, caubói lutador, jogador campeão), valores que, em sua concepção de identidade, podem equivaler a ser rei.

Seguem algumas propostas de questões que conseguem explorar a relação contextual do uso da palavra “rei”:

1. Como o uso da palavra “rei” reforça o estado emocional do eu lírico?

Essa questão explora como o uso da palavra “rei” pode estar associado às emoções que o eu lírico deseja comunicar, como poder e grandeza, tanto que se imagina herói, lutador, campeão.

2. Quais características de “rei” você tem visto em outros textos lidos?

Ao analisar as características de “rei” em outros textos lidos, é esperado que o aluno identifique uma variedade de traços que se manifestam de formas distintas dependendo do contexto da narrativa. Sabemos que os reis podem ser retratados como figuras de autoridade que enfrentam dilemas morais, corrupção e tirania, como nas tragédias de Shakespeare.

Por outro lado, narrativas contemporâneas, como “O Rei Leão”, também podem enfatizar a importância de sua liderança justa e da proteção do seu povo. Esse contraste entre reis justos e tirânicos permite uma reflexão sobre os diferentes aspectos do poder e suas implicações na sociedade.

3. Sendo assim, o uso da palavra “rei”, no texto, pode ser reconhecido de maneira literal ou metafórica? Justifique.

A questão aborda a distinção entre uma leitura literal e uma interpretação metafórica, incentivando a análise dos múltiplos níveis de significado, em que o professor traz, a partir de questionamentos que favoreçam uma visão sociocognitiva e interacional, discussão sobre o sentido do léxico.

Dessa forma, é esperado que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre sentido literal, quase sempre associado à figura de um rei descrito por suas vestimentas e símbolos de poder, como, por exemplo, o cetro e a coroa; e o sentido conotativo, em que, além da aparência física, outras características são impostas àquela figura.

b) *Identifique, no quadro a seguir, a palavra que melhor expressa o significado que **mosca** assume no poema.*

### **Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade**

Em relação ao item ‘b’, no qual o LD pede a identificação da palavra *mosca* com uma das palavras – *perigoso, insignificante, necessário e ameaçador* – o ensino do significado desse léxico pode ser realizado de forma tanto cotextual quanto contextual.

Vejamos algumas possibilidades, conforme sugestões:

1. Das palavras sugeridas pelo LD, qual, em sua opinião, corresponde mais adequadamente à posição do eu lírico?

É esperado que o aluno reconheça que, no poema, a palavra “mosca” representa mais adequadamente a palavra “insignificante”.

2. Que expressão é utilizada pelo eu lírico que comprova a noção de insignificante?

Do ponto de vista de uma relação cotextual, é esperado que os alunos respondam “que voa”.

3. No poema, a identificação do eu lírico em dizer que “voa” está em seu sentido literal ou conotativo?

É esperado que o aluno reconheça um sentido conotativo, visto que o eu lírico não poderia voar como uma mosca.

4. Há, no texto, alguma expressão que nos ajude a entender que “ser mosca também” é um sentido conotativo?

É esperado que os alunos infiram que “ser mosca” é poder voar, se esconder.

5. Justifique por que o eu lírico se julgava uma mosca que voava e se escondia.

É esperado que os alunos digam que o eu lírico se escondia por medo e vergonha.

6. Qual poderia ser a relação conotativa de “se esconder de medo e vergonha” com a forma como o eu lírico se via?

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

A partir dessa questão, o professor pode abrir um diálogo de motivação à autoestima dos alunos, convidando-os a falar sobre como se sente alguém que se julga insignificante, pequeno como uma mosca, fazendo-os ver também que o voar pode significar uma mudança, uma forma de alcançar um lugar mais alto na sociedade.

Assim, com um simples diálogo sobre uma expressão de certo modo desvalorizada pelo LD, o professor pode, a partir de uma compreensão pautada nos ensinamentos da sociocognição, propiciar a que os alunos compreendam que o sentido conotativo dos elementos lexicais precisa ser interpretado por meio da leitura

#### IMPORTANTE!

Essa questão, por sua vez, para ser interpretada de forma satisfatória, depende dos conhecimentos sociocognitivos dos alunos e, provavelmente, precisará da interferência do professor, visto que depende de uma perspectiva diferenciada não apenas de entender o texto lido, mas de atribuir um sentido distinto do léxico “mosca” em si.

## 5.5 Texto 5 e Atividade

Temos, no texto 5, p. 73, unidade 2, capítulo 3, o trecho de romance que traz uma situação em uma escola, vivida por um personagem chamado Cazuza, e esse é também o título do romance de Viriato Correa do qual o texto foi extraído. Após o texto, encontramos a apresentação do glossário e, em seguida, a atividade de compreensão leitora nas subseções, “Por dentro do texto”, com 6 questões, e “linguagem do texto”, com três questões.

### TEXTO 5

#### A escola da vila

Para quem já tivesse visto o mundo, a Vila do Coroatá devia ser feia, atrasada e pobre. Mas, para mim, que tinha vindo da **pequenice** do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento.

As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões, de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado.

A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos vojavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante.

A Casa da Câmara, **acaçapada** e pesadona, com o vasto salão onde, às vezes, se realizavam festas, parecia-me um palácio. O que mais me encantou foi a escola.

Quando chegamos à vila, já haviam acabado as férias. Durante os quinze dias em que fiquei em casa curando-se das febres, eu via, da janela, as crianças passarem em grandes bandos, à hora em que terminavam as aulas. A vontade de ficar bom para misturar-me com aquela meninada alegre apressou a minha cura.

A escola funcionava num velho casarão de vastas salas, que devia ter mais de meio século. Quando lá entrei, no primeiro dia, levado pela mão de meu pai, senti no peito o coração bater jubilosamente.

Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho. Os meninos e as meninas, que me viram chegar, olharam-se risonhamente, como se já houvessem brincado comigo. Eu que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor carrancudo, tive um imenso consolo na alma.

A escola da Vila era diferente da escolinha da povoação como o dia é da noite.

Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças. Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença.

Havia nas suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe. A sua voz era doce, dessas vozes que nunca se alteram e que mais doces se tornam quando fazem alguma censura.

Mostrava, sem querer, um grande entusiasmo pela profissão de educadora: ensinava meninos porque isso constituía o prazer de sua vida.

Se um aluno adoecia, ela, apesar dos afazeres, encontrava tempo pra lhe levar uma fruta, um biscoito, um remédio.

Vivia arranjando livros, papel e lápis nas casas comerciais para os meninos paupérrimos. Se um pai se recusava a mandar o filho à escola corria a convencê-lo de que o pequeno nada seria na vida se não tivesse instrução.

Quando chegou da capital para dirigir o grupo escolar da vila, o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário, de tão velho e maltratado, já não servia para nada.

Era preciso dar àquilo um jeito de coisa decente. Mas não havia vintém.

Ela trazia, como auxiliares, as suas irmãs Rosinha e Neném, ambas moças.

E as três deixavam o povo surpreendido: saíram de casa em casa a pedir auxílio para as obras, fizeram rifas, organizaram festas, leilões, bazares de sorte, tudo enfim que pudesse render dinheiro.

E a vila, cochilona e desacostumada a novidades, viu, com pasmo, dona Janoca e as irmãs, de brocha e pincel nas mãos, caiando e pintando paredes.

E a velha casa, de mais de meio século, ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fada.

Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali, e jarras de flores sobre as mesas.

As paredes, por si sós, faziam as delícias da pequenada. De alto a baixo uma infinidade de quadros, bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e do mundo.

E tudo aquilo me encantava de tal maneira que eu, às vezes, deixava de brincar todo o tempo do recreio para ficar revendo paisagem por paisagem, mapa por mapa, figurinha por figurinha.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza**. 37.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1992.

Texto extraído do LD Tecendo linguagens – 6º ano (Oliveira; Araújo, 2018, p. 73).

### Glossário

Açaçapada	de pouca altura, baixa.
Pequenice	Insignificância, pequenez.

### Atividade de compreensão leitora: seção “Por dentro do texto”

(Questões extraídas do LD Tecendo linguagens – 6º ano, p. 75)

1. *Releia o texto e relacione os sentimentos e as emoções vividos pelo narrador-personagem ao ver as crianças voltando das aulas e no primeiro dia em que foi à escola.*
2. *O narrador afirma que a escola da vila “era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite”. Como se justifica a oposição dia/noite nessa afirmação do narrador?*
3. *Há também uma relação de oposição na frase “A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos vojavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante”. Explique-a.*
4. *Indique, entre as alternativas abaixo, a que traz um trecho referente à “Dona Janoca” como educadora.*
  - a) *“Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença.”*
  - b) *“Se um aluno adoecia, ela, apesar dos afazeres, encontrava tempo pra lhe levar uma fruta, um biscoito, um remédio.”*
  - c) *“Havia nas suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe.”*

- d) “Ensinava meninos porque isso constituía o prazer de sua vida.”
5. O narrador-personagem expressa a opinião de Dona Janoca em relação à importância da educação, empregada no texto como “instrução”.
- a) Que opinião é essa?
- b) Em que situação ela usava essa opinião como forma de convencimento?
6. Por que ao final do texto, o narrador afirma que “as paredes, por si sós, faziam as delícias da pequenada”?

### Atividade de compreensão leitora - seção “Linguagem do texto”

(Questões extraídas do LD Tecendo linguagens – 6º ano, p. 75-76)

1. Leia o trecho abaixo, extraído do texto:

*Quando chegou da capital para dirigir o grupo escolar da vila, o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário, de tão velho e maltratado, já não servia para nada.*

*Era preciso dar **àquilo** um jeito de coisa decente. Mas não havia vintém.*

- a) A que se refere o pronome destacado no trecho acima?
- b) Com que objetivo o pronome aquilo foi empregado nesse parágrafo?
2. Identifique, no texto, frases em que o narrador atribui características humanas a seres inanimados.
3. Releia este trecho:

*E a vila, cochilona e desacostumada a novidades, viu, com pasmo, dona Janoca e as irmãs, de brocha e pincel nas mãos, caiando e pintando paredes.*

*E a velha casa, de mais de meio século, ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fada.*

- a) Ao empregar a palavra vila e a expressão “cochilona e desacostumada a novidades”, a quem o narrador está se referindo?
- b) Em sua opinião, o que ele quis expressar ao empregar essas expressões?
- c) Pesquise no dicionário as diversas acepções da palavra ressuscitou. Das acepções encontradas, qual delas corresponde ao sentido que essa palavra tem no texto.

### 5.5.1 Análise

A atividade do texto 5 traz dois momentos que envolvem o léxico: no glossário e na atividade de compreensão leitora.

#### 5.5.1.1 Glossário

Quanto à análise do glossário, iniciamos recorrendo à palavra “acaçapada”, com a indicação de que o sentido é “de pouca altura, baixa”. No texto, vemos uma relação com a seguinte expressão: “A Casa da Câmara acaçapada e pesadona, com o vasto salão, onde, às vezes, se realizavam festas”.

De acordo com a descrição da Vila de Coroatá (feia, atrasada e pobre, com poucas ruas, igreja acanhadinha), a sugestão oferecida pelo glossário não nos faz aceitar que a substituição feita por “de pouca altura, baixa” componha um cenário coerente. Afinal, a ideia geral que se tem da vila é de prédios com pouca altura. Essa interpretação se robustece quando buscamos outras expressões no dicionário e encontramos, por exemplo, no sentido literal, “1. agachado; 2. que foi encoberto; escondido, oculto, guardado; disfarçada, como se estivesse ocultando-se de algo ou alguém” (Houaiss; Villar 2011, p. 9), ou seja, surge a ideia de que estivesse ocultando-se de algo ou alguém.

Ainda de acordo com a interpretação que fazemos do cenário, ampliada por um conhecimento de mundo da importância dada pelo autor ao espaço de realização da vida pública legislativa, o sentido mais coerente que o glossário deveria ter trazido seria, conforme o dicionário Houaiss. A nosso ver, essa palavra daria oportunidade de o professor discutir com seus alunos não apenas o sentido literal do prédio, mas as decisões tomadas em espaços semelhantes, ou seja, ampliar a discussão, permitindo ao aluno ver a palavra “acaçapada” em seu sentido figurado, compreender que o próprio poder público tenta se esconder, provavelmente, por não buscar melhorias para o povoado.

A segunda palavra do glossário, “pequenice”, traz o sentido de “insignificância, pequenez” e aparece relacionada à expressão “para mim, que tinha vindo da **pequenice** do povoado, foi um verdadeiro deslumbramento”. Pelas comparações feitas entre a Vila do Coroatá e o seu povoado de origem, o narrador vê que a vila apresenta algumas melhorias, como “As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões, de raro em raro”.

Vale destacar que, mais uma vez, o glossário parece favorecer apenas o sentido literal (a insignificância de algo), quando sabemos que pequenice pode significar vários sentidos. É provável que o narrador, por vir de um espaço ainda mais simples que a vila, tenha desenvolvido a capacidade de apreciar e valorizar coisas maiores, isto é, mesmo a vila de Croroatá sendo tão acanhada, ainda assim seu desenvolvimento superava a do povoado de onde ele vinha.

Podemos dizer, por essa análise, que não houve comprovação da relação cotextual de informações dadas e informações novas, ou seja, o LD não levou em consideração outros elementos lexicais presentes na concretude do texto nem na relação contextual, pois o aluno poderia perceber que os dois espaços estavam sendo comparados.

#### ***5.5.1.2 Das questões da atividade de compreensão leitora – “Por dentro do texto”***

A atividade do texto 5, quanto ao ensino do léxico, apresenta, na seção “Por dentro do texto”, as questões 2, 3, 4 e, na seção “linguagem do texto”, as questões 1 (item ‘b’) e 3 (item ‘b’).

Na seção “Por dentro do texto”, encontramos a seguinte questão: “2. *O narrador afirma que a escola da vila ‘era diferente da escolinha da povoação como o dia o é da noite’.* Como se justifica a oposição dia/noite nessa afirmação do narrador?”.

Verificamos, na proposta da questão 2, que o LD estimula o aluno a buscar no texto essa justificativa, o que seria possível, por exemplo, a partir da relação entre as expressões “Eu que vinha do duro rigor da escola do povoado, de alunos tristes e de professor carrancudo, tive um imenso consolo na alma” e “Dona Janoca, a diretora, recebeu-me com o carinho com que se recebe um filho”. Assim, restaria evidente, no confronto feito entre a escolinha do povoado e a escola da vila, a diferença entre o dia, em que tudo parece ter luz e brilho, e a noite, em que até mesmo a beleza das coisas não é facilmente visualizada.

Dessa forma, fica explícito que, de certo modo, foi considerada a ‘relação cotextual’, uma vez que houve uma situação criada para a identificação de pistas no texto necessárias para a construção de sentido diante da oposição *dia/noite*. Além disso, percebemos que o aspecto sociocognitivo do aluno, numa relação contextual, também contribuiu para que fosse feita uma comparação entre os termos, ficando evidente o sentido de oposição.

Na questão 3, o LD propõe: “Há também uma relação de oposição na frase ‘A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos vojavam, tinha aos meus olhos um esplendor

estonteante’. Explique-a”. Nessa questão, como o termo *acanhadinha* aparece topicalizando o enunciado, o aluno pode encontrar dificuldade em entender a oposição, pois o que causa o esplendor ao eu lírico não é o fato de a igreja ser acanhadinha e velha e sim de os morcegos voejarem.

Vemos, assim, que a cena de morcegos voejando em um espaço baixo, acanhado e velho, características já apresentadas no cenário, pode trazer aos olhos de uma criança outros sentimentos como medo e repulsa, e não esplendor, até porque a expressão, mesmo em sentido figurado (qualidade daquilo que é grandioso, luxuoso; magnificência, opulência, suntuosidade), dificilmente, corresponderia à reação do narrador.

Precisamos considerar que atividades que abordem a antonímia são muito relevantes para aquisição vocabular nessa etapa de escolaridade, o que se confirma pelo fato de a própria BNCC (Brasil, 2017) prescrevê-la como parte de uma das competências fundamentais a serem desenvolvidas durante os quatro anos finais do EF, bem como habilidades contempladas em todo o Ensino Médio (EM).

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/**antonímia**; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais (Brasil, 2018, p. 83, grifo nosso).

A abordagem da relação de oposição entre as palavras, contudo, na questão analisada, não ocorreu voltada para a relação cotextual a qual prioriza a busca de informações na superfície textual como tentativa de contribuir para o sentido do léxico.

Na questão 4, conforme transcrição abaixo, o LD pede que o aluno indique, entre as alternativas abaixo, a que traz um trecho referente à “Dona Janoca” como educadora.

- a) *Era uma senhora de trinta e cinco anos, cheia de corpo, simpática, dessas simpatias que nos invadem o coração sem pedir licença.*
- b) *Se um aluno adoecia, ela, apesar dos afazeres, encontrava tempo pra lhe levar uma fruta, um biscoito, um remédio.*
- c) *Havia nas suas maneiras suaves um quê de tanta ternura que nós, às vezes, a julgávamos nossa mãe.*
- d) *“Ensinava meninos porque isso constituía o prazer de sua vida.”*

Como vimos, a questão está voltada tanto para o conhecimento de mundo do aluno, o que contempla a relação contextual quanto a cotextual, que privilegia informações contidas no próprio texto. De acordo com a teoria que abraçamos, o ensino desse léxico

poderia ser amparado em uma abordagem sociocognitiva, por incentivar a aplicação de conhecimentos sociais, e interacionista, por permitir ao aluno buscar interagir com outros enunciados.

O item ‘a’ da questão 4 destaca características da diretora quanto à sua aparência e seu modo de ser. Com base em conhecimentos de mundo, tais características não correspondem ao perfil, necessariamente, esperado de uma educadora. Nos itens ‘b’ e ‘c’, as características destacadas da diretora “preocupação com o bem-estar dos alunos; ser bondosa como uma mãe”, igualmente, não correspondem à função de educadora.

É no item ‘d’ que o aluno irá encontrar pistas no texto que se relacionam ao sentido de “educadora”, inclusive, pela utilização dessa palavra no trecho a seguir: “Dona Janoca tinha vindo da capital, onde aprendera a ensinar crianças”, “Mostrava, sem querer, um grande entusiasmo pela profissão de **educadora**”, “Vivia arranjando livros, papel e lápis nas casas comerciais para os meninos paupérrimos” ou ainda “Se um pai se recusava a mandar o filho à escola corria a convencê-lo de que o pequeno nada seria na vida se não tivesse instrução”.

Tais expressões são “pistas” que contribuem para a construção de sentido da palavra “educadora”, numa relação cotextual de informações dadas e informações novas, bem como numa relação contextual, pois o aluno precisa saber que tudo faz parte do universo educacional, espaço onde é encontrada uma educadora. Vale destacar que tais relações, contudo, não foram consideradas na atividade proposta pelo LD.

### ***5.5.1.3 Das questões da atividade de compreensão leitora –“Linguagem do texto”***

Na atividade de compreensão leitora, seção “Linguagem do texto”, encontramos as seguintes questões:

*1. Leia o trecho abaixo, extraído do texto:*

*Quando chegou da capital para dirigir o grupo escolar da vila, o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário, de tão velho e maltratado, já não servia para nada. Era preciso dar àquilo um jeito de coisa decente. Mas não havia vintém.*

[...]

*b) Com que objetivo o pronome aquilo foi empregado nesse parágrafo?*

No item ‘b’ da questão em análise, o LD quer saber do aluno por que o pronome *aquilo* foi empregado. Como sugestão de resposta, é dito que o propósito de uso desse pronome é evitar repetição de expressões já empregadas no parágrafo anterior. Devemos entender que os mecanismos coesivos de retomada anafórica não apenas garantem a unidade temática dos textos como também promovem uma manutenção dos sentidos referidos.

No trecho em análise, o pronome “aquilo” retoma toda a informação “o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário, de tão velho e maltratado, já não servia para nada”, mas também permite construir sentidos opostos das palavras “ruínas, mobiliário velho e maltratado” em contraste com “dar um jeito”.

Um estudo direcionado por essa perspectiva comprovaria a possibilidade de um ensino que contemplasse as relações cotextual e contextual, pois prédio deveria assumir uma imagem diferente com a reforma promovida pela professora, posição que o LD não assume. Mais uma vez, comprovamos que a leitura como forma de estudo ampliado do léxico é algo ainda distante.

Na questão 3, nos itens ‘b’ e ‘c’, o LD solicita, após a releitura do trecho, atender ao que é apresentado, conforme a seguir.

### 3. Releia este trecho:

*E a vila, cochilona e desacostumada a novidades, viu, com pasmo, dona Janoca e as irmãs, de brocha e pincel nas mãos, caindo e pintando paredes.*

*E a velha casa, de mais de meio século, ressuscitou maravilhosamente, como os palácios surgem nos contos de fada.*

[...]

b) Na sua opinião, o que ele quis expressar ao empregar essas expressões?

Nesse item, o objetivo do LD é que o aluno, a partir de sua vivência, reconheça a intenção do autor em associar à palavra *vila* à expressão “cochilona e desacostumada a novidades”. Temos, nessa questão, a possibilidade de o aluno, numa relação contextual, buscar em seu conhecimento de mundo informações que o levem a perceber que a vila tem moradores acomodados e, por isso, não acostumados a novidades, com uma rotina que não trazia grandes acontecimentos.

Para alcançar essa resposta, o aluno também pode recorrer à relação cotextual ao reconhecer no texto informações que podem reforçar a definição de vila dada pelo autor, dentre elas: “viu, com pasmo, dona Janoca e as irmãs, de brocha e pincel nas mãos, caindo e

pintando paredes” – uma atitude nova, portanto, que foge ao que eles estavam acostumados. Dessa forma, o LD iria promover o ensino do léxico, levando em consideração, numa relação cotextual, elementos lexicais presentes na organização textual.

*c) Pesquise no dicionário as diversas acepções da palavra **ressuscitou**. Das acepções encontradas, qual delas corresponde ao sentido que essa palavra tem no texto?*

No item ‘c’, o aluno é estimulado a recorrer ao dicionário para identificar as diversas acepções de um léxico, no caso, a palavra *ressuscitou*, que, conforme Houaiss e Villar (2011, p. 819), significa: “1 (fazer) voltar à vida; ressurgir 2 (fazer) manifestar-se de novo; ressurgir < r. o vigor perdido> < o velho hábito ressuscitou>; despertar, reanimar”.

Partindo de uma consulta semelhante, o mais próximo que o aluno poderá aceitar como resposta será “ressurgir o vigor perdido”. Mas, de acordo com o texto, e conforme a orientação dada, qual sentido poderia ter? Essa dificuldade que, provavelmente, os alunos teriam, deve-se ao fato de o LD desconsiderar que, dentro do próprio texto, existem informações que comprovam a mudança ocorrida na escola (passou a ter novamente vigor, voltou à vida).

Expressões como: “o prédio em que as aulas funcionavam estava em ruínas e o mobiliário, de tão velho e maltratado, já não servia para nada” e “Os salões, amplos e claros, abriam-se de um lado e de outro do vasto corredor, com filas de carteiras escolares, vasos de plantas, aqui e ali, e jarras de flores sobre as mesas” correspondem a uma clara demonstração de que o estado anterior ressuscitou, comparado à forma como ficou.

Nesse item, ao pedir que o aluno pesquise no dicionário as diversas acepções da palavra “ressuscitou” e identifique qual delas corresponde ao sentido que a palavra tem no texto, estamos tratando de uma relação cotextual. Nesse caso, o sentido da palavra, dentro do próprio texto em seu contato imediato (as palavras e as expressões que estão ao redor da palavra “ressuscitou”), adquire o sentido que o aluno poderia, conforme Houaiss e Villar (2011), admitir para “ressuscitou”, ou seja, a escola voltou à vida porque não seria aceitável que esse espaço fosse um prédio em ruínas com mobiliário velho e maltratado sem serventia.

Quanto às etapas de investigação, comprovamos que ocorre a relação cotextual por recorrer ao dicionário, mas deixa de considerar também as pistas presentes no texto, pois o propósito maior da questão é descobrir o significado da palavra com base em como ela é usada no próprio texto.

#### 5.5.1.4 Proposta de atividade didática na perspectiva sociocognitiva e interacional

Após a análise das questões, organizamos algumas orientações que podem contribuir para uma forma diferenciada de ensino do léxico, respectivamente, para a questão 3, na subseção “Por dentro do texto”, e a questão 3, item ‘c’, na subseção “Linguagem do texto”.

3. Há também uma relação de oposição na frase “A igreja acanhadinha e velha, onde os morcegos vojavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante”. Explique-a.

#### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

Para a questão 3 sugerimos a seguinte reformulação:

1. Qual poderia ser a relação de sentido que se estabelece quando comparamos as expressões “igreja acanhadinha e velha”; “morcegos voejando” e “um esplendor estonteante”?

É esperado que os alunos mencionem, pelo menos, que há algo estranho, que uma igreja velha com morcegos voando não pode causar esplendor. O professor deve estimular os alunos a compreenderem que há uma relação de oposição, de antônimo entre as expressões.

2. Quais palavras podem destacar o sentido de estranhamento, como uma oposição de sentidos, entre a condição física da igreja e o olhar do narrador?

É esperado que os alunos apontem para as palavras “velha, morcegos e esplendor”. A presença dessas palavras cria uma sensação de estranhamento, pois há uma diferença marcante entre o que se esperaria que fosse a percepção natural de um espaço decadente e o que realmente é visto pelo narrador.

3. Por que, então, o narrador diz “aos meus olhos um esplendor estonteante”?

É esperado que o professor estimule seus alunos a falarem sobre suas percepções de modo a reconhecerem que, mesmo em uma relação de oposição, em que algo é considerado, por exemplo, feio e assustador, ainda assim, pode despertar percepção diferente.

Essa é uma boa oportunidade para o professor discutir sobre o respeito a opiniões contrárias, ressaltando que as pessoas podem pensar diferente de várias outras, afinal, é uma oposição que realça percepções pessoais distintas.

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

É válido ainda que o professor convide os alunos a refletirem se suas percepções contrárias às da maioria das outras pessoas estão corretas ou não e, principalmente, que procurem entender por que pensam diferente.

4. Vimos, pela interpretação feita na questão anterior, que a imagem dos morcegos pode simbolizar ou sugerir percepções diferentes. Dessa forma, vamos fazer um trabalho interdisciplinar com o professor de Ciências.

#### IMPORTANTE!

O professor pode propor fazer uma atividade interdisciplinar, por exemplo, com o professor de ciências biológicas, antes de apresentá-la e sugerir aos alunos um trabalho em equipes. Em seguida, apresenta toda a metodologia, incluindo textos que os alunos deverão ler, e o prazo de apresentação dos trabalhos, numa valorização à noção defendida pelo interacionismo.

*c) Pesquise no dicionário as diversas acepções da palavra ressuscitou. Das acepções encontradas, qual delas corresponde ao sentido que essa palavra tem no texto.*

### Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade

Como vimos, na análise dessa questão, o aluno é estimulado a recorrer ao dicionário para identificar as diversas acepções de um léxico, mas o LD não considera as informações presentes no próprio texto.

Seguem algumas orientações:

1. Quando comparamos palavras como: “o prédio em **ruínas** e mobiliário **velho e maltratado**” com “salões, **amplos e claros**, jarras **de flores** sobre as mesas”, que ideia nos ocorre?

É esperado que os alunos apontem para um sentido de oposição porque um espaço é, por exemplo, feio, enquanto o outro é bonito; um espaço é agradável e o outro, desagradável.

2. Quando consultamos o dicionário, podemos encontrar diferentes verbetes para a palavra “ressuscitou”, dentre eles, estão: “**1** (fazer) voltar à vida; ressurgir **2** (fazer) manifestar-se de novo; ressurgir < r. o vigor perdido>< o velho hábito ressuscitou>; despertar, reanimar”. Com base nesses verbetes, escolha aquele que, em sua opinião, contribui mais para o entendimento do termo “ressuscitou” no contexto apresentado.

**Sugestão de orientação didática para reaplicação da atividade**

É esperado que o aluno reconheça o verbete “2 (fazer) manifestar-se de novo”. Essa definição é a mais apropriada porque o termo não se refere a um retorno à vida literal, mas ao ato de trazer de volta algo que estava esquecido ou abandonado.

Diante dessas possibilidades de questões que consideram a teoria sociocognitivista e interacional, é importante destacar como essas abordagens enfatizam a construção do conhecimento por meio das interações sociais e cognitivas entre os sujeitos e o ambiente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relevantes discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa por parte de estudiosos e especialistas da Linguística Textual têm refletido uma série de possibilidades para a prática pedagógica de ensino de nossa língua. Nesse caso, partindo desse princípio, desenvolvemos, nesta pesquisa, o tema “Ensino do léxico em uma perspectiva sociocognitivista e interacional”, com o objetivo principal de propor, a partir da análise em práticas de leitura do LD de 6º ano da coleção “Tecendo Linguagens”, atividades relativas ao estudo do léxico, com ênfase na compreensão leitora, a partir do contexto de uso de elementos linguísticos e não linguísticos no processo de construção de sentido de um texto.

Tomamos como objeto de estudo o material didático utilizado em nossa prática docente, primeiramente, para atender às nossas próprias necessidades como professora de Língua Portuguesa, que tenta mostrar aos alunos um ensino de gramática como parte essencial ao uso adequado de linguagens tão necessárias às situações sociais de comunicação. Essa escolha temática também procurou atender à orientação do Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, de propor atividades que possam auxiliar professores da educação básica a ousar tentativas distintas em suas práticas docentes.

Assumimos, nesta pesquisa, que é possível associar o estudo do léxico à abordagem sociocognitivista e interacionista, de modo a facilitar o desenvolvimento de competências e habilidades, tanto na apreciação e compreensão do significado de um texto, em diversos contextos em que o léxico esteja inserido, quanto na produção de textos coerentes com as práticas sociais de uso da linguagem.

Tomamos o ensino do léxico relacionado às atividades de compreensão leitora, primeiro, porque os léxicos, colocados tanto no glossário quanto nas questões de entendimento do texto, têm, em sua quase totalidade, ligação direta com a compreensão do texto lido. E ainda, porque, por experiência de sala de aula, vemos que o estudo, por exemplo, de sinônimos, antônimos, substituição de palavras pelo que está na concretude do texto são insuficientes para a ampliação vocabular dos alunos, notadamente, na utilização de produções textuais.

Para entendermos o ensino do léxico, pautado na leitura e sob as bases da perspectiva sociocognitivista e interacional, recorreremos, dentre outros autores, às contribuições de Koch e Cunha Linha (2005); Koch (2017); Cavalcante, Custódio Filho e

Brito (2014) e Bronckart (1999), os quais defendem a interação entre os aspectos sociais, cognitivos e socioculturais no processo de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva de que o estudo do léxico tende a ocorrer em situações concretas de uso, em que as práticas de leitura passam a ocupar espaços relevantes na compreensão e no manejo dos elementos da língua, conforme encontramos na BNCC (Brasil, 2017), encorajamo-nos a defender a viabilidade de ensino do léxico alinhado à compreensão textual.

Outro fato a favor de nosso encorajamento foi reconhecer que a problemática de ensino do léxico, pelo viés de distanciamento do texto, se intensifica quando observamos, no LD, estratégias de ensino dissociadas da textualidade, o que compromete a continuidade semântica que caracteriza a atividade textual, tendo em vista que as palavras exercem o importante papel de formar elos que permitem a configuração linguístico-sociocognitiva de uma unidade textual. Reforçamos que o problema da significação, ao que tudo indica, não é resolver correspondência entre as palavras e algo existente no mundo como se fosse uma correlação biunívoca. Trata-se, antes, de refletir sobre o que, efetivamente, fazemos do ponto de vista semântico quando utilizamos as palavras para dizer algo, especialmente diante da evidente complexidade das relações envolvidas.

Enveredando por esse caminho, tomamos como procedimentos de análise aspectos da progressão linear (Koch, 2003), como as relações cotextuais (o sentido de um léxico por informações dadas e novas) e contextuais (o sentido de um léxico pelo entrelaçamento de conhecimentos – linguístico e de mundo), presentes no estudo de léxicos no glossário e nas atividades de compreensão leitura.

Conforme demonstrado na seção de Análise dos Dados, constatamos que no LD, havia predominantemente atividades essencialmente direcionadas à substituição de palavras, as quais, em grande parte, pareciam pouco capazes de realmente contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que conhecer as relações semânticas é o que traz significado à atividade discursiva. Dito de outra forma, o LD analisado aparentemente não propicia, de maneira efetiva, o ensino do léxico por meio da leitura, mesmo quando isso se mostra claramente necessário.

Como resultados encontramos, na *análise do texto 1*, que a relação cotextual de informações dadas e informações novas não se aplica, tal como vimos em Koch (1998), ao destacar que “a estrutura informacional de um texto exige a presença de elementos dados e elementos novos”. Para a autora, inclusive, é com base na informação dada que se abre um espaço para introduzir a informação nova e assim ampliar os conhecimentos já existentes a

respeito deles. Vimos também que não ocorre o ensino de determinado léxico pela relação contextual.

Na *análise do texto 2*, quanto aos léxicos expressos no glossário – “Auspicioso; forasteiro; natimorto; *pachtuns* e parteira” – pouco se observa a contribuição das expressões apontadas pelo LD para o resgate do sentido das expressões do texto, ou seja, as pistas não são consideradas no estudo do léxico para alcançar o sentido da palavra – não comprovamos a relação cotextual. De igual modo, não comprovamos a relação contextual, cujas relações textuais presentes no texto favorecem a ampliação do léxico pela apropriação do conhecimento sociocognitivo do leitor.

Ainda em relação ao texto 2, as questões da atividade de compreensão leitora – seção “Linguagem do texto” – embora solicitem que o leitor responda, “com base no que pôde compreender do decorrer da leitura” – apontam na mesma direção: não são consideradas expressões presentes no texto para o sentido das palavras nem o contexto sociocognitivo do aluno.

No que se refere à *análise do texto 3*, na questão 7, no nosso entendimento, para responder a questão, o aluno precisava acessar informações a partir de suas experiências de mundo e suas vivências, isto é, precisava estabelecer uma relação contextual, o que nos permite dizer que houve a comprovação da categoria “investigação, nas atividades de compreensão leitora pela relação contextual” pelo LD.

Na questão 8, sentido do léxico “fama”, o LD reforça a noção de que “*o sentido só pode ser determinado pelo contexto, isto é, de acordo com a situação em que a palavra foi usada*” e que *uma mesma palavra pode ter vários significados*”. O problema é que, no nosso entendimento, o aluno, para apreensão do significado dessa expressão, não foi estimulado a recorrer a pistas linguísticas, em uma relação cotextual, mas apenas a observar os sentidos elencados nos verbetes da própria questão.

No caso da questão 10, com ajuda de um dicionário, o aluno deveria escolher a acepção que se aproximasse à resposta que foi dada por ele na questão anterior. Constatamos que, mais uma vez, o dicionário (glossário no LD) foi visto, erroneamente, como um recurso que tem o papel de listar significados, sem nenhuma relação com a maneira como as palavras apareceram no texto. Uma proposta didática que continua fundamentada no princípio de busca de significado das palavras, sem considerar as situações de uso nem outros elementos lexicais presentes na concretude do texto.

Passando à *análise do texto 4*, temos, nas questões 6 e 7, analisadas, da subseção “Por dentro do texto”, a confirmação da categoria progressão linear (Koch, 1998, p. 31),

abrangendo o que leva em consideração a relação do sentido do léxico a partir de informações do contexto sociocognitivo e interacional do aluno, visto que deveria, por seus conhecimentos de vida, reconhecer o sentido das expressões questionadas.

Na questão 1, da subseção “Linguagem do texto”, nos dois itens analisados, o estudo do léxico requeria que os alunos pensassem sobre os diferentes significados que as palavras podem ocupar, dependendo dos diversos contextos sociais em que são inseridas. Contudo, comprovamos que, infelizmente, o LD não privilegiou a relação cotextual nem a relação contextual.

A *análise do texto 5*, no que diz respeito ao estudo dos léxicos (acaçapada e pequenice) feito pelo glossário, consideramos que o LD favoreceu apenas o sentido literal, sem levar em consideração outros elementos lexicais presentes na concretude do texto, motivo que nos permite afirmar não haver a comprovação de nossa categoria pela relação cotextual (informações dadas e informações novas) nem na relação contextual, pois o aluno poderia, utilizando seus conhecimentos mundo, perceber os sentidos dos léxicos da questão.

Na seção “Por dentro do texto”, questão 2, restou explícito que o LD abriu espaço para que os alunos estabelecessem relações entre expressões do texto, o que, de certo modo, contemplou nossa categoria “relação cotextual”. Além disso, percebemos que a questão exigia uso de aspectos sociocognitivos (fazer comparações), numa demonstração de que a categoria “relação contextual” se fez presente nessa questão. Contudo, na questão 3, da referida seção, mesmo possibilitando a abordagem da relação de oposição entre as palavras, a relação cotextual não foi otimizada pelo LD.

Ainda na mesma seção, na questão 4, embora o LD não destaque o interesse pelo sentido do léxico “educadora”, apresenta várias expressões (pistas na concretude do texto – relação cotextual) que se correlacionam com o conhecimento de mundo (conhecimento de léxicos que caracterizam o universo educacional – relação contextual), permitindo a identificação do léxico. Vale apenas destacar que, mesmo assim, tais relações não são consideradas na atividade.

O mesmo fato é observado nas questões da atividade “Linguagem do texto”, visto que o estudo de interpretação, envolvendo os léxicos trabalhados, possibilitaria um ensino orientado por relações cotextual e contextual, as quais não são valorizadas pelo LD.

Quando nos indagamos sobre o ensino do léxico, partimos da inquietação quanto às orientações da BNCC, as quais, por sua vez, se manifestariam nos LD. Tomamos como hipótese que, esse documento dificilmente traria um ensino “tradicional” de gramática, o que confirmamos na habilidade (EF69LP56) – “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e

normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (Brasil, 2017, p. 161). Contudo, descobrimos que as práticas linguísticas desse ensino, no LD analisado, são ainda muito marcadas pela obediência a normas.

Outra hipótese que formulamos foi a de que, provavelmente, o ensino do léxico, a partir de atividades de compreensão leitora, poderia, de fato, ser mais efetivamente assumido pela abordagem sociocognitivista e interacional, em que se valorizassem as relações existentes entre os léxicos presentes no texto, bem como as relações contextuais de uso do léxico e o universo de conhecimentos sociocognitivos e culturais dos alunos (hipótese transformada em objeto de pesquisa no LD analisado).

Além das descrições apresentadas em trechos anteriores, no que diz respeito às análises dos textos 1 a 5 do LD, podemos visualizar, mais facilmente, os resultados encontrados no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Resumo dos resultados da pesquisa**

TEXTOS	TOTAL DE QUESTÕES	PRÁTICAS DE LEITURA	
		Relações cotextuais	Relações contextuais
1	3	-	-
2	2	-	-
3	4	3	1
4	3	-	1
5	4	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, dentro das condições analisadas, identificamos que o LD apresenta algumas abordagens que tangenciam a teoria sociocognitivista, principalmente ao propor atividades que buscam conectar a linguagem ao contexto social dos alunos. No entanto, fica bastante evidente que a aplicação desses princípios foi feita de forma limitada, o que, possivelmente, comprometeu a eficácia esperada. É sabido que a teoria sociocognitivista, que entende o aprendizado como um processo interativo e situado em contextos sociais específicos, requer integração mais profunda entre o conhecimento linguístico e a experiência cotidiana dos alunos. Por isso, entendemos que o material didático em questão não explora plenamente as interações sociais ou o papel cognitivo no desenvolvimento lexical, o que é relevante para a teoria.

Considerando os dados da pesquisa, os resultados aferidos na demonstração de nossa análise não nos contentaram, pois gostaríamos de ter efetuado estudo em todos os volumes da coleção, o que nos seria impossível pelas condições de trabalho e tempo para realizar tal feito. Dessa forma, é necessário que mais pesquisas envolvendo o ensino do léxico sejam elaboradas e que a hipótese pautada na perspectiva sociocognitivista e interacional seja robustecida, trazendo mais benefícios não apenas ao estudo do léxico, mas também ao desenvolvimento da competência interpretativa de compreensão leitora e de produção de textos.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. **Português: língua e literatura**. São Paulo: Moderna, 2000.

ADAM, Jean-Michel. **Éléments de Linguistique Textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

ADAM, Jean-Michel. **Les Textes: Types et Prototypes**. Lausanne: Nathan, 1993.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARAÚJO, Carla Sofia. O lugar das palavras na aula de língua materna. **EduSer**, v. 3, n. 2, p. 60-81, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6586/1/71-281-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023.

AZEVEDO, Karina Falcone de. **(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social**. 2008. 276 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7227/1/arquivo3567\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7227/1/arquivo3567_1.pdf). Acesso em: 26 jun. 2023.

BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem – Manual do Professor**. 6º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BAKHTIN, Michael. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 8, n. p. 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. *In*: **Estudos de filologia e linguística**. São Paulo: T.A. Queiroz, Edusp, 1981. p. 131-145.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa – Revista Linguística**, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia.** São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CATÃO, Anna Luísa; FLORENCIO, José Herbert. A abordagem do léxico na BNCC: objetos de aprendizagem e concepções linguísticas. *In: Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande. 18., 2021, Campina Grande, PB. ANAIS [...].* Campina Grande, PB: UFCG, 2021.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* O estudo da linguagem no contexto social. *In: COELHO, Izete Lehmkuhl et al. Para conhecer sociolinguística.* São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-31.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação.** 2011. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; HISSA, Débora Liberato Arruda. Linguística Textual e Sociocognição: interação e conhecimentos voltados para a construção dos sentidos. **Organon**, Porto Alegre, v. 33, n. 64, p. 17-33, 2018.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (orgs.). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

DIAS, Eliana. O ensino do léxico: A proposta do livro didático. **Revista Olhares & Trilhas**, Minas Gerais, v. 4, n. 4, p. 27-35, jan./dez., 2003. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3564>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FELISBINO, Adriana Menezes; BUTTI, Cassiano; TEIXEIRA, Gabriella Moura. Pedagogia léxico-gramatical e sua interface com a produção de textos escritos. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 12, n. 1, p. 92-110, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11481>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. O trabalho com o léxico em sala de aula: desafios para o ensino de uma língua materna. **Revista Letras Raras**, v. 2, n. 2, p. 19-33, abr./2013. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/185>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREGE, Gottlob. Sobre o sentido e a referência (1892). *In*: FREGE, Gottlob. **Lógica e Filosofia da Linguagem**. Trad. Paulo Alcoforado. 2 ed. amp. e rev. São Paulo: Edusp, 2009. p. 129-158.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

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

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprenda a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODMAN, Kenneth. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (orgs.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GUERRA, Miriam Martinez; ANDRADE, Karylleila Santos. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 226-241, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14573>. Acesso em: 26 jun. 2023.

HOUAISS, Antônio Houaiss; VILLAR Mauro. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

ILARI, Rodolfo; LIMA, Maria Luiza Cunha. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. *In*: CARVALHO, Orlene; BAGNO, Marcos (orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-35.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, Ingedore; CUNHA LIMA, Maria Luiza. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. *In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana (orgs.). Introdução à Linguística*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 251-300. v. 3.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KOCH, Ingedore. Principais mecanismos de coesão textual em português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 15, p. 73-80, 1988. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636762/4483>. Acesso em: 27 ago. 2024.

KRIEGER, Maria Gloria. Reflexão e ensino de língua portuguesa. *In: POSSENTI, Sírio (org.). Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 49-61.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em: 03 jun. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, Vilson Jose. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In: LEFFA, Vilson Jose (org.). As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

MANTOVANI, Giselle. Estudos do léxico no Brasil: marcas de uma trajetória. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 6-10, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/download/33214/17878/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In*: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires (orgs.). **Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOSO, Katia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (orgs.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 35-59.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. A construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Editora Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2001.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo (orgs.). **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa 6º ano**. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2018.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2010. v. 19.

REY-DEBOVE, Josette; MORAIS, Clóvis Barleta de. Léxico e dicionário. **Alfa – Revista de Linguística**, São Paulo, v. 28, p. 45-69, 1984. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3678>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SANTOS, Willas Silva; CASTIGLIONI, Ana Claudia. O ensino do léxico: a abordagem do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano de uma escola no município de Araguaína-TO. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 1337-1397, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO24/72supl/114.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SILVA, Ivanilson José Santana da. **Competência lexical**: uma experiência de ensino explícito de vocabulário com alunos no 9º ano de uma escola pública. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8468?mode=full> Acesso em: 03 jun. 2023.

SILVA, Severino Carlos da. **O lugar do léxico no ensino de Língua Portuguesa**: análise da abordagem lexical em um livro didático do ensino médio. 2020. 246 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, 2020. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1307>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Elisabeth. **O ensino do léxico nos livros didáticos do ensino fundamental**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Universidade Federal de Goiás (UFG), 2016. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Elizabeth\\_Druby\\_Ramos\\_Santos\\_de\\_Souza.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Elizabeth_Druby_Ramos_Santos_de_Souza.pdf). Acesso em: 03 jun. 2023.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essencial: Português 6º ano**. São Paulo: Ática, 2022.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILELA, Mário. **Ensino da Língua Portuguesa**: léxico, dicionário, gramática. Coimbra: Almedina, 1995.