



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

JEANCARLO ROCHA FALCÃO

**A COMPREENSÃO DO HIPERÔNIMO E HIPÔNIMO NA CONSTRUÇÃO DE
TEXTOS: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2021

JEANCARLO ROCHA FALCÃO

**A COMPREENSÃO DO HIPERÔNIMO E HIPÔNIMO NA CONSTRUÇÃO DE
TEXTOS: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA
LEXICAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2021

F163c

Falcão, Jeancarlo Rocha.

A compreensão do hiperônimo e hipônimo na construção de textos: propostas de atividades de ampliação da competência lexical. / Jeancarlo Rocha Falcão, 2021.

85f.

Orientador (a): Dr. Jorge Augusto Alves da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 74 - 76.

1. Competência lexical. 2. hiperônimo. 3. hipônimo. 4. Léxico - Ensino. I. Silva, Jorge Augusto Alves da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. III. T.

CDD 413.028

*Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB- Campus Vitória da Conquista - BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (UESB)
Coorientador



Prof. Dr. Valéria Viana Sousa (UESB)
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS)
Examinadora

Vitória da Conquista, BA, 08 de outubro de
2021.

Resultado: Aprovado

Ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva pela expansão do acesso de jovens pobres e jovens pretos às universidades públicas e particulares deste país.

*O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção,
através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa
investigação que os seres humanos buscam no mundo,
com o mundo e uns com os outros.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pela acolhida. Ao Profletras pela oportunidade. À CAPES pelo valioso apoio financeiro.

Ao meu orientador querido professor Dr. Jorge Augusto Alves da Silva que, com sua gentileza e doçura, tanto contribuiu para a minha formação e para a realização deste trabalho.

À banca de qualificação Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva que, como coorientador, apesar de ter me encontrado a meio caminho, soube generosamente entender minhas dificuldades e me conduzir até aqui e, como professor, me ensinou “uma semântica” que, a princípio, pareceu-me inacreditável, mas que aos poucos fui acomodando e digerindo. Não foi fácil, mas me obrigou a crescer. Prof^a. Dr^a. Marian Oliveira e Prof^a. Dr^a. Valéria Viana Sousa pela valiosa contribuição na qualificação e por tanto conhecimento oferecido nas aulas.

À banca de defesa Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva, Prof^a. Dr^a. Valéria Viana e a Prof^a Dr^a Silvana Silva de Farias Araujo.

À professora Dr^a Vera Pacheco que me deixou deslumbrado com suas aulas. Entender o que ela ensinava era como domar um lobo selvagem a cada manhã. Atormentava-me o medo de não conseguir, mas não economizei nos marcadores coloridos realçando cada detalhe importante. Tenho orgulho de ter sido seu aluno. À professora Dr^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão pela leveza e alegria com que ensina. Ao professor Halysson Frankleynyelly por ter me mostrado um novo caminho para o ensino de literatura.

Aos colegas de turma Cristiano, Salete, Márcio, Amaury, Elizangela, Cláudia, Sirleyde, Bárbara pelas trocas tanto de conhecimento quanto de angústias e em especial Yndyhara, um anjo disfarçado de colega.

Agradeço a Paulo Sérgio Vasconcelos, diretor do Colégio Municipal Prof^a Djanira Alves Gonçalves pelo respaldo tão necessário e à Valquíria Barros de Arruda Silva, diretora do Colégio Estadual São João dos Gerais pelo apoio essencial.

À amiga e colega querida Sinara Amorim da Mota pela torcida e incentivo constantes.

À Neta e Valéria, minhas queridas irmãs que tanto acreditaram, incentivaram, torceram e rezaram por mim e à minha mãe pelas orações.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a influência da compreensão do hipônimo e hiperônimo na ampliação da competência lexical dos alunos do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras para responder à pergunta: a compreensão do hiperônimo e hipônimo contribui para a ampliação da competência lexical dos alunos do Ensino Fundamental? Tal indagação nos fez levantar a seguinte hipótese: o estudo de hipônimos e hiperônimos amplia a competência lexical dos alunos do Ensino Fundamental proporcionando a eles condições para o exercício pleno da comunicação através do uso de recursos linguísticos apropriados. Para tanto, ele traz para a discussão os conceitos de léxico embasados em Dubois (1998), Biderman (2001) e Antunes (2012) e o conceito de competência comunicativa nas perspectivas de Chomsky (1965) e Hymes (2009), bem como a relação entre léxico e vocabulário segundo Bagno (2017) e relações de sentido entre as palavras de acordo com Garcia (1986). Analisa a presença do léxico em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares, livros didáticos, gramáticas tradicionais e também discute o uso do dicionário como recurso didático. Por fim, apresenta uma proposta de intervenção didático-pedagógica representada por duas oficinas elaboradas na perspectiva da metodologia de aprendizagem ativa. Almeja-se, com este trabalho, contribuir para o enriquecimento da competência lexical dos estudantes de Língua Portuguesa das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Hiperônimo. Hipônimo. Competência lexical. Ensino. Léxico.

ABSTRACT

This work aims to investigate the influence of the understanding of the hyponym and hyperonym in the expansion of lexical competence of ninth grade students in Brazilian public schools to answer the question: the understanding of the hyperonym and hyponym contributes to the expansion of the lexical competence of Elementary School students? This question led us to raise the following hypothesis: the study of hyponyms and hyperonyms expands the lexical competence of students. Therefore, he brings to the discussion the concepts of lexicon based on Dubois (1998), Biderman (2001) and Antunes (2012) and the concept of communicative competence in the perspectives of Chomsky (1965) and Hymes (2009), as well as the relationship between lexicon and vocabulary according to Bagno (2017) and the relationship of meaning between the words of according to Garcia (1986). It analyzes the presence of the lexicon in official documents such as the Common National Curriculum Base, Curriculum Parameters, textbooks, traditional grammars and also discusses the use of the dictionary as a teaching resource. Finally, it presents a proposal for a didactic-pedagogical intervention represented by two workshops developed from the perspective of the active learning methodology. The aim of this work is to contribute to the enrichment of the lexical competence of Portuguese language students in Brazilian schools.

Keywords: Hyperonym. Hyponym. Lexical competence. Teaching. Lexicon.

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

EF69LP04 – EF (Ensino Fundamental), 69 (sexto ao nono ano),

LP (Língua Portuguesa), 04 (número da habilidade)

EF89LP06 - EF (Ensino Fundamental), 89 (oitavo ao nono ano),

LP (Língua Portuguesa), 06 (número da habilidade)

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LÉXICO E LINGUAGEM	Error! Boc
1.1 CONCEITUANDO LÉXICO.....	Error! Boc
1.2 LÉXICO E VOCABULÁRIO.....	Error! Boc
1.3 RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE AS PALAVRAS.....	20
1.3.1 Generalização e especificação.....	20
1.3.2 Hipônimo e hiperônimo.....	22
1.3.3 Nomes gerais.....	24
1.4 COMPETÊNCIA LEXICAL.....	28
2 O ENSINO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL	32
2.1 O ENSINO DO LÉXICO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	34
2.2 O ENSINO DO LÉXICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	40
2.3 O ENSINO DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO.....	45
2.4 O DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO.....	48
2.5 O ENSINO DO LÉXICO NA GRAMÁTICA.....	56
3 METODOLOGIA	61
3.1 A COMUNIDADE ESCOLAR.....	61
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
3.3..A PESQUISA.....	61
4 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	63
4.1 Competências de L. Portuguesa na BNCC que deverão ser alcançadas.....	63
4.2 Habilidades de Língua Portuguesa na BNCC que deverão ser alcançadas.....	64
4.3 ..1ª Oficina.....	64
4.3.1 Metodologia ativa Sala de aula invertida.....	65
4.3.2 Atividades assíncronas 100 min.....	67
4.3.3 Atividades síncronas 100 min.....	68
4.4 2ª Oficina.....	68
4.4.1 Metodologia ativa: Rotação por estações de aprendizagem.....	68
4.4.2 - 1ª Estação: Dicionário.....	70
4.4.3 - 2ª Estação: Tirinhas.....	70
4.4.4 - 3ª Estação: Texto.....	70
4.4.5 - 4ª Estação: Audiovisual.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
Anexos	77
Anexo 01	78
Anexo 02	80
Anexo 03	81
Anexo 04	83
Anexo 05	84
Anexo 06	85

INTRODUÇÃO

O léxico pode ser considerado um acervo de palavras que compõe uma língua e que está à disposição dos usuários dela como instrumento para viabilizar as ações de linguagem na interação social, promover a comunicação e construir o discurso. O léxico constitui elemento essencial para a ampliação da capacidade comunicativa e competência lexical de estudantes.

A considerável experiência como professor permitiu que, observando o cotidiano escolar, percebesse que as escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, em suas aulas de Língua Portuguesa, têm dedicado quase que a totalidade de seu tempo à gramática, atividades de fonologia, morfologia e sintaxe. O ensino do léxico se reduz a um vocabulário estático, rígido que trata as palavras como elementos de sentido único e imutável desconsiderando os possíveis contextos. Aliado a tudo isso, percebemos no cotidiano escolar a pouca importância dada ao uso do dicionário nas atividades de sala de aula como instrumento de real importância que é para o letramento e a ausência de um tratamento adequado dispensado ao léxico em boa parte das gramáticas de Língua Portuguesa publicadas no Brasil.

Tomando como referência os documentos governamentais, constatamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece uma ligação conceitual com documentos anteriormente produzidos no final do século passado numa intenção de atualizá-los em relação aos estudos produzidos sobre comunicação e práticas de linguagem nos últimos anos, principalmente no campo das tecnologias da comunicação e informação. Traz uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem bem conhecida em outros documentos, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes, por terem uma base discursiva, apresentam uma proposta de trabalho com o léxico através de escolhas lexicais como promoção da ampliação do repertório lexical dos alunos e o uso de palavras diversas com o propósito de adequá-las aos objetivos e características da construção do texto.

Em uma das competências específicas de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2018) determina que o estudante compreenda a língua como parte de sua cultura, de sua história e da sociedade, como elemento que sofre variações através do tempo e dos contextos

onde está inserida e também como importante construtora de identidades individuais e coletivas. Assim, o ensino do léxico precisa ser entendido como ferramenta potencial que poderá levar os estudantes a expandir seu acervo lexical através do exercício de percepção dos vários sentidos que a palavra pode assumir em determinados contextos sociodiscursivos, de ampliação das possibilidades de interação nas relações com o mundo, de compreensão de textos de gêneros diversos e conseqüentemente de potencializar sua capacidade de construir um discurso próprio, efetivo e linguisticamente eficiente.

O recurso mais importante que o professor pode contar em sala de aula é o livro didático. Usado como guia, ele colabora para a organização do currículo da escola e orienta o professor nas suas atividades didáticas. Diante de tal importância, os manuais merecem estar alinhados com as transformações sociais e linguísticas que estão em processo contínuo. De acordo com Lajolo (1996) os significados que o aluno construirá ou alterará no contato com o livro didático necessitam estar em sintonia com os padrões sociais de conhecimento em nome dos quais está embasado seu projeto de educação.

Em vista da grande importância do ensino do léxico para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos surgiu a seguinte indagação: A compreensão do hiperônimo e hipônimo contribui para a ampliação da competência lexical dos alunos do Ensino Fundamental? Diante de tal questionamento levantamos a seguinte hipótese: o estudo de hipônimos e hiperônimos amplia a competência lexical dos alunos.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo geral investigar a influência da compreensão do hipônimo e hiperônimo na ampliação da competência lexical dos alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras e traz como objetivos específicos:

- Avaliar a relação entre o estudo do hipônimo e hiperônimo e a ampliação da competência comunicativa dos estudantes;
- Analisar a presença do léxico no livro didático adotado pela escola, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular;

- Propor uma intervenção pedagógica que amplie a competência lexical dos alunos através do estudo de hipônimos e hiperônimos.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, este estudo tem inspiração em Chomsky (1965), Basílio (1980), (1983), Garcia (1986), Calçada (1990), Halliday e Hasan (1995), Vilela (1995), Lajolo (1996), Biderman (1996), Biderman (1998), Brasil (1998), Dubois (1998), Aurélio (2000), Biderman (2001), Xatara (2001), Ilari (2002), Amaral (2003), Basílio (2004), Krieger (2004/2005), Cançado (2005), Hymes (2009), Bechara (2011), Houaiss (2011), Antunes (2012), Amaral e Ramos (2014), Bagno (2014), Cereja (2015), Seabra (2015), Brasil (2016), Ferraz (2016), e Bagno (2017).

O presente trabalho terá uma estrutura dividida em quatro seções: (i) Léxico e linguagem; (ii) O ensino do léxico no Ensino Fundamental; (iii) Metodologia; (iv) Considerações finais.

Na primeira seção, *Léxico e linguagem*, apresentamos a conceituação de léxico com base no referencial teórico, Dubois (1998), Biderman (2001), e outros, conceitos de competência comunicativa segundo Hymes (apud Bagno 2017) bem como o conceito de competência linguística e atuação linguística na perspectiva de Chomsky (1965). Ainda será discutida a relação entre léxico e vocabulário, e a relação de sentidos entre as palavras no uso da generalização e da especificação, do hipônimo e do hiperônimo e dos nomes gerais embasados em Garcia (1986).

Na segunda seção, *O ensino do léxico no Ensino Fundamental*, fazemos uma análise da presença do léxico nos documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos livros didáticos da coleção *Português Linguagens*, 9ª edição, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental dos autores William Cereja e Thereza Cochar, adotados pelas escolas públicas no período de 2017 a 2019. Analisamos também a abordagem do léxico em três gramáticas usadas pelas escolas públicas, a Cegalla (2005), Bechara (2007) e Sacconi (2014). Discutimos a importância do uso de dicionários como recursos didáticos para o ensino do léxico e analisamos três dicionários oferecidos à rede pública de ensino, Aurélio (2000), Bechara (2011) e Houaiss (2011)

Dessa forma, a terceira seção, *Metodologia*, será composta pela proposta de intervenção didático-pedagógica representada por duas oficinas elaboradas na

perspectiva da metodologia de aprendizagem ativa, a *Sala de aula invertida* e a *Rotação por estação de aprendizagem* que têm origem no ensino híbrido.

Nas *Considerações finais*, através de uma retomada do caminho percorrido até a realização deste estudo e de uma avaliação de todas as etapas da pesquisa, das implicações sobre as escolhas feitas, perceberemos a relevância deste trabalho para a educação brasileira.

A nossa expectativa é de que esta dissertação juntamente com tantos outros trabalhos importantes já realizados, seja inspiração para pesquisadores e para professores da educação básica, e estes reconhecendo a importância do estudo do léxico para o ensino de Língua Portuguesa, promova um significativo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

1 LÉXICO E LINGUAGEM

O presente trabalho pretende discutir a importância do ensino de léxico nas escolas públicas de Ensino Fundamental e para isso se faz necessário, a princípio, deixar claro o conceito de léxico. Nesse intuito, serão apresentadas a seguir algumas abordagens de linguistas, estudiosos, pesquisadores que se debruçaram sobre o tema e, em particular, acerca desse conceito tão relevante à nossa investigação.

1.1 CONCEITUANDO LÉXICO

A fim de percebermos como o termo léxico é compreendido na literatura linguística, nesta subseção, traremos para a discussão os autores Dubois (1998), Biderman (2001), Antunes (2012), Chomsky (1965) e Ferraz (2016).

Em seu *Dicionário de Lingüística*, Dubois (1998, p.364) conceitua o léxico “[...] é o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor [...]” (DUBOIS, 1998, p.364).

Para Biderman (2001), o léxico de uma língua é um amplo conjunto de limites indefinidos e contempla toda a natureza conceitual dessa língua. Dessa forma, o autor compreende e reconhece que todo e qualquer sistema lexical é o resultado da experiência adquirida por uma sociedade ao longo da sua existência e os valores de sua cultura através dos tempos. Assim, segundo Biderman (2001), os indivíduos falantes dessa língua e membros dessa mesma sociedade funcionam como agentes que promovem a renovação e a assimilação contínua do léxico de sua língua.

Sobre isso, conclui Biderman (2001):

o léxico pode ser considerado como um tesouro vocabular de uma língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos que se referem ao mundo físico e ao universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado. Por isso o léxico é o menos linguístico de todos os domínios da linguagem. Na verdade, é uma parte do idioma que se situa entre o linguístico e o extralinguístico. (BIDERMAN, 2001, p.138)

A comunicação humana se estabelece de forma mais satisfatória ou não de acordo com a capacidade que os interlocutores têm de uso deste “amplo repertório

de palavras de uma língua ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”, que Antunes (2012, p. 27) chama de léxico e afirma ainda que “as palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem”.

Assim, podemos considerar por léxico todo o acervo de palavras que uma língua tem à sua disposição para ser usado pelos indivíduos, de tal forma que satisfaça às suas necessidades de comunicação (Antunes, 2012). Portanto, vemos, a partir dessas considerações, a importância da gramática e a substancialidade do léxico para a existência da língua. Para corroborar essa ideia, afirma Antunes (2012: p.27): “Se é verdade que não existe uma língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua.”

Na busca de esclarecimento em torno do conceito de léxico está Basílio (2004, p. 7) ao afirmar que o léxico não é apenas um conjunto de palavras, mas um sistema dinâmico que apresenta estruturas utilizáveis em sua expansão. Tais estruturas, processos de formação de palavras, permitem a formação de novas unidades do léxico como um todo e também a aquisição de novas palavras pelos usuários da língua.

O ser humano nasce com a capacidade para a linguagem e ela é construída culturalmente nas relações com outros seres humanos (CHOMSKY, 1965), isto é, nas relações sociais estabelecidas com indivíduos de determinado grupo social que possui o domínio de uma mesma língua. Assim, o contato com outros falantes ao longo da vida enriquece a sua linguagem, amplia sua capacidade de comunicação e conseqüentemente sua interação social se torna mais efetiva. Esse processo de aquisição de conhecimento através do léxico é contínuo e se amplia ao longo dos anos. Sobre isso afirma Ferraz (2016):

Da língua, o léxico é o componente que se relaciona mais estreitamente com o conhecimento do mundo. Ao longo de toda a vida, estamos sempre a incorporar, por meio do léxico, o conhecimento de que necessitamos para nos relacionarmos com o mundo extralinguístico. O léxico de uma língua é constituído de unidades criadas a partir da necessidade, expressa pelos grupos sociais, de interação com o universo sociocultural, e por isso mesmo essas unidades, emanadas desses grupos, carregam informações diretamente relacionadas às experiências humanas. (FERRAZ, 2016, p. 10),

Nas relações sociais, os indivíduos utilizam-se da língua para ampliar sua interação com o grupo social a que pertence e é a necessidade de constante aperfeiçoamento dessa interação que impulsiona a aquisição de novas possibilidades de comunicação.

Percebemos, como o que foi exposto nesta subseção, que o léxico está em constante elaboração, pois é algo estritamente relacionado às questões culturais e sociais nas quais o indivíduo está exposto ao longo de sua existência. Dessa forma, consideramos impossível mensurá-lo de forma estática. E por ser constantemente confundido com vocabulário, e assim, ser recorrente o questionamento sobre a diferença entre léxico e vocabulário. Objetivando contribuir para dirimir tais dúvidas, a subseção a seguir discutirá essa relação, o léxico e o vocabulário.

1.2 LÉXICO E VOCABULÁRIO

Depois de conceituar o léxico, faz-se necessário deixar clara a sua estreita relação com o vocabulário, sendo este constantemente considerado como elemento idêntico àquele.

O léxico, anteriormente definido como um conjunto de palavras à disposição dos falantes para ser usado em situações de comunicação, interação social e cultural, é amplo, e essa característica o transforma em algo impossível de ser completamente mensurado, conceituado. O vocabulário, por sua vez, pode ser estudado, pois é individual e se restringe ao repertório de um indivíduo, em determinado momento ou em uma situação. Biderman (1996, p.98) assim o define “[...] léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades”.

Percebemos que o vocabulário é verificável, definível, acessível, mas o léxico é mais complexo. Este ultrapassa uma situação, um contexto porque envolve mais de um falante. O léxico é aberto e está em constante expansão. Ele traz consigo o passado, pois é socialmente construído e culturalmente herdado. Biderman (1998, p. 164) esclarece que “[...] “o léxico constitui um sistema aberto de demarcação praticamente impossível. De fato, o crescimento do léxico faz-se numa progressão geométrica, em virtude da criação contínua de palavras novas”.

Garcia (1986) considera a existência de dois tipos de léxicos, a saber, o léxico ativo e o léxico passivo. O léxico ativo que é formado pelas palavras que as pessoas usam no cotidiano e o léxico passivo que é composto pelas palavras que as pessoas conhecem, mas não usam. Importante esclarecer que o léxico passivo, que é conhecido, mas não é usado é imensamente maior que o léxico ativo, que é usado. Além disso, os falantes têm à disposição quatro tipos de vocabulários, como explica Garcia (1986, p. 222), “Todo indivíduo medianamente culto dispõe de quatro tipos de vocabulário: o da língua falada ou coloquial, o da linguagem escrita, o de leitura e o de simples contato. Os incultos ou analfabetos conhecem certamente apenas o primeiro.”

O primeiro, vocabulário da linguagem coloquial, Garcia (1986) o considera relativamente restrito. É aquele que as pessoas usam no cotidiano, nas relações familiares, na comunidade para o uso corriqueiro da comunicação oral. Composto em grande parte por palavras de significado concreto que são usadas para nomear coisas e também em ações que exigem a solução de problemas reais são extremamente importantes na promoção de uma comunicação efetiva dentro dos padrões de exigências das relações humanas.

Já o segundo tipo, o vocabulário da linguagem escrita, é formado por palavras que são usadas eventualmente na linguagem escrita, técnica, científica ou mesmo didática. Seu repertório é basicamente o mesmo do vocabulário coloquial acrescido de algumas palavras que pouco se vê nesse tipo de linguagem.

O terceiro tipo de vocabulário, que é o de leitura, são as palavras que as pessoas não usam na modalidade literária nem na linguagem coloquial, mas entendem o sentido delas sem dificuldade. Quando as pessoas usam o vocabulário de leitura, compreendem de forma eficiente a leitura sem obrigatoriamente usar algum tipo de recurso para consulta e muito menos um dicionário.

O quarto tipo, o vocabulário de contato, é numeroso e composto de palavras ouvidas ou lidas nos diversos espaços sociais, porém o significado correto delas não se sabe ou não são memorizadas. São palavras que

conhecemos, mas não sabemos ao certo o que significam. São palavras lidas ou ouvidas, mas não apreendidas. Um vocabulário bastante amplo, mas, de certa forma incerto, ineficaz e sem utilidade para fins comunicativos.

Os dois primeiros tipos de vocabulários formam o vocabulário ativo, que é muito menor do que o passivo, representado pelos dois últimos. O vocabulário ativo é usado pelos indivíduos falantes pra expressar o pensamento já o vocabulário passivo é quem favorece a compreensão do pensamento das outras pessoas que interagem com tal falante.

Para desenvolver a capacidade de usar as palavras do seu vocabulário, o falante precisa ter certo conhecimento das relações de sentido existentes entre elas. Dada a importância real desse conhecimento, a próxima subseção discutirá essa relação.

1.3 RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE AS PALAVRAS

Nesta subseção serão abordadas as relações de sentido estabelecidas entre as palavras na construção de textos pelo falante no uso efetivo da língua. Assim, um indivíduo em sua experiência de falante vai aos poucos dominando as relações das redes de sentido que existem entre as palavras de sua língua. Essas palavras são a principal ferramenta ao alcance do falante para serem usadas por ele no ato de comunicação. Por isso, o sucesso dessa comunicação dependerá do conhecimento que o falante possui dessas relações de sentido e do respeito a elas durante o exercício da interlocução.

Conseqüentemente, quanto maior o domínio das palavras e dos sentidos que elas estabelecem com as outras nos contextos sociais, nas situações comunicativas, na construção do discurso, mais efetivo será o diálogo entre os indivíduos. Caso contrário essa interação, será caracterizada como um amontoado de palavras soltas, desprovidas de significados, sem possuir relação com as demais. As palavras só fazem sentido no estabelecimento de laços para a organização do enunciado, a concretização do discurso.

1.3.1 Generalização e especificação

Garcia (1986) afirma que para nomear um objeto ou ser usa-se um determinado termo que o identifique sem deixar dúvida, como azaleia, abelha ou podemos indicá-lo através da classe ou grupo de semelhantes, como em planta, inseto. Podemos ainda fazer uma referência generalizadora indicando apenas “plantas onde pousam os insetos” assinalando apenas traços muito amplos.

O autor ainda esclarece que algumas palavras são mais específicas que outras. Por exemplo, “[...] cão policial é mais específico do que simplesmente cão; mamífero é mais específico do que vertebrado e este, por sua vez, mais específico do que animal; assim como palmeira imperial é mais específica que palmeira e este termo é mais específico do que árvore e árvore mais do que planta ou vegetal”. (GARCIA, 1986, p. 201)

Segundo Garcia (1986),

O grau de generalização ou de abstração de um enunciado depende do seu contexto. Na série de declarações que se seguem, a primeira, por ser de ordem geral, encerra um juízo falso ou inaceitável em face da experiência; no entanto, os termos essenciais que a constituem são os mesmos da última que, por ser mais específica, se torna incontestável.

1. A prática dos esportes é prejudicial à saúde.
2. A prática dos esportes é prejudicial à saúde dos jovens.
3. A prática dos esportes é prejudicial à saúde dos jovens subnutridos.
4. A prática dos esportes violentos é prejudicial à saúde dos jovens subnutridos.
5. A prática indiscriminada de certos esportes violentos é prejudicial à saúde dos jovens subnutridos. (GARCIA, 1986, p. 202)

A última declaração se torna claramente compreensível graças às especificações expressas pelos adjuntos *dos jovens, subnutridos, violentos, certos, indiscriminadas*. Quanto mais específicas e concretas as informações mais clara se torna a linguagem. Ao contrário disso as generalizações e abstrações deixam as ideias confusas, vagas e imprecisas (GARCIA, 1986, p. 202).

Na literatura, em especial no gênero descritivo percebemos a preferência por palavras de sentido específico, concreto e metafórico. O texto descritivo a seguir não nos daria a real noção do que seja o jardim se a descrição falasse apenas que ele é muito bonito, muito florido, grama bem tratada e uma bela árvore. Monteiro Lobato, ao descrever o jardim, destaca os termos predominantes transformando-os em termos específicos. Observemos.

Era o casarão clássico das antigas fazendas negreiras. Assobradado, erguia-se em alicerces o muramento, de pedra até meia altura e, dali em diante, de pau a pique. Esteios de cabriúva entremostravam-se, picados a enxó, nos trechos donde se esboroara o reboco. Janelas e portas em arco, de bandeiras em pandarecos. Pelos interstícios da pedra, amoitavam-se samambaias e, nas faces de noruega [não banhadas pelo sol], avenquinhas raquíticas. Num cunhal crescia anosa figueira, enlaçando as pedras na terrível cordoalha tentacular. À porta de entrada ia ter uma escadaria dupla, com alpendre em cima e parapeito esborcinado. (Monteiro Lobato apud Garcia, 1986, p.207).

Esse texto que se acaba de ler, no caso, uma descrição, traz uma riqueza de detalhes nos termos que dá especificidade ao texto uma vez que o autor não diz apenas paredes e sim “muramento de pedras e de pau a pique”; não escreve apenas esteios, mas “esteios de cabriúva picadas a enxó donde se esboroara o reboco”; em vez de apenas janelas diz “janelas em arco”; e assim também “bandeiras em pandarecos”; “avenquinhas raquíticas”, “figueira anosa”, “cordoalha tentacular” no lugar de raízes (GARCIA, 1986).

Na subseção seguinte, serão discutidas as relações de hiperonímia e hiponímia dada a importância delas na construção discurso.

1.3.2 Hiperônimo e Hipônimo

As relações de sentido que as palavras estabelecem umas com as outras podem se dar por meio da sinonímia, da antonímia, da partonímia, da meronímia, da hiperonímia e da hiponímia. A sinonímia é uma relação de semelhança de sentido entre palavras, a antonímia é uma relação de oposição entre os sentidos das palavras, a partonímia ou meronímia por sua vez é uma relação de ligação entre duas palavras no sentido parte-todo, a associação semântica que vem da proximidade de sentido que se pode estabelecer entre as palavras, a repetição, os nomes genéricos e por fim hiperonímia e hiponímia que caracterizam a relação que nos interessa nesta pesquisa.

Para Cançado (2008),

O item lexical mais específico, que contém todas as outras propriedades, é chamado de hipônimo; o item lexical que está contido nos outros itens lexicais, mas não contém nenhuma das

outras propriedades da cadeia, o termo mais geral, é chamado de hiperônimo (CANÇADO, 2008, p. 26)

Na hiponímia se usa primeiro um termo menos abrangente, que é retomado por um mais abrangente. Podemos perceber no exemplo na oração a seguir: *O gato do vizinho estava muito agitado, por isso, o felino foi levado ao veterinário.* Percebemos que gato é um hipônimo de felino e é apenas um dos vários desse grupo maior de animais. Já na hiperonímia, se faz o contrário, primeiramente se usa o termo mais abrangente, que depois, é retomado por um termo mais específico. Verificamos tal processo no seguinte exemplo: *O felino mais selvagem fugiu do zoológico, no entanto, à tarde, o leão fora resgatado.* Vemos nesse exemplo que, primeiramente foi utilizado o termo mais genérico, para logo em seguida, ser retomado por um termo mais específico. Vale lembrar que em ambos os processos (hiponímia e hiperonímia) os termos possuem traços semânticos em comum.

Começar por um termo abrangente para depois chegar ao específico ou começar o texto pelo termo específico até chegar ao abrangente demonstra uma manobra linguística permeada de intenções do autor ao produzir um texto. Tal escolha não é realizada de forma neutra ou acidental. Ela demonstra que o produtor tem um objetivo a ser atingido com aquela mensagem, que ele tem algo a ser comunicado e usa os recursos da hiperonímia ou da hiponímia para alcançá-lo. Assim, se a opção for o hipônimo, a rigor, a intenção é de restringir e/ou especificar o teor com um termo específico, caso contrário vê-se a abrangência, a ampliação conceitual e intencional no uso de termos genéricos.

De acordo com Antunes (2012, p. 37) “[...] a hiperonímia constitui uma relação entre palavras decorrente da visão que, em cada momento histórico, se tem acerca da pertença das coisas a determinada classe de seres” Numa outra definição, ela afirma que hiperônimos são uma espécie de nome geral, palavra superordenada, pois funcionam como uma designação ou nome das classes em que nossa visão cultural distribui as coisas existentes.

Essa discussão nos traz a compreensão de que os seres se distribuem em grupos hierárquicos, de acordo com as propriedades que são atribuídas a eles. Baseia-se no princípio de que uma classe de seres pode incluir outra que também pode incluir uma terceira e assim criando uma distribuição hierárquica dos seres que vai refletir na existência de certo grau de organização hierárquica do léxico. Dessa

forma, a palavra animal constitui um hiperônimo porque pode abarcar em sua significação os nomes de todos os membros que pertencem à classe dos animais que se redistribui na classe dos mamíferos, dos peixes, das aves, dos répteis.

Os hiperônimos (animal, alimento) assumem esse valor quando relacionados aos seus hipônimos (gato, pão) por isso são consideradas palavras mais específicas ou subordinadas. Os hipônimos têm todos os traços semânticos que caracterizam os hiperônimos. Assim, os gatos têm todas as características dos animais e ainda todas as propriedades suplementares que os diferenciam de ratos, coelhos, carneiros. Daí que os hiperônimos podem ser usados para retomar uma referência feita por um hipônimo. É essa possibilidade de os hiperônimos poderem funcionar como retomadas textuais de qualquer um de seus hipônimos que os torna um grupo de palavras de grande importância em produções de textos de maior extensão (ANTUNES, 2012). Esta mesma autora diz “[...] os hiperônimos abrem significativamente o leque de opções com que se pode conseguir a necessária reiteração que marca a sequência coesa dos textos coerentes” (ANTUNES, 2012, p. 38)

O uso de hiperônimos e hipônimos como instrumentos de coesão e de coerência faz deles elementos importantes na construção de textos de boa qualidade. Não menos importantes para promover uma comunicação efetiva, são os Nomes Gerais que serão discutidos na subseção a seguir.

1.3.3 Nomes Gerais

Para a compreensão dos Nomes Gerais, importa apresentar as análises e conceituações que alguns pesquisadores têm destes termos de referência genérica. São denominados, na literatura linguística, de acordo com Amaral e Ramos (2014) que os listou como termos ou nomes genéricos, substantivo-suporte, nomes nucleares de rótulos retrospectivos, palavra passe-partout, palavra coringa, palavra ônibus, concha nominal, falso nome contável, palavra camaleão, palavra funcional.

Segundo Amaral e Ramos (2014, p.20), “[...] os nomes gerais são substantivos frequentes, bem genéricos e em geral contáveis que se afastam da hiperonímia, por se encontrarem em um nível de generalização extremamente alto”,

por isso possuem mais possibilidade de se relacionarem com certo número de palavras inseridas no texto promovendo suas funções coesivas e mantendo uma frequência consideravelmente alta.

Os nomes gerais mais citados em trabalhos sobre o português brasileiro são palavras como *cara, coisa, indivíduo, homem, negócio, pessoa, trem, troço* (AMARAL e RAMOS, 2014). São muito comuns e devido à flexibilidade de uso e ampla possibilidade de referenciação, acabam se tornando muito úteis e frequentes nas construções textuais. Há neles um esvaziamento de significado que os faz passíveis de substituição a uma ampla coleção de segmentos textuais que compõem o discurso. Isso os torna muito comuns.

Diante de determinada situação comunicativa o falante pode não se lembrar de uma palavra em determinado contexto, e se valer dos nomes gerais para completar seu raciocínio e possibilitar a efetividade da comunicação. Sobre esse assunto, Fulgêncio 1983 esclarece:

Geralmente esse tipo de palavra é usado quando o falante não consegue se lembrar imediatamente do vocábulo adequado, mas acredita que o ouvinte consiga depreender o seu significado e identificar o seu referente através do contexto e da paisagem mental que o ouvinte vai criando a partir dos elementos evocados (FULGÊNCIO, 1983, p. 25).

Os nomes gerais desempenham uma função importante como suporte para o falante durante o processo de comunicação com outros indivíduos de mesmo grupo social. Podendo esse falante, na interação verbal, lançar mão de um nome mais genérico com três objetivos que conforme Fulgêncio (1983) são: não perder tempo procurando na memória um termo conveniente para se referir à entidade pensada por ele; evitar que um referente de significado indesejado seja mencionado evitando uma situação constrangedora e criar, de forma intencional, um distanciamento conceitual, um afastamento da clareza, uma inespecificidade.

Tidos como precursores dos estudos sobre este tema Halliday e Hasan (1995) trataram dos nomes gerais (general nouns) em sua obra sobre coesão. De acordo com os autores, um nome geral (general noun) pode ter função coesiva porque é “[...] um caso limítrofe entre um item lexical (membro de um conjunto aberto) e um item gramatical (membro de um sistema fechado)” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 274) Assim, de um ponto de vista lexical, “[...] os nomes gerais são

membros superordenados de grandes conjuntos lexicais”, mas, de um ponto de vista gramatical, “[...] a combinação desses itens com um determinante específico seria bem semelhante a um item referencial” (HALLIDAY; HASAN, 1995, p. 275).

Para melhor clareza, a seguir serão apresentados, segundo Amaral (2003) alguns nomes e como aparecem nas construções textuais na função de nomes gerais:

Coisa

O nome geral **coisa** não é utilizado para se referir a pessoas. Geralmente se refere a coisas e objetos, como podemos ver nos exemplos:

- ✓ que toda vida eu fui assim meia...meia levantada sabe? eu nunca... tive medo das **coisa** (AMARAL, 2003,p. 213)
- ✓ que talvez ele pode tê murrído deveno alguma **coisa**...(p.212)
- ✓ eles fala muita **coisa** que tem a ver com a vida da gente né? (p.195)
- ✓ ele era carpinteiro e fabricava **coisas** maravilhosas (p.153)
- ✓ agora **coisa** de minino eu cacei dimais... passarim que a gente caçava sabe?... perdizes (p.210)
- ✓ mas o pé perdia no vazio...num tinha nada...quanto mais nós curria mais aquilo curria pariava assim c[om] a gente...a (gente fundava) o pé na **coisa** mais...parece que o pé entrava/ no ar...num tinha nada (p.221)

Negócio

O nome geral **negócio** da mesma forma que com coisa, se refere a objetos. Usado para entidades inanimadas, seres animados, seres imaginários. Exemplos:

- ✓ lá em casa tinha um/um **negócio**... intão quand[o] a lua tava bunitaera principalmente que esse **negócio** apresentava...ma[s] só que cê num via (p. 212)
- ✓ Bruno... e o **negoço** que ê fez lá com... com a Andréia (p.158) essas dona que faz aquês **negoço** de barro de madeira né? (p.170)

Trem

O nome geral **trem** é usado em dois tipos de situação. Uma quando se tem um referente animado não humano, um animal e a outra ocorrência possui como referente uma entidade abstrata, que corresponde à vida na roça. Exemplos:

- ✓ tinha um **trem** bulino den[tro] desse quarto aí bulino bulino eu levantei cindi a luz ()oiá... tinha um frango carijó...era/ele era... todo peladinho... (p. 213)
- ✓ é o **trem** mais gostoso num é? (p. 209)

Troço

Esse nome geral **troço** tem ocorrência quando se faz referência a uma entidade inanimada concreta, um espaço físico, provavelmente uma casa.

- ✓ e ele fez ua casa logo ali sendo que tem a casa da igreja do Rusário pra baxo né? tinha casa né?... é doido de morá num **troço** daquele (p.191)

Lugar

Os exemplos de uso do nome geral **lugar** que apresentaremos referem-se desde a um espaço concreto de pequena extensão, como o de uma escadaria ou de senzala a uma cidade ou região indefinida no mundo. Exemplos:

- ✓ aqui no museu tem uma iscada que ele fez... ele fez... é um dislumbro puque a de lá é toda reta e a dele é curva... intão tem uma parte curva e a otra convexa... pra cabê no **lugar**... com os mesmos... (p. 153)
- ✓ aqui tem a Rádio Bom Sucesso aonde lá diz que tem o **lugá**aonde...os iscravo ficaram (p. 186)
- ✓ pode os **lugares** mais lindos do mundo oferecê (conforto) que a gente... quem ama Paracatu não sai... (p. 202)

Pessoa

Entre as ocorrências com o nome geral **pessoa**, verificamos que são mais tipicamente genéricas aquelas em que não há um referente específico, como é o caso de parafrasear o sintagma uã pessoa por “um indivíduo qualquer”:

- ✓ se... por um acaso um dia acontecê de cloná u~ a **pessoa** (p. 185)
- ✓ e falei “pelo meno o fogo fica claro se entrá u~ a **pessoa** tô veno né?” (p. 214)
- ✓ o professor Milton... e a isposa dele também é uma **pessoa** muito culta (p. 159)

Gente

O nome geral **gente** ocorre precedido por um quantificador como bastante, pouca, muita e tanta, com grande preferência para muita.

- ✓ daqui de Campanha saiu muita **gente** (p. 163)
- ✓ puque tinha que mudá pa lá... que muita **gente** teve que i[r] (p. 194)
- ✓ muita **gente** é contrária à revolução (p. 200)

O uso de nomes gerais, como vimos, tem uma significativa importância na comunicação visto que se constitui recurso de uso muito constante pelo falante durante o ato comunicativo promovendo a competência lexical sobre a qual trataremos na próxima subseção.

1.4 COMPETÊNCIA LEXICAL

Interessa-nos, a partir de agora, discutir o conceito de competência lexical que é de suma relevância para o nosso trabalho visto que representa o alvo a ser atingido.

O conceito de competência lexical faz parte de um conceito mais amplo que é a competência linguística – aquilo que para Chomsky (1965) é o conhecimento gramatical, estrutural que o sujeito possui da língua. Ele reconhece que o falante-ouvinte possui competência pragmática, isto é, o conhecimento sobre o uso da língua, mas ele só pesquisa o conhecimento gramatical do falante-ouvinte.

Segundo Chomsky (1965, p. 83):

A teoria linguística tem antes de mais nada como objecto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como

limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos).(CHOMSKY, 1965, p. 83):

A partir da teoria de Chomsky, o conceito de competência vem sendo discutido por diversos pesquisadores. Uma palestra proferida pelo antropólogo Dell Hymes (2009) há quase cinquenta anos foi o ponto inicial que abriu a discussão em torno do que Chomsky chamou de competência comunicativa. A fala de Hymes deu origem ao artigo *On Communicative Competence*, trazendo ideias que discordavam da dicotomia competência/desempenho proposta por Chomsky na década anterior, anos sessenta.

Chomsky (1965) acreditava que os estudos sobre língua, bem como os conceitos de competência e desempenho a ela relacionados, não consideravam um falante envolvido em contextos reais de uso, mas um falante ideal, não influenciado por fatores socioculturais. Ao criticar tais posicionamentos, Hymes (2009) introduziu o conceito Competência Comunicativa que define competência como algo mais do que conhecer as regras gramaticais e aplicá-las indiferente ao contexto social.

Hymes (2009) considera o meio social e a interação entre os indivíduos como fato essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, definindo-a como:

a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana. A competência comunicativa do falante está composta pelo conhecimento tácito, que o indivíduo sabe consciente ou inconscientemente, e a capacidade para usá-lo. Nesse sentido, a competência do usuário de uma língua engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes de características socioculturais. (HYMES, 2009).

Em analogia ao conceito de competência que foi apresentado por Noam Chomsky para definir o conhecimento linguístico inconsciente que o falante-ouvinte ideal possui da estrutura de sua língua, isto é, o domínio que uma pessoa tem das regras e da estrutura de sua língua usada para produzir e compreender uma infinidade de sentenças e perceber possíveis erros gramaticais e ambiguidades e que está diretamente relacionado com o conceito de desempenho, Hymes (2009) introduziu o conceito de competência comunicativa que, para ele, conhecer uma língua não se limitava a ter domínio da sua gramática, da sua fonologia, de seu vocabulário, mas saber fazer o uso dela de forma apropriada. O falante que conhece

sua língua sabe quando falar, quando não falar, que variedade linguística usar, que estilo a situação exige, sabe como ser cortês, descortês, simpático ou antipático. Hymes (2009) afirma ainda que a competência gramatical está incluída na competência comunicativa (apud BAGNO, 2017).

Segundo Bagno (2017), a competência comunicativa se divide em alguns tipos. A competência gramatical é tudo que o falante nativo sabe sobre as regras da sua língua e que o faz entender uma infinidade de enunciados e perceber erros e ambiguidades. A capacidade de usar adequadamente as variedades linguísticas em contextos específicos é a competência sociolinguística. Já a competência discursiva tem a ver com a condição de um falante-ouvinte para elaborar enunciados que juntos formem um texto coeso e coerente, obedecendo às exigências de cada tipo de discurso. Denomina-se competência estratégica a capacidade de comunicar usando formas verbais e não-verbais para corrigir defeitos na comunicação tais como paráfrases ou sinônimos, para viabilizar a compreensão da mensagem por um interlocutor de menor competência linguística. A competência pragmática que, por vezes, é chamada de competência comunicativa, refere-se também ao desempenho concreto e ao conhecimento de seus fatores sociais e psicológicos condicionantes e que possivelmente podem intervir diretamente nele.

Nesse sentido Bagno (2017) esclarece que tanto uma comunidade quanto os seus falantes individuais têm certo conhecimento e habilidades atribuídos a eles que estão diretamente ligados à competência comunicativa e são elementos de grande poder de variação.

De acordo com Antunes (2012)

Basta considerarmos a inexorável instabilidade e variabilidade de que é dotado o mundo. Tudo muda, tudo está em processo de definição e redefinição; até mesmo as concepções que temos das coisas. Consequentemente, a língua também é instável e invariável, ajustando-se a cada contorno sócio-cognitivo dos contextos em que têm lugar as ações de linguagem que empreendemos (ANTUNES, 2012, p.28)

Uma comunidade de falantes carrega em si uma infinidade de variedades linguísticas e registros sendo quase impossível que um membro falante dessa comunidade consiga dominar todo o repertório linguístico presente nela. Também um falante além de poder ser membro de mais de uma comunidade de fala, pode

ainda possuir uma gama de registros, códigos, estilos em sua bagagem linguística e que ele pode escolher para usar nas mais distintas situações sociais (BAGNO, 2017).

Aqueles participantes de várias comunidades diferentes utilizam estratégias que exigem dele o conhecimento de códigos, estilos, registros e que eles lançam mão a cada situação ou espaço social em que estejam inseridos. Decifrar a competência comunicativa de uma comunidade falante é muito mais do que conhecer a linguagem ou a língua. É preciso estar atento aos usos que a comunidade faz dessa língua e do conjunto de itens que a compõem (BAGNO, 2017).

Percebemos, até aqui, a ligação entre léxico e linguagem através da conceituação de léxico e depois mostramos a diferença entre ele e o vocabulário de uma língua, em seguida fizemos uma exposição das relações de sentido entre as palavras como generalização e especificação, hiperonímia e hiponímia, nomes gerais e por fim conceituamos competência lexical com o intuito de possibilitar a compreensão da importância do léxico para ampliar a competência discursiva de um falante e aperfeiçoar sua capacidade de interação com outros falantes construindo assim um discurso mais efetivo e produtivo. Na próxima seção passaremos a tratar como a escola promove essa competência no Ensino Fundamental.

2 O ENSINO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, mostraremos uma análise da abordagem do léxico nos documentos oficiais mais importantes para o ensino de língua portuguesa no Ensino fundamental tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Também analisaremos a presença do léxico nos livros didáticos de língua portuguesa bem como nas gramáticas usadas nas escolas. Por fim discutiremos o uso do dicionário como recurso didático.

O significado das palavras, isto é, o sentido delas, é percebido no contexto em que são utilizadas. Esse contexto é o meio social do sujeito falante e se caracteriza pelo vocabulário, pela cultura, pela história da comunidade onde vive. Antunes (2012) confirma que há uma ligação do léxico com a cultura e também que a linguagem é o acervo vocabular que identifica os indivíduos como integrantes de determinado grupo social do qual participam. Assim diz “As palavras têm a cor, o cheiro, o gosto da terra em que circulam, da casa em que habitam” (ANTUNES, 2012, p. 47). Biderman (1996) diz que “[...] a herança cultural é passada às novas gerações através da linguagem, sendo a língua o veículo da transmissão da cultura e o léxico da língua constituindo um tesouro de signos linguísticos que [...] permite esse milagre.”

Nesse sentido, a aquisição da competência comunicativa requer a capacidade de compreender os usos sociais da língua e seu funcionamento nas interações em sua comunidade de falantes. De acordo com Seabra (2015, p.73)

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

Diante disso, a escola tem o desafio de desenvolver a competência linguística dos estudantes, mas isso não é apenas ensinar as palavras. É preciso que os alunos aprendam os significados das palavras construídos no processo de interação verbal influenciados pelo contexto social. O aprendiz não é passivo, pelo contrário, é

sujeito do processo de aquisição da linguagem. Se a escola não cumpre sua missão, não busca atingir seus objetivos, ela está privando indivíduos de um desenvolvimento pleno, impedindo de se realizar como ser humano (ANTUNES, 2005). Sobre essa questão, Antunes (2005, p.20) não deixa dúvida que “[...] a privação de uma competência textual e comunicativa constitui uma dessas formas de deixar de fora ou excluir as pessoas”.

O ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras de educação básica não tem o espaço que merece se considerarmos a sua importância para a aquisição das competências necessárias a um indivíduo a fim que se torne um usuário competente dessa língua, isto é, um falante capaz de produzir um discurso coerente e também de compreender o discurso de seus pares. Nesse sentido, afirma Antunes (2012, p.13)

Por muitas razões históricas, sobejamente exploradas em diversos estudos, a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um quase monopólio, deixando fora de análise os outros componentes que tornam possível a atividade de comunicação verbal. Consequentemente, o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sócio discursivos da língua. (ANTUNES, 2012, p.13)

Sobre a importância do ensino do léxico para a aquisição da competência linguística, Antunes (2012), esclarece que o léxico, ao lado da gramática, especificamente da morfossintaxe e da fonologia, constitui o outro grande componente da língua. “Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem” (ANTUNES, 2012, p.27).

Conforme afirma Xatara (2001, p. 58)

É inegável a importância de sabermos usar a língua adequadamente, em diferentes contextos. Para atingirmos nosso objetivo de comunicação, devemos ter consciência que, além do ensinamento gramatical, é essencial o lexical, uma vez que a viabilidade de sistematização da diversidade léxica pode ser amparada por metodologias lexicográficas e lexicológicas. Assim, o estudo do léxico revelará com maior propriedade os padrões culturais dos povos, seus sistemas de valores, etc.

O tempo dispensado ao ensino da gramática no espaço escolar é consideravelmente superior ao tempo usado para o ensino do léxico que geralmente é breve e insuficiente. O léxico ocupa um lugar mínimo, como que um complemento quando sobram alguns minutos. Tudo isso é resultado de uma cultura, em que as famílias acreditam que o estudar língua portuguesa é estudar apenas a gramática e solicitam à escola mais atenção ao estudo da gramática. “estudar uma língua é estudar gramática, saber uma língua é saber gramática. Como bem descreve Antunes (2012), o ensino e o ensino da Língua Portuguesa é, muitas vezes, associado unicamente ao estudo gramatical: “[...] estudar uma língua é estudar gramática, saber uma língua é saber gramática, analisar um texto é dar conta de sua gramática, aula de português tem de ser aula de gramática” etc. (ANTUNES, 2012). Dessa forma, parece que para saber a Língua Portuguesa o requisito único é saber a gramática.

Xatara (2001, p.49)), corroborando a discussão, reforça a necessidade de se ensinar o léxico, mas, também, adverte: “Acreditamos que ensinar o léxico não significa ensinar listagens e mais listagens de palavras, ou mesmo organizar essas listagens em paradigmas.” Dessa forma, compreendemos que ensinar léxico é dar condições aos falantes de perceberem os sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos onde estiverem inseridas. É dar ao usuário da língua a possibilidade de produzir um discurso eficiente como também de ser capaz de compreender o discurso dos outros utentes. Dessa forma, certamente, caminharemos rumo à competência na língua.

Dada a importância do léxico para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, na subseção seguinte analisaremos como o ensino do léxico aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.1 O ENSINO DO LÉXICO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Para retratar como o ensino do léxico é visto pelas instâncias oficiais de educação, apresentaremos nesta subseção uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, publicados em 1998 para os últimos ciclos do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foram concebidos para se tornarem além de referências, fonte de enriquecimento para as reflexões sobre os currículos escolares desta área. Reflexões que vêm de longa data acontecendo em todo país por profissionais da educação durante a elaboração de suas propostas didático-metodológicas.

Para isso se organiza em duas partes na qual, na primeira, há uma apresentação da área e a definição das linhas gerais da proposta. Na introdução dos PCNs, se discute e se analisa os maiores entraves do ensino da língua materna e mostra a relação entre a proposta e as mudanças que vem acontecendo nas últimas décadas. Mostra a importância da área, objetivos, proposta e conteúdos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.13).

Já na segunda em que o foco é o terceiro e o quarto ciclos, há uma caracterização do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, estabelecimento dos objetivos e conteúdos, orientações didáticas, esclarecimento das relações do ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e proposição de critérios de avaliação (BRASIL, 1998, p.13).

Quem elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais não o fez com a utilização de nenhuma obra específica sobre léxico e isso pode ser facilmente verificado na consulta de suas referências bibliográficas. Há sim, em toda obra, várias menções a esse tema, apesar de não trazer descrições bem detalhadas e claras. Também não há menção à metodologia a ser empregada pelo professor para obter sucesso no ensino aprendizagem e, assim, alcançar os objetivos propostos para o ensino do léxico naquela etapa de ensino. Isso faz com que o tema apareça fragmentado e disperso dificultando a apreciação e exigindo mais dedicação para se chegar a uma avaliação de qualidade.

O trabalho com léxico aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais alertando sobre o fato de que ele não deve ser reduzido ao exercício de identificar sinônimos de palavras que não fazem parte do vocabulário ativo dos alunos ou que são desconhecidas deles. Quando se isola uma palavra e a associa a outra apresentada como de igual sentido, acaba dando a ela um significado de valor absoluto e não como elemento para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras exigem uma seleção restrita. A seleção dos itens lexicais como substantivos, verbos e advérbios desvaloriza outro grupo de palavras com

funções conectivas que são responsáveis pelas relações e articulações entre os elementos do texto e isso não viabiliza a construção de sentidos no texto pelos alunos (BRASIL, 1998, p.83).

O documento pressupõe que um receptor quando se depara com uma situação comunicativa com uma carga de sentidos além da sua capacidade de processá-los devido à densidade lexical dos universos especializados, o domínio de um amplo repertório lexical se faz necessário entre as habilidades de um leitor proficiente. Nesse sentido cabe à escola promover a vivência de situações comunicativas para que o aluno possa conhecer e empregar novas palavras adequadamente (BRASIL, 1998, p.84).

O documento ainda esclarece que a atribuição de significado a uma palavra não pode ser feita de forma isolada. O sentido das palavras depende do contexto social e situacional, da relação com o exterior linguístico, da articulação delas com as outras na frase e da sua constituição enquanto conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências). E não significa que apenas as palavras difíceis devam ser estudadas porque construir glossários é apenas uma das atividades possíveis (Brasil, 1998, p.84).

[...] Fica evidente, nesses estudos tão reduzidos e simplistas de palavras e frases soltas, que falta uma consideração do léxico em seu funcionamento sintagmático, quer dizer, tendo em conta as relações das palavras copresentes na linha do texto, uma, como disse, ligando-se a outra, construindo, com outra ou outras presentes ou pressupostas ao texto, [...]

[...] o exercício de formar frases soltas ou de substituir palavras em pares de frases é irrelevante e ineficaz exatamente porque não favorece o conhecimento [...] (ANTUNES, 2012, p.41).

. As atividades a seguir são sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a construção das relações lexicais, dos conjuntos de estratégias de manipulação e processamento de palavras e deverão ser incorporadas na produção textual dentre elas a elaboração de paráfrases e resumos que são capazes de promover discussões sobre as escolhas lexicais e de suas implicações semântico-discursivas:

explorar ativamente um corpus que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra; • aplicar os mecanismos de derivação

e construir famílias de palavras; apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente; • apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente; apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões; • inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego; • inventariar as - palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego; identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas; identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões; • identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos. (BRASIL, 1998, p.84).

Uma análise atenciosa pode mostrar que essas atividades sugeridas pelos PCNs e em especial aquela com lacunas e a outra que apresenta conjunto de hipônimos e pede pra o aluno apresentar o hiperônimo correspondente ou até mesmo aquela que pede para inventariar listas de palavras, dificilmente enriquecerão o repertório linguístico dos alunos porque isolam a palavra em determinado campo semântico e isso não favorece a percepção do significado dela no contexto em que foi inserida porque não existe contextualização.

No que diz respeito à textualidade é importante nos atemos às relações semânticas entre as palavras, a inferência, a pressuposição, a continuidade semântica que é própria da atividade textual. Não é o sentido particular de cada palavra que dará unidade ao texto. São os sentidos implícita e explicitamente criados pelas palavras que estão presentes na superfície do texto. O léxico não é considerado do ponto de vista da textualidade, pois as palavras são vistas fora do texto, isoladas em listas e frases soltas que falta a consideração do léxico em seu funcionamento sintagmático (ANTUNES, 2012).

A sociedade ainda carrega em seu seio a postura preconceituosa de buscar o erro e corrigi-lo para uma adequação à norma padrão. As propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa estão embasadas em práticas que têm como partida e chegada o uso da linguagem. Para que o estudante consiga conquistar uma considerável ampliação de suas habilidades linguísticas faz-se necessário que a escola tenha como ponto de partida as possibilidades de uso da linguagem que ele tem considerando que:

a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; • a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; • as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p. 18-19)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no que diz respeito ao ensino da língua materna nos últimos ciclos do ensino fundamental, demonstra sua preferência em ter o texto como centro de todas as discussões. Os parâmetros têm o texto como ponto de partida e de chegada. O texto é o instrumento de análise para práticas discursivas escritas e orais com características pertinentes a determinado gênero. Devem-se descrever os aspectos, categorizar, sistematizar os conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

Partindo de um diagnóstico feito pelo professor com o objetivo de saber o que os alunos precisam aprender para aperfeiçoar suas práticas discursivas, seleciona-se o conhecimento linguístico priorizando as práticas de leitura, escuta e escrita dando um enfoque discursivo ao texto. Motivando a práxis educativa e tendo como ponto central o exercício do uso da língua pretende alcançar a “[...] ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas (...)” (BRASIL, 1998, p.32-33).

O documento propõe como meio de desenvolver as práticas discursivas, atividades direcionadas para o uso da língua, atividades de reflexão sobre a linguagem e atividades de análise linguística (BRASIL, 1998 p. 35).

A escola, assim, deve fazer uma articulação entre o grau de complexidade do objeto de estudo, o grau de exigências das atividades e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes para promover a autonomia deles em graus diferentes em relação aos diferentes saberes envolvidos nas práticas de linguagem. “Alguns fatores tornam a exposição sobre determinado assunto uma atividade mais ou menos complexa para o sujeito: a familiaridade com o gênero, a maior ou menor intimidade com a plateia, as exigências de seleção lexical projetadas pelo tema (Brasil, 1998, p.38).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem, em seus objetivos de ensino para o processo de produção de textos escritos, um único tópico sobre o léxico, a seguir: espera-se que o aluno “[...] realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos,

figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação” (BRASIL, 1998, p.52). E como conteúdos a serem ensinados na produção de textos escritos são sugeridos:

utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:

- * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;
- * de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
- * de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
- * de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
- * de avaliação da orientação e força dos argumentos;
- * de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;

Em relação aos valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem o documento traz “[...] uma atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e disponibilidade para a ampliação do repertório a partir de experiências com material diversificado e recomendações de terceiros (BRASIL, 1998, p.59). Como Prática de análise linguística Brasil (1998) os PCNs contemplam:

Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

- * escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
- * escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;
- * organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
- * capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura;
- * emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
- * elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário. (BRASIL, 1998, p.62-63)

Vimos aqui que, segundo os Parâmetros Curriculares, a unidade de análise é o texto e o foco do ensino são as práticas discursivas orais e escritas envolvidas em sua produção de acordo com o gênero em questão e, sobre o léxico, constatamos que na próxima subseção analisaremos qual o tratamento dispensado ao léxico em outro documento oficial a Base Nacional Comum Curricular.

2.2 O ENSINO DO LÉXICO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Construída para servir de referência na elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o Brasil e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]” (BRASIL, 2017, p. 7).

A área de linguagens, na BNCC é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – anos finais Língua Inglesa cuja finalidade é possibilitar a participação dos estudantes nas práticas de linguagem diversificadas, que lhes favoreçam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, sendo uma continuação das experiências vividas na Educação Infantil.

Língua Portuguesa, enquanto componente curricular na Base Nacional Comum Curricular está em sintonia com outros documentos já produzidos no Brasil numa perspectiva de trazê-los para o tempo atual em virtude das pesquisas em linguagem dos últimos anos e das mudanças nos usos da linguagem ocorridas ao longo do século, decorrentes também do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação. O documento resgata a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais que define linguagem como [...] “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A Base Nacional Comum Curricular propõe a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e situações de comunicação.

As competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental presentes na Base Nacional Comum Curricular estão incluídos nos seguintes itens:

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

Como o estudo do léxico se faz presente na proposta da Base Nacional Comum Curricular é o que será exposto nos próximos parágrafos através de uma análise desse documento que é conhecido e já foi analisado e discutido pela comunidade escolar desde sua implementação em 2017.

Os conteúdos relativos ao estudo do léxico nos anos finais do Ensino Fundamental que importa para este trabalho aparecem na parte do documento em que se descrevem os conteúdos curriculares correspondentes a essa etapa.

Uma análise cuidadosa no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental faz perceber um detalhamento das habilidades exigidas para as competências em leitura e produção de textos como também a competência de análise linguística e semiótica onde se pode verificar a referência ao léxico no tópico:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (BRASIL, 2017, p.78).

São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos) entre outros:

Semântica • 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; modalidades epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais (BRASIL, 2017, p.80).

Ainda sobre o Eixo da Análise Linguística/Semiótica, tópico Objeto de conhecimento aparece para todos os campos de atuação Fono-ortografia e Léxico/morfologia (BRASIL, 2017, p.184).

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Essa complexidade se expressa pela articulação [...] “da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto”; (BRASIL, 2017, p.73).

Em seguida, aparece uma habilidade que menciona o vocabulário:

(EF69LP20) Identificar, [...] e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. [...] (BRASIL, 2017, p.147).

Aparece, em seguida, o termo vocabulário na competência (EF69LP42) “Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos [...] uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.” (BRASIL, 2017, p.153).

O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2017, p.74).

Como uma parte da aprendizagem de Língua Portuguesa se torna efetiva com as práticas de linguagens que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos

orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra parte vem da reflexão e análise da própria experiência nessas práticas. Contempla tudo isso o eixo da análise linguística/semiótica, que se “desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (BRASIL, 2017, p.78).

A habilidade (EF69LP47) traz a análise de como ocorre as escolhas lexicais nos textos narrativos para a caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto típicas de cada gênero para caracterização de cenários e das personagens nos textos narrativos e ficcionais e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo. (BRASIL, 2017, p.157). Também a habilidade (EF67LP06) propõe 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.161).

A respeito das habilidades em Língua Portuguesa, o documento propõe “Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.” Como propõe também “Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais” (BRASIL, 2017, p.189). “Perceber o sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer” quando presentes na leitura de textos ou em produções próprias. (BRASIL, 2017, p.187). Ainda sobre habilidades diz “Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (BRASIL, 2017, p.189).

Diante do exposto, podemos afirmar que a BNCC, a respeito do léxico, é um documento que tem o intuito de promover e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes e, nesse sentido, o livro didático tem se mostrado como um instrumento indispensável no cotidiano escolar. A seguir analisaremos como o ensino do léxico aparece nesse recurso didático.

2.3 O ENSINO DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO

As escolas brasileiras de educação básica, municipais e estaduais recebem, a cada três anos, um suporte pedagógico importante e por hora indispensável para o planejamento das atividades pedagógicas escolares. Os livros didáticos garantidos por lei: “aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Apesar de reconhecermos a importância desse instrumento pedagógico em sala de aula, entendemos, porém, que não deva ser o único recurso usado em sala de aula como esclarece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 96)

Até a sua chegada às escolas, o livro didático passa por diversas etapas. Primeiro o PNLD lança os editais para que as editoras participem e posteriormente os livros que mais adequarem aos seus critérios são selecionados e enviados para às escolas para que os professores façam a escolha das coleções que usarão durante três anos consecutivos.

Acontece com muita frequência de coleções escolhidas não contemplarem certos conteúdos devido à cultura enraizada de supervalorizar aspectos gramaticais, semânticos, morfológicos em detrimento ao léxico. Com relação ao estudo do vocabulário, por vezes vem em apêndices com um tratamento que em nada contribui para o enriquecimento da competência discursiva dos estudantes, conforme reconhece Antunes (2012), observando os limites do trabalho realizado com o léxico nos livros didáticos.

Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de “formação de palavras”, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar

novas palavras pouco importa. Tampouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. (Antunes, 2012, p. 20 e 21).

Calçada (1990) afirma que há problemas no aspecto teórico-metodológico dos exercícios sobre léxico propostos pelas coleções de livros didáticos atuais, as quais não despertam nos estudantes uma visão de léxico como um sistema de conceitos estruturado por diferentes relações de oposição. A autora mostra ainda que tais coleções têm a estrutura muito parecida, trazendo lições através de um texto para leitura, exercícios de vocabulário do texto, interpretação de texto, atividades de gramática e redação, além de quase todas oferecem também um glossário com algumas das palavras utilizadas nas lições.

Se atentarmos para os aspectos teórico-metodológicos, defrontar-nos-emos, logo de início, com a falta de delimitação de um vocabulário fundamental, a ser dominado pelos alunos durante o processo ensino-aprendizagem de sua língua. Além de não haver previsão de um léxico básico e de sua ampliação gradual, inexistem qualquer preocupação pela fixação e uso de palavras estudadas para a compreensão de textos. Após realizados os exercícios, as unidades linguísticas trabalhadas, por seleção intuitiva do autor, não são retomadas em outras lições. A aquisição vocabular, se ocorrer, torna-se então um fato meramente acidental. Assim, os fatores psicológicos como a motivação, a atenção, a percepção e a memorização das palavras, indispensáveis ao bom desempenho do locutor na seleção vocabular e posterior elaboração do seu discurso, não são prestigiadas. (CALÇADA, 1990, p. 295)

Exemplo disso são os livros didáticos utilizados pelo Colégio Municipal Professora Djanira Alves Gonçalves no município de Côcos, Estado da Bahia. Eles fazem parte da coleção “Português Linguagens”, 9ª edição, 8º e 9º ano, usados no período 2017 a 2019 dos autores William Cereja e Thereza Cochar.

O livro tanto do 8º quanto do 9º ano analisados estão organizados em quatro unidades que são compostas de três capítulos cada uma. A estrutura dos capítulos é semelhante e são subdivididos em cinco seções: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade”, “A língua em foco” e “De olho na escrita”.

A seção “Estudo do texto” apresenta as subseções: “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do texto”, “Leitura expressiva do texto”, “Trocando idéias” e “Ler é”. A presença de atividade de léxico é percebida com a inclusão de um pequeno glossário com um número máximo de seis palavras no final do texto

base. Além de ser um atividade reduzida em termos de extensão e de provocações a respeito da língua, o significado dessas palavras é descontextualizado. Ratificando a falta de importância destinada ao léxico, Nas demais subseções não parece atividade de léxico.

Em seguida vem a seção “Produção de texto” que parte da leitura de um texto de determinado gênero de grande circulação social. Um anúncio publicitário, texto teatral, carta pessoal, email, notícia, o conto maravilhoso, o mito, a crônica, carta de leitor, texto de divulgação científica, debate regrado público, debate deliberativo, editorial, texto dissertativo, artigo de opinião mantendo um diálogo com o tema da unidade e estudando sua estrutura, tipologia, gênero a que pertence. Para numa segunda etapa auxiliar o aluno no planejamento de sua produção retomando os elementos essenciais do gênero que devem ser observados durante a produção: qual é o público alvo, qual a finalidade do texto a ser produzido, quais as características essenciais do gênero em relação ao conteúdo e qual a variedade linguística mais adequada.

A próxima seção do LD é “Para escrever com adequação/ coerência/ coesão/ expressividade”. Nessa seção, a proposta é trabalhar textualidade, discurso, adequação da escrita, recursos gráficos, coerência, coesão, expressividade.

A seção “Língua em foco” apresenta as subseções “Construindo o conceito, Conceituando”, “A categoria gramatical estudada na construção do texto” e “Semântica e discurso”. Essa última traz como base, quase sempre um anúncio publicitário como objeto de discussão para o trabalho com a semântica. Muito raramente usa uma música ou pintura. Essa seção tem como objetivo ampliar a abordagem do conteúdo gramatical do capítulo explorando-o pela perspectiva da semântica ou da análise do discurso. Com esse propósito, os autores do livro chamam atenção para o sentido das palavras em determinado contexto, os diminutivos, os verbos, a intencionalidade imperativa num enunciado. E, após essa etapa, são propostas atividades para observação de fatos linguísticos numa situação concreta de interação verbal, interpretação de textos e reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua. Constatamos, a partir dessa análise, que o Livro Didático escolhido como amostra busca promover estudos que desenvolvam a competência linguística do aluno, mas não apresenta um trabalho com léxico de

forma específica. As demais seções e subseções desse livro não trazem mais nada sobre o estudo do léxico.

Na seção “De olho da escrita” serão tratados os problemas notacionais da língua: ortografia, acentuação, etc. num trabalho contínuo e sistematizado em que o aluno desenvolve atividades através do método indutivo.

Finalizando a unidade, vem a seção “Passando a limpo” na qual serão avaliadas as habilidades de leitura dos alunos através de textos de gêneros variados como um poema, um gráfico, uma tabela. Essa seção é baseada na Matriz de referência da Prova Brasil e nos descritores.

Percebemos que se confirma a falta de espaço para o estudo do léxico nos livros didáticos do Ensino Fundamental adotados pela escola. As unidades, as seções e subseções se repetem da mesma forma, indiferente ao estudo do léxico. Com essas constatações, reforçamos a necessidade de pesquisas como a nossa. Nesse sentido, estimulados por essa lacuna, a seguir mostraremos como o dicionário, assim como o livro didático, pode se tornar instrumento valioso para o letramento no Ensino Fundamental.

2.4 O DICIONÁRIO NO ENSINO DO LÉXICO

O dicionário foi inserido nas políticas públicas brasileiras a partir de 2001, por meio do Programa Nacional do Livro Didático. Pela primeira vez, no ano de 2012, o Ministério da Educação (MEC) selecionou e distribuiu para as escolas públicas dicionários adequados às séries específicas para cada ano escolar. Desde o início dessa incorporação dos dicionários, são realizadas pouquíssimas atividades que desenvolvem as habilidades de uso do dicionário. Dessa incorporação dos dicionários a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente sobre o léxico da Língua Portuguesa e nem sobre o uso do dicionário. Também que não existem muitos materiais didáticos disponíveis que tenham como objetivo desenvolver as habilidades do uso do dicionário.

Reconhecer o dicionário como um livro para se consultar a escrita das palavras, um livro que serve para verificar a existência de uma palavra na Língua Portuguesa ou simplesmente um livro usado para saber o significado das palavras é o conceito que quase todos os brasileiros, alfabetizados, têm do dicionário. Ainda se

pode encontrar a idéia de que um bom dicionário deve ser grande, com bastantes palavras. Na verdade, embora o aspecto físico dos dicionários chame a atenção, não são apenas os aspectos físicos dos dicionários que definem a qualidade deles. Há ainda a importância de seu projeto lexicográfico e, também, é de se reconhecer a competência linguística de quem o consultará.

O uso mais comum do dicionário se concentra na procura de se certificar se a escolha lexical está de acordo com a ortografia oficial desconhecendo a importância que ele tem para a aquisição da competência linguística. No ambiente escolar não é diferente, apesar de ser um lugar onde deveria usá-lo como instrumento didático tal qual se usa a gramática. Sobre isso afirma Krieger:

Apesar do reconhecimento unânime de suas funções didáticas, este tipo de obra é ainda um objeto bastante desconhecido e mesmo pouco explorado no ensino da língua materna. Há uma série de razões para isto, a iniciar pela concreta realidade de que a lexicografia, quer teórica, quer aplicada, é muito pouco estudada em nosso meio. Em consequência, os professores costumam não estar instrumentados para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários, nem tampouco sentem-se seguros para escolher uma obra para suas aulas. Em geral, há nomes consagrados na lexicografia, o que sinaliza para o “acerto da escolha” por parte do professor. (KRIEGER, 2004/2005, p. 102).

Segundo Krieger (2004/2005, p.102) o professor de língua materna que tem responsabilidade com sua tarefa de ensinar busca, em seus planejamentos, fomentar o uso do dicionário em suas aulas. Reconhecer o valor desse recurso para a aquisição da competência discursiva pelos alunos mostra a consciência do valor didático desse tipo de obra que traz as informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, os padrões gráficos e silábicos das palavras e expressões dentre outras coisas.

O dicionário é uma forma de dar oportunidades de criação da escrita a todos aqueles, que apresentam certas dificuldades na representação gráfica e na reescrita. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mostram preocupação com a ampliação do conhecimento de mundo do aluno, que aprende novas palavras e novos significados:

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e

associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas (BRASIL, 1998, p.83).

Descrever o processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais é de suma importância para se avaliar a importância do dicionário no ensino do léxico. Esse processo foi explicado por Biderman (2001):

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

O acervo de nomes criados através desse processo compõe toda a riqueza vocabular de uma língua. Eles são de fato, rótulos que explicitam o conhecimento que se tem da língua e, segundo Biderman (2001), os dicionários dão o testemunho com o arrolamento dessas palavras e de outras culturas, das quais somos herdeiros. Por isso, é importante discutir o uso do dicionário, visto por muitos como um instrumento para enriquecimento do vocabulário.

Segundo Biderman (2001, p. 17), “O dicionário de língua faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura”. O dicionário, de fato carrega todo o conhecimento historicamente construído por um povo e representa o conhecimento geral culturalmente partilhado por uma comunidade, mas o seu uso em sala de aula como material didático requer um tratamento, pois sua complexidade pode dificultar o seu uso pelo estudante. Adequar o conceito ao contexto não é tarefa fácil para principiantes. Para Biderman (2001), isso acontece porque as palavras têm um significado independente de sua contextualização e é isso que permite a confecção de dicionários. De acordo com a autora, é o processo de ensino e aquisição do vocabulário que deve passar pela contextualização. A autora explica essa questão no prefácio de seu dicionário:

A característica principal desta obra comparada com outros dicionários similares destinados ao estudante secundário é o fato de este ser um dicionário contextual da língua portuguesa. De fato, não existe nenhuma entrada, ou acepção de palavra, que não esteja explicitada por um contexto. Na verdade, não se consegue evidenciar claramente o significado de uma palavra, a não ser colocando-a em contexto. (BIDERMAN, 1998, p. 5)

Sobre a estrutura do dicionário, Biderman, (2001, p. 18) esclarece: “Um dicionário é constituído de entradas lexicais ou lemas que ora se reportam a um termo da língua, ora a um referente do universo extralinguístico. A lista total desses lemas constitui a nomenclatura do dicionário, a sua macroestrutura”. Como microestrutura, temos o verbete que:

tem como eixos básicos a definição da palavra em epígrafe e a ilustração contextual desse mesmo vocábulo, quer através de abonações por contextos realizados na língua escrita ou oral, quer através de exemplos. Quanto à ilustração contextual (e/ou abonação) ela é essencial para explicitar claramente o significado e/ou uso registrado na definição. (BIDERMAN, 2001, p. 18)

É salutar afirmar que a partir de nossa experiência docente, podemos afirmar que há uma carência de estudos lexicográficos substanciais tanto para alunos quanto para professores. A formação acadêmica do professor não tem preparado esse profissional para um trabalho mais sistemático com o léxico e isso reflete na sua atuação que deixa a desejar em relação à grande importância que esse estudo tem para a formação de alunos linguisticamente competentes.

O uso do dicionário monolíngue nas aulas de língua materna representa uma grande valia na aprendizagem da língua. Ele carrega todo o conhecimento dos componentes lexicais da sociedade, são obras pragmáticas multifuncionais que registram tanto os saberes do cotidiano quanto os termos tecno-científicos e expressões de natureza lexical.

Quando se observa um dicionário, raramente se faz isso de forma crítica, devido à ausência de formação docente em lexicografia e de não haver uma tradição em fazer tal crítica porque a sociedade vê os dicionários monolíngues como obras idênticas em razão de seu objetivo que é sempre o mesmo: o registro sistemático e ordenado alfabeticamente do léxico de um sistema linguístico. Mas é um olhar equivocado sobre os dicionários. Não são iguais, quer pelo registro e pelo

tratamento dos dados lexicais, gramaticais e os diferentes enfoques semânticos, quer pelas marcas ideológicas que contêm como qualquer outro texto.

Nessa perspectiva, os mais usuais nas sociedades contemporâneas, correspondem às seguintes categorias, segundo Biderman (2001):

- 1) O dicionário-padrão com uma nomenclatura (macroestrutura) de 50.000 palavras-entrada aproximadamente, podendo estender-se até 70.000 verbetes;
- 2) o dicionário escolar em que a nomenclatura de 25.000 palavras-entrada aproximadamente;
- 3) dicionário infantil – (faixa etária: menos de 7 anos) nomenclatura: 5.000 palavras. (BIDERMAN, 2001 p.132)

As duas últimas categorias costumam ser consideradas, no Brasil, como refere a mesma autora, mini-dicionários em virtude de consistirem em versões reduzidas de um dicionário de língua. Paralelamente, Biderman (2001) lembra que a lexicografia geral considera que um repertório lexical composto por 50.000 verbetes é mais do que suficiente para o grande público, tendo em vista que [...] “um homem culto domina, no máximo, 25.000 palavras (ou mais) no seu léxico tanto ativo como passivo” (BIDERMAN, 2001 p. 134).

O dicionário tem seu uso fomentado por motivos que vão de uma simples consulta apenas ortográfica até a busca de uma palavra ou para averiguar o significado de algum termo. Percebemos que a consulta ao dicionário é feita em situações concretas de exercício do aperfeiçoamento da capacidade discursiva. Na atualidade, vê-se que, muitas vezes, o dicionário teve sua utilidade reduzida a um simples guia ortográfico e dessa forma [...] “não conquistou, portanto, o dicionário o espaço que merece como recurso didático no âmbito do ensino de línguas, sobretudo quando se trata de língua materna” (ANTUNES, 2012, p. 139).

Segundo Antunes (2012, p.139), os dicionários têm diferenças entre si de acordo com o seu tipo. Pode ser um tipo mais completo ou mais reduzido, destinado a determinado tipo de usuário ou um dicionário pedagógico para estudantes do ensino fundamental ou ensino médio. A autora, ainda, diz que em dicionários mais completos, tipo Aurélio ou o Houaiss, costuma-se encontrar informações sobre a etimologia da palavra chamada de entrada e sobre sua pronúncia; sua classe e seu

gênero gramatical, sua variação em número, transitividade no caso dos verbos; definições do objeto, do conceito, do domínio em tela, informações sobre os diversos significados dela inclusive regionais; sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos, possibilidades de grafias diferentes, abonações de ocorrência da palavra em distintos sentidos.

Um dicionário mais completo deve trazer, então, indicações de sentido das palavras e como usá-las, apontar as possibilidades de uso, opções de conjugação, restrições de uso. Sendo assim, ele oferece uma imensidão de informações para quem quer conhecer mais as palavras e sua etimologia, especificidades de usos por necessidade ou curiosidade, para escritores que precisam ampliar o domínio das variações de sentido das palavras, seus contextos, combinações, para quem quer conhecer a estrutura de um dicionário, sua organização, critérios de seleção, apresentação. O domínio das habilidades de consulta e manuseio de um dicionário é uma das competências relevantes para o uso adequado da língua principalmente em contextos de letramento Antunes (2012).

[...] é a importância de se fazer com que seja habitual na escola a consulta ao dicionário, com a finalidade de apanhar informações sobre os vários sentidos ou as várias acepções de uma palavra, seus contextos de uso, suas possíveis combinações, sua etimologia. Tudo isso motivado pela grande meta de promover a ampliação do repertório lexical do aluno, uma conquista que, de fato, tem muita e relevante aplicação no exercício diário das ações de linguagem, sobretudo daquelas ações ligadas a contextos públicos, formais e especializados da vida profissional de cada um (ANTUNES, 2012, p.144).

Um uso substancial do dicionário pode ser a solução para uma aprendizagem efetiva e satisfatória. “Esse uso mais ampliado e produtivo do dicionário exigiria uma intervenção mais contundente da escola, principalmente nos cursos de formação de professores (Letras e pedagogia, sobretudo)” (ANTUNES, 2012, p. 144). Professores que freqüentam programas de formação afirmam ser omissos quanto à relevância do dicionário como recurso didático e dizem que pouco tem utilizado o dicionário em suas aulas de língua materna reduzindo, dessa forma, a dimensão pedagógica desse na escola.

Ainda sobre o uso do dicionário, Antunes (2012) afirma:

Em síntese, o uso do dicionário, sobretudo de dicionários mais gerais, em atividades de sala do ensino de língua poderia: favorecer o fortalecimento da autonomia do aluno, que, nesse caso, decide, ele próprio, empreender uma ação de busca, de procura da informação de que precisa; promover o acesso a uma gama considerável de informações sobre o léxico da língua, sobretudo no que se refere à possibilidade de plurisignificação das palavras; possibilitar a identificação dos contextos de uso das palavras; permitir o conhecimento de expressões complexas, fruto de combinações já sedimentadas no léxico da língua; desenvolver a competência para o exercício da variação lexical conforme as exigências dos textos mais formais e de formulação mais precisa e especializada; levar o aluno a descobrir, nas várias acepções das palavras, vestígios da história da língua e da identidade cultural dos grupos falantes dessa língua; por fim, o mais óbvio, possibilitar ao aluno o conhecimento de como usar o dicionário, de como e onde procurar a informação que deseja. (ANTUNES, 2012, p.145-146).

Dentre os dicionários existentes no Brasil, há três, monolíngues que são adquiridos através do PNLD – Dicionários e são os tipos usados pelos estudantes do Ensino Fundamental II nas escolas públicas brasileiras: Mini Aurélio Século 21 – O Minidicionário da Língua Portuguesa da editora Nova Fronteira de autoria de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; Dicionário Houaiss Conciso do Instituto Houaiss da editora Moderna e Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara também da editora Nova Fronteira.

Mini Aurélio, o minidicionário de língua portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda, é um dicionário escolar que traz 30.090 locuções, uma minieniclopédia com 2.057 verbetes, regionalismos, brasileirismos, separação silábica, tabelas de conjugação de verbos, palavras derivadas, exemplo de uso das palavras, registro das áreas do conhecimento, plurais irregulares, resumo gramatical, grupos indígenas do Brasil, tabelas de países com as respectivas capitais, adjetivos pátrios e moedas. Este dicionário não está adequado ao novo acordo ortográfico porque a edição que a escola usa é anterior à reforma ortográfica. É um dicionário de bolso, pequeno, prático, ideal para estudantes do Ensino Fundamental. Na escola em que atuamos, a edição desse dicionário, por ser anterior à reforma ortográfica, não está adequado ao novo acordo ortográfico.

O *Dicionário Houaiss Conciso* traz 42.243 verbetes e 1.496 locuções, está em conformidade com o Acordo Ortográfico de 1.990, é do tipo 4 e é indicado para alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio embora possa ser usado por pessoas que

qualquer escolaridade. Ele é dividido em várias partes. A entrada, que pode ser uma palavra, locução, sigla, elemento de composição, prefixo ou sufixo que abre o verbete sendo objeto de informação ou definição. O compêndio traz os verbetes em negrito e redondo se forem palavras de língua portuguesa e em itálico e negrito se for palavra ou locução de língua estrangeira. Todas as palavras aparecem com separação de sílabas. Em seguida, aparece a ortoépia que indica a pronúncia das palavras. Depois, as informações gramaticais imediatas e as classes gramaticais. Após, vêm as definições, plurais, uso, etimologia, coletivos, vozes de animais, pronúncia de palavras estrangeiras e por fim as locuções e fraseologias. No dicionário, são apresentados, também, alguns quadros, como o quadro de transliteração do alfabeto grego, outro quadro de abreviaturas e sinais, uma gramática com estrutura das orações, classe de palavras, flexões de gênero e número, acentuação gráfica, pontuação, ortografia, pronomes de tratamento e conjugação de verbos. Por último, a lista de palavras em ordem alfabética.

O *Dicionário da Língua Portuguesa* Evanildo Bechara carrega 51.210 entradas (verbetes e locuções), é do tipo 4 e está conforme o Acordo Ortográfico. As entradas podem ser vocábulos simples ou compostos, locuções ou sintagmas, reduções (símbolos científicos, siglas e abreviaturas), elementos de composição ou afixos. As palavras estão grafadas em negrito redondo ou negrito itálico (no caso de estrangeirismos) podendo vir com inicial maiúscula se todas as acepções o exigirem. Após as entradas, aparecem as subentradas que são variações com sentido próprio. Depois, a ortoépia que determina o timbre das vogais, a classe gramatical, a definição, especificação de contexto, sinônimos e antônimos, exemplos e abonações, regência verbal, campo da gramática, remissiva e confronto, locuções, etimologia, novo acordo ortográfico, informações adicionais Na sequência aparecem explicações resumidas das classes gramaticais, regências verbais, regionalismos, níveis de linguagem. Aparecem também as rubricas, abreviações e as abreviações usadas para a etimologia. Por fim, é apresentada uma lista de palavras em ordem alfabética.

Os dicionários escolares aqui analisados apresentam poucas diferenças. O *Dicionário Houaiss Conciso* apresenta características um tanto quanto mais eficientes do que os outros, visto que é indicado também para o Ensino Médio. O *Mini Aurélio*, o minidicionário de língua portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda, é

o que menos oferece recursos de consulta, tem um número menor de verbetes, e sua edição não está conforme o Acordo Ortográfico, mas ganha na praticidade do manuseio. Já o *Dicionário da Língua Portuguesa* Evanildo Bechara é o que oferece o maior número de verbetes, também está conforme o Acordo Ortográfico e traz uma gama de acesso a informações. As diferenças são mínimas, portanto a utilidade dos três é positiva para o ensino-aprendizagem. Esclarecemos que os dicionários não estão atualizados apenas na edição que a escola possui.

O estudante, ao utilizar qualquer um dos tipos analisados neste trabalho, pode, assim, compreender e se beneficiar de todo conhecimento que um dicionário pode oferecer. O dicionário pode ser utilizado como um instrumento de aprendizagem presente em todas as disciplinas escolares, transformando o usuário e fazendo com que ele seja capaz de utilizar o seu conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

As informações fornecidas pelo dicionário contribuem para o conhecimento da língua, bem como para o desenvolvimento da competência lexical dos usuários. Importantes também para isso são as gramáticas usadas nas escolas públicas. A seguir apresentaremos a análise do léxico em três gramáticas muito utilizadas nas escolas públicas brasileiras.

2.5 O ENSINO DO LÉXICO NA GRAMÁTICA

De acordo com o *Dicionário Houaiss (2011)*, o termo gramática é o conjunto de regras que determinam o uso considerado correto de uma língua ou o livro que contém essas regras. Mas o conceito de gramática vai muito além. Segundo o *Dicionário de Linguística de Jean Dubois (1973)*, o conceito de gramática tem várias acepções dependendo das teorias linguísticas. Assim, gramática pode ser definida como uma descrição de uma língua e comporta elementos de natureza fonético-fonológica, sintática, morfológica, lexicológica, semântica, uma fonologia, uma sintaxe, uma lexicologia e uma semântica. Nesse sentido ela é modelo de competência. Já a gramática enquanto descrição dos morfemas gramaticais e lexicais se opõe à fonologia confundindo-se com uma morfossintaxe. Ela, enquanto descreve os morfemas gramaticais excluindo os morfemas lexicais é tida como sintaxe se opondo à fonologia e ao léxico. Para a linguística gerativista, a gramática

é o modelo de competência ideal que estabelece uma ligação entre o som e o sentido (DUBOIS, 1973).

Antunes (2012) define gramática da seguinte forma:

Gramática é um tema bastante complexo, dada a pluralidade de objetos que ela pode abranger e, ainda, dada a pluralidade de objetivos a serviço dos quais ela se dispõe. Essa pluralidade – entendida nos contornos de diferentes momentos históricos – ao mesmo tempo em que encaminhou o entendimento da gramática para sua dimensão de constituinte não autônomo e multifuncional, favoreceu a formação de falsas compreensões, que se firmaram como pressupostos consensuais e reguladores do exercício da linguagem. (ANTUNES, 2012).

Uma grande parte da população não tem discernimento, quando se fala em gramática, sobre o que ela é nem sabe que estão falando em várias coisas diferentes ao invés de apenas uma só. Gramática pode ser definida como regras de funcionamento de determinada língua que são interiorizadas pelo seu falante nativo, saberes que as pessoas adquirem desde os primeiros anos de vida e tem sido chamada *gramática internalizada*. Também pode ser definida como regras de funcionamento de uma língua que abarca somente os usos aceitáveis na visão de língua socialmente prestigiada, chamada de gramática da norma padrão. Pode também, de uma perspectiva científica, investigativa, de estudo, ser chamada de *gramática gerativa*, *gramática estruturalista*, *gramática funcionalista* ou de *uma abordagem histórica ser chamada gramática tradicional*. Pode ainda ser definida como disciplina escolar que tem carga horária específica separada das aulas de leitura e redação ou, ainda, definida como um compêndio, um livro, a gramática Bechara (ANTUNES, 2007).

A gramática de uma língua é importante porque regula a formação de palavras, de frases e estabelece as possíveis combinações de palavras. Todos os elementos que constituem as frases, as orações, os períodos obedecem às regras prescritas pela gramática. Mas saber apenas as regras da gramática, saber as classes gramaticais e suas flexões, suas combinações possíveis, a sequência em que aparecem na frase e na oração, sua concordância, não é suficiente. A gramática regula muito, mas não regula tudo. Nem tudo pode ser definido na gramática. Muitas

coisas fogem ao seu domínio. A gramática é indispensável, mas ela sozinha não é suficiente (ANTUNES, 2007).

Quando se fala em gramática, normalmente, não se lembra que uma língua tem, além da gramática, um léxico que traz uma gama relativamente extensa de palavras que o falante pode usar em sua comunicação cotidiana. Esse léxico é tão essencial quanto à gramática de uma língua. Ele traz em si os traços, as marcas que mostram as visões de mundo de determinada época. É mais do que uma lista de palavras disponível para o uso dos falantes. Expressa a identidade cultural e social do indivíduo, do seu grupo social, de seu país (ANTUNES, 2007).

Dada a importância do léxico para a composição de uma língua, Antunes 2007 traz uma sugestão de um programa de gramática composto por três partes: “Focalizando o texto”, “Focalizando a frase” e “Focalizando a palavra”. Esta última parte que interessa a este trabalho traz os seguintes tópicos:

- A formação do léxico de uma língua ou os vários processos de composição do seu vocabulário;
- Os neologismos e os mecanismos de ressignificação de palavras já existentes;
- Os estrangeirismos, sua adaptação aos padrões gramaticais da língua importadora e seus valores culturais;
- As variações dialetais (geográficas e sociais)
- Os usos do vocabulário: comum, formal, técnico, especializado, erudito, entre outros;
- A criação da gíria;
- A criação de sentidos figurados ou metonímicos;
- A vinculação das palavras às circunstâncias históricas e culturais do percurso da língua;
- As relações de significado entre palavras: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, partonímia, contiguidade;
- As flexões dos substantivos, adjetivos, verbos e alguns advérbios;
- As regularidades e irregularidades da conjugação dos verbos;
- As particularidades de pronúncia de certas palavras;
- As normas da ortografia oficial; (ANTUNES, 2007 p.137).

Há, entre as gramáticas tradicionais brasileiras, três que são bastante comuns nas escolas públicas brasileiras de Educação Básica: Cegalla (2008), Bechara (2019) e Sacconi (2004). Ao analisarmos essas gramáticas percebemos que cada uma apresenta o léxico à sua maneira e com a atenção que lhe é conveniente.

Sacconi (2004), primeira gramática analisada, não traz as mudanças da reforma ortográfica. Apresenta o léxico, a princípio com um capítulo chamado Estrutura das palavras: radical, afixos, vogal temática, tema, desinência; interfixos, além de listas de prefixos latinos, prefixos gregos, sufixos nominais, radicais gregos, radicais latinos e faz uma correspondência entre os prefixos latinos e gregos. Em seguida apresenta os processos de Formação de palavras: derivação, composição, onomatopeia, abreviação e hibridismo, as dez classes gramaticais com todas as flexões incluindo palavras e locuções denotativas e coletivos. Finalizando, aborda Semântica: significante e significado, significação das palavras. A obra conceitua e exemplifica cada termo listado aqui, mas o faz usando frases curtas numa abordagem que dificulta a compreensão dos conceitos por falta de contextualização.

A gramática Cegalla (2008) traz as novas regras do acordo ortográfico da Língua Portuguesa e nela encontramos um capítulo sobre a Estrutura das palavras: raiz, radical, tema, afixos, desinências, vogal temática, vogais e consoantes de ligação, cognatos, palavras primitivas e derivadas, palavras simples e compostas. Na parte que aborda a Formação de palavras, tem-se derivação, composição, redução, hibridismo, onomatopeias, sufixos nominais, sufixos verbais, sufixos adverbiais, prefixos latinos, prefixos gregos, correspondência entre prefixos latinos e gregos, radicais gregos, radicais latinos. Em outro capítulo à frente, apresenta as classes gramaticais com todas as suas flexões. Na parte de significação das palavras, há o conceito de sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos, polissemia, sentido próprio e sentido figurado, denotação e conotação. Numa abordagem muito parecida com a Sacconi (2004), a Cegalla (2008) faz um detalhamento minucioso de cada conceito e exemplifica com riqueza de detalhes, mas usa frases curtas e descontextualizadas que dificultam a compreensão dos conceitos de forma efetiva.

A última gramática a ser analisada é a Bechara (2019). Ela é uma gramática muito mais ampla por trazer uma riqueza de conteúdo mais abrangente. Mas em relação ao léxico é a mais carente de um estudo mais amplo, apresentando a gramática descritiva e normativa: funções e formas das dez classes de palavras e categorias gramaticais e a análise mórfica das palavras. Apesar de oferecer uma conceituação mais detalhada e com muita informação, não é suficiente para que o

estudante perceba que o significado das palavras depende da situação comunicativa.

Observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam o léxico de forma ampla e superficial sem fazer uma transposição para o cotidiano escolar deixando-o distante e quase invisível. A Base Nacional Comum Curricular veio com o intuito de aproximar teoria e prática, mas os professores se perdem em sua extensão com dezenas de competências e dezenas de habilidades a serem desenvolvidas em cada tópico do componente curricular. Os livros didáticos e as gramáticas não tratam o léxico com a devida atenção que sua importância exige. Os dicionários não têm a importância merecida nas aulas de Língua Portuguesa deixando de ser um instrumento valioso para o ensino da língua. Além disso, não há uma preocupação por parte dos dirigentes educacionais e também dos professores com o trabalho com léxico ficando ele a mercê das coincidências ou de sobras de tempo no fim das aulas. Isso motivou a elaboração de uma proposta de intervenção que possibilite aos professores um trabalho pedagógico mais efetivo com o léxico proporcionando aos alunos ampliação de suas competências discursivas e de suas interações com seus pares e com o mundo no qual está inserido.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa tais como caracterização da comunidade linguística, a instituição de ensino, dos estudantes a quem o trabalho se destina e as etapas e procedimentos da pesquisa.

3.1 A COMUNIDADE ESCOLAR

Este trabalho foi inspirado em escolas de Ensino Fundamental II da rede pública brasileira que há anos vêm apresentando baixos níveis de proficiência nas avaliações externas como a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) conhecida como Prova Brasil. Essas escolas vêm enfrentando sérios problemas para tentar amenizar o péssimo rendimento dos estudantes em todas as áreas do conhecimento, mas principalmente no domínio dos recursos linguísticos necessários para a produção de um discurso eficiente que promova integração social e o pleno exercício da cidadania.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Estudantes do oitavo e nono anos do turno noturno da Escola Municipal Professora Djanira Alves Gonçalves localizada à Rua Bom Jesus na cidade de Côcos-Bahia. Alunos que, por diversos motivos não estudaram na idade ideal e que quando tiveram oportunidade retornaram, depois de adultos, à escola para concluir os estudos. Esclareço que o trabalho foi apenas inspirado nesses alunos visto que a pandemia impossibilitou o contato físico na escola e a falta de acesso à tecnologia impossibilitou o contato virtual para aplicação das oficinas.

3.3 A PESQUISA

A princípio, pesquisa-ação seria a mais adequada devido ao caráter investigativo pensado para este trabalho, mas com o advento da pandemia da Covid-19 em março de 2020 e os impedimentos decorrentes dela, tais como o distanciamento social, fechamento das escolas e demais instituições públicas e

privadas, restrição de acesso a diversos locais e espaços públicos, fomos compelidos a mudar a estratégia de trabalho adotando como metodologia a pesquisa bibliográfica. Sobre esse tipo de pesquisa, Severino (2007), esclarece que ela se realiza pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

A nossa intenção foi apresentar um trabalho que abordasse o léxico de forma ampla mostrando sua conceituação, que julgamos importante no início, também sua relação com o vocabulário porque há um recorrente equívoco de confundi-lo com vocabulário. Acreditamos ser de bom proveito descrever apenas algumas das diversas relações entre as palavras como generalização e especificação, hiperonímia e hiponímia e nomes gerais pela importância que têm na construção de um texto coeso. Trouxemos também os conceitos de competência lexical incluindo nesse bojo as competências discursivas, linguística, comunicativa, pragmática que representam o ponto a ser alcançado.

Consideramos substancial apresentar o ensino do léxico no Ensino Fundamental e para isso recorreremos à análise dos documentos oficiais como PCNs e BNCC. Incluindo aí a análise de três gramáticas especificamente usadas pelos professores e alunos da escola em questão, também três dicionários presentes no cotidiano escolar deles, os livros didáticos de Língua Portuguesa em uso pelas turmas na escola no período da pesquisa. A escolha de itens que estavam em uso pelos estudantes e professores se deu por considerarmos essencial para nos aproximar ao máximo da realidade social dos indivíduos em questão.

A proposta de intervenção que, inicialmente, seria aplicada nas turmas passou a ser apenas sugestão. Decidimos de trazer apenas duas oficinas para deixar o trabalho leve e de fácil manuseio. As oficinas trazem as Metodologias de Aprendizagem Ativa que têm origem no ensino híbrido e servirão de motivação para os professores se debruçarem no estudo e na compreensão desses conceitos para possível adoção.

4 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista que este trabalho está embasado em uma pesquisa com os livros didáticos, gramáticas e dicionários utilizados pelos professores e alunos das escolas públicas brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular devido à pandemia, podemos tipificá-la como pesquisa bibliográfica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular tem como função nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino dos Estados e Municípios, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. Ela estabelece competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica. Assim, propomos uma intervenção pedagógica que esteja de acordo com a BNCC.

Decidimos apresentar oficinas que têm origem na metodologia da aprendizagem ativa por acreditar na efetividade delas e também para contribuir com os professores que têm interesse em experimentar essa proposta metodológica.

A seguir, listamos três competências e quatro habilidades que são possíveis de serem alcançadas com a aplicação da proposta de intervenção.

4.1 Competências específicas de Língua Portuguesa na BNCC que deverão ser alcançadas ao final destas atividades:

1- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social;

2- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo;

3- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;

4.2 Habilidades de Língua Portuguesa na BNCC que deverão ser alcançadas durante ao final destas atividades:

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes;

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. – o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.;

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido;

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

4.3 Oficina 01

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Conteúdo: hiperônimos/hipônimos

Tempo total: 200 min.

Tempo assíncrono: 100 min.

Tempo síncrono: 100 min.

Série: 8º/9º ano do Ensino Fundamental

Recursos: Folhas de papel, xerox, celular, notebook, acesso à internet;

4.3.1 Metodologia ativa Sala de aula invertida

Sala de aula invertida é uma prática pedagógica que consiste em mudar o foco da aula. Se o foco era centrado no professor, o foco passa a ser, agora, direcionado para o aluno que passa a ser o centro das atenções do ensino-aprendizagem. Assim, os conhecimentos que eram desenvolvidos em sala de aula e complementados em tarefas de casa passam a ser estudados em casa e discutidos na escola. Sobre esse conceito, Bergmann e Sams (2018, p. 11) afirmam que “[...] o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Desse modo, o papel do professor passa a ser o de mediador ou orientador da aprendizagem, e não de único detentor do saber.

Na prática pedagógica tradicional, os alunos aprendem ouvindo e vendo aulas expositivas ou práticas direcionadas pelos professores e realizando atividades em casa. Na sala de aula invertida, os alunos assistem em casa a videoaulas expositivas, lêem textos, fazem exercícios sobre temas a serem trabalhados e, na escola, realizam práticas sobre o que aprenderam em duplas, trios ou grupos maiores, enquanto o professor circula pela sala atendendo suas dúvidas. Dessa maneira, a aula gira em torno dos alunos, e não do professor. Valente (2014) alerta para algumas regras importantes para a realização da sala de aula invertida:

[...] 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line; 2) Os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades *on-line* e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota; 4) tanto o material a ser utilizado *on-line* quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados. (VALENTE, 2014, p. 30)

Valente (2014) ressalta a importância de um bom planejamento de aula, em virtude da proposta de resolução de problemas, de recuperação, de aplicação e de ampliação dos conhecimentos adquiridos com o estudo em casa; o planejamento de atividades em que o aluno se coloque de maneira ativa perante o estudo; a seleção e a pertinência dos materiais indicados para o estudo em casa; a prontidão do professor para dar ao aluno o retorno necessário de maneira rápida; a preparação do professor para o tema sugerido, prevendo que as perguntas dos alunos possam ser mais complexas ou aprofundadas quando estudam o assunto com antecedência; o planejamento da avaliação durante o processo de aprendizagem e não somente no final.

Essa prática pedagógica demanda maior trabalho de planejamento de aula, entretanto, segundo Bergmann e Sams (2018), a utilização se justifica pelo seu potencial para aproximar o professor da linguagem que os alunos de hoje estão acostumados; auxiliar os alunos que têm atividades extra-escolares e necessitam faltar com frequência à escola, como é o caso dos atletas; ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem na aula tradicional; permitir (com o vídeo) rever a aula quantas vezes forem necessárias para a compreensão da explicação; intensificar a interação professor-aluno e aluno-aluno; possibilitar que os professores conheçam melhor seus alunos; permitir o atendimento diferenciado para contemplar a diversidade de habilidades da turma; intensificar a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

É possível observar, dentre outros aspectos, que nesse tipo de prática os alunos assumem a responsabilidade sobre a própria aprendizagem; as aulas se tornam personalizadas de acordo com as necessidades da turma; o centro da aprendizagem passa a ser a própria sala de aula e não o professor; o retorno é instantâneo durante as aulas; a recuperação da aprendizagem pode ser feita imediatamente; o professor tem mais tempo durante a aula para tirar dúvidas e orientar os alunos; e os alunos ficam motivados.

Alguns cuidados importantes para auxiliar na atividade de sala de aula invertida:

- selecionar materiais para casa: que podem ser vídeos da internet referentes ao objeto de conhecimento ou vídeos criados pelo próprio professor, além de textos e atividades prontos ou produzidos pelo professor. Muitos *sites*

disponibilizam conteúdos específicos para serem utilizados em sala de aula, como lições prontas, desafios, vídeos etc.;

- selecionar materiais para a aula presencial: privilegiando atividades para serem realizadas coletivamente, favorecendo a troca de informações e as perguntas;
- conversar com pais e alunos: a fim de explicar no que consiste a proposta, as razões para a implementação, os ganhos com a prática e as implicações do processo em casa;
- ensinar os alunos a assistirem às aulas: sem distrações com outros aplicativos, mantendo a atenção, fazendo anotações e mapas mentais, estabelecendo uma rotina de estudo e seguindo para atividades posteriores somente após compreender a anterior. Ensiná-los também a fazer suas próprias perguntas sobre o estudado em casa;
- mudar a sala de aula: criar estações de trabalho coletivas, encorajar os alunos a trabalhar em grupo e propor atividades práticas.

Cabe-nos elucidar que atividades síncronas e assíncronas são conceitos oriundos do ensino híbrido que surgem em meio ao uso das tecnologias na atividade pedagógica. Síncronas são as atividades realizadas em sala de aula ou outro espaço desde que aconteçam com a presença e orientação do professor da disciplina e assíncronas, por sua vez, são atividades realizadas pelos alunos de forma individual e em seu ambiente doméstico, na sua residência.

4.3.2 Atividades assíncronas 100 min.:

As atividades dessa fase inicial serão executadas em casa. O professor deverá orientar os alunos de forma bem minuciosa para que não tenha dificuldade na execução das tarefas. Os alunos deverão receber um roteiro indicando o passo a passo e os links nos quais deverão acessar o vídeo sobre os conteúdos e o vídeo da música, uma cópia da letra da música e uma cópia da atividade.

- Assistir aos vídeos explicativos sobre o conceito de hipônimo e hiperônimo (anexo 06);
- Responder cruzadinha (anexo 05);

- Ler o trecho da notícia sobre a pesquisa que estudou as transformações do samba (anexo 02);
- Responder à questão (anexo 02).

4.3.3 Atividades síncronas 100 min.:

As atividades a seguir serão executadas em sala de aula:

- Socialização da experiência que tiveram com a atividade assíncrona;
- Retomada do conteúdo através de uma exposição rápida do conteúdo pelo professor;
- Correção compartilhada da atividade em grupos de quatro alunos para que um ajude o outro e vice-versa;
- Avaliação através de um relato oral e outro escrito expondo a sua opinião sobre a atividade, o que gostou o que não gostou e o que aprendeu.

4.4 2ª Oficina

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Conteúdo: hiperônimos/hipônimos

Tempo: 100 min.

Série: 8º/9º ano do Ensino Fundamental

Recursos: Folhas de papel, xerox, notebook, acesso à internet, dicionários;

4.4.1 Metodologia ativa Rotação por estações de aprendizagem

Esta prática pedagógica é uma modalidade de ensino híbrido. A sala de aula é organizada como um circuito, que é percorrido pelos alunos em grupos, em sistema de rodízio. Nas estações de aprendizagem que compõem o circuito, os grupos realizam atividades completas, isto é, com começo, meio e fim. O mesmo tema é abordado ao longo de todo o percurso, e, em pelo menos uma das estações, a atividade se baseia na utilização de um recurso digital. Bacich, Tanzi e Trevisani (2015) assim definem o modelo de rotação por estações de aprendizagem:

[...] os alunos são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula planejada. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um ou vários dos grupos podem estar envolvidos com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. Neste modelo é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-los individualmente (BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015, p. 55).

Notamos nesse trabalho três momentos fundamentais para o sucesso da rotação por estações de aprendizagem sendo o primeiro de interação entre alunos e professor em que este pode sanar dúvidas, orientar projetos, explicar conteúdos, fazer perguntas; o segundo é de trabalho colaborativo em que aqueles trabalham em um projeto comum propõe questões uns para os outros, organizam debates ou desenvolvem um produto que demonstre seu aprendizado e o terceiro é o de tecnologia que pode incluir estudos individuais, exercícios *on-line*, pesquisa ou games, dentre outros. (GEEKIE, 2016).

Esse sistema permite organizar a aula de modo que a autonomia dos alunos seja priorizada. Após receberem as orientações iniciais do professor, eles passam a trabalhar em grupos, ajudando-se mutuamente. Enquanto isso, o professor circula entre as estações de aprendizagem, auxiliando os alunos com mais dificuldades, orientando os grupos quanto à forma correta de desenvolver as atividades e propondo desafios maiores em determinadas estações, de acordo com o rendimento da sala.

Essa metodologia conta com três momentos essenciais: de interação entre alunos e professor (em que ele pode sanar dúvidas, orientar projetos, explicar conteúdos, fazer perguntas e provocar reflexões), de trabalho colaborativo (em que os estudantes trabalham em um projeto comum, propõem questões uns para os outros, organizam debates ou desenvolvem um produto que demonstre seu aprendizado) e de tecnologia (que pode incluir estudos individuais, exercícios online, pesquisas, games, entre outros).

Essa aula será desenvolvida em sala. O professor deverá providenciar todo material necessário para cada estação de aprendizagem e deixar à disposição dos alunos.

- O professor usará os primeiros dez minutos para retomar o conteúdo e explicar como a aula será desenvolvida;
- Em seguida, pedirá aos alunos para se organizar em grupos de quatro alunos, escolher um líder e posicionar as carteiras adequadamente em cada grupo;
- Pedir a cada equipe para fazer uma leitura atenciosa do roteiro de atividade antes de iniciar a execução.

4.4.2 - 1ª Estação: Dicionário

- ✓ Os alunos terão que ler o roteiro com atenção e preencher uma ficha com uma lista de hiperônimos em que eles deverão procurar no dicionário (que estiver disponível na escola) o significado deles para em seguida, apontar cinco hipônimos de cada e seus respectivos significados. O aluno preencherá a sua ficha individualmente.

4.4.3 - 2ª Estação: Tirinhas

- ✓ Selecionar e classificar como hiperônimos e hipônimos as palavras presentes nas falas das personagens das tirinhas (anexo 04).

4.4.4 - 3ª Estação: Texto

- ✓ Leitura do texto *Discurso de Malala Yousafzai no Premio Nobel da Paz* (anexo 03);
- ✓ Resolução das atividades (anexo 03).

4.4.5 - 4ª Estação: Audiovisual

- ✓ Simultaneamente, assistir ao clipe e fazer a leitura da letra da música “Família” da banda Titãs de composição de Arnaldo Antunes e Toni Bellotto (anexo 01);
- ✓ Resolver a atividade proposta(anexo 01).

Com a chegada da pandemia causada pela Covid-19 o uso das metodologias ativas no ensino a distância teve como papel inicial superar a mera transposição das aulas expositivas para o ambiente virtual e, assim, manter o engajamento dos

estudantes nas atividades. Hoje, as metodologias ativas são vistas como uma alternativa para proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, fugindo do modelo ultrapassado de ensino em que o professor detinha todo o conhecimento dentro da sala de aula.

As metodologias ativas são uma nova maneira de pensar o ensino tradicional. Até porque um dos princípios da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que deve guiar o currículo de toda a Educação Básica brasileira é a promoção do aluno como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem. Esperamos que as oficinas sejam úteis para o trabalho dos professores e sirvam de ponte para conduzi-los às inúmeras possibilidades que as metodologias ativas podem oferecer. Bom trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, cujo objetivo seria de investigar, mas a investigação aconteceu, por conta do momento pandêmico, apenas em nível bibliográfico, caracterizando uma descrição, a influência do ensino do hipônimo e hiperônimo na ampliação da competência lexical dos alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, esperamos dar nossa contribuição para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras. Diante da impossibilidade de investigar, o objetivo do trabalho foi o de propor um estudo sobre a influência do ensino do hipônimo e hiperônimo na ampliação da competência lexical dos alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental.

Inicialmente abordamos conceitos de léxico na concepção de alguns teóricos e sua estreita relação com o vocabulário. Em seguida apresentamos algumas relações de sentido entre as palavras como Generalização e especificação, Hiperonímia e hiponímia e Nomes Gerais. Trouxemos também os conceitos de Competência lexical, competência sociolinguística, competência linguística, competência estratégica e competência pragmática ou comunicativa.

Na segunda parte do trabalho mostramos como está o ensino do léxico nas escolas públicas brasileiras através da análise de documentos norteadores tais como Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais como também de recursos didáticos importantes para o ensino-aprendizagem utilizados pelos professores e alunos como gramáticas, livros didáticos e dicionários.

Percebemos que o tratamento dispensado ao ensino do léxico nos livros didáticos e nas gramáticas brasileiros analisados não tem a importância que ele merece. Vimos também que os dicionários não recebem o tratamento didático merecido nas aulas de Língua Portuguesa. Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, percebemos que tratam o léxico de formas não muito distintas, aquele de forma ampla e superficial, esta com o intuito de aproximar teoria e prática, contudo a extensão do documento, que traz várias competências específicas de cada componente curricular e suas inúmeras habilidades a serem asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares dificulta sua efetiva aplicação no cotidiano escolar.

Na última parte deste trabalho apresentamos duas oficinas de origem no ensino híbrido e metodologia de aprendizagem ativa que acreditamos poder possibilitar aos professores um trabalho mais efetivo com o léxico proporcionando aos alunos ampliação de suas competências discursivas.

Por fim, esclarecemos que com o advento da pandemia de Covid-19 no ano de 2020, ficamos impossibilitados de aplicar diagnósticos e oficinas e isso mudou alguns aspectos da pesquisa tornando-a uma sugestão de intervenção sem comprovação de resultados. Ainda assim, esperamos que a proposta aqui apresentada possa ser aproveitada como uma alternativa de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, se tornando um material didático pertinente para estudo e prática do professor no planejamento e execução de atividades didáticas que objetivam o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E.; RAMOS, J. **Nomes gerais no português brasileiro**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014.
- AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. Análise de um nome geral na fala dos mineiros: para que serve esse trem? **Revista Trama**, v. 10, n. 20, 2014.
- ANTUNES, Irlandé. **O território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2017.
- BASILIO, Margarida. **Estruturas Lexicais do Português**: uma abordagem gerativa. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004 a. 96 p.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39 ed. rev. E ampl. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BERGMANN, J.; SAMS, A **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 40, 1996
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático de português**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística**: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CALÇADA, G. F. Ensino do vocabulário no livro didático. In: Estudos linguísticos XIX. Bauru: **Anais de seminário do GEL**, 1990, p. 292-301.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica** - Noções Básicas e Exercícios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005

CEREJA, Willian Roberto. MAGALHÃES, Teresa Cochar. **Português: linguagens**. 6. 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

DUBOIS, Jean et alii. **Dicionário de linguística**. Trad. dirigida e coordenada por Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1993. [1973]

FERRAZ, A. P. (Org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula**. Araraquara: Letraria, 2016. 197 p.

FERREIRA, A. B. de H. Mini Aurélio, **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FULGÊNCIO, Lúcia. O problema da interpretação dos elementos anafóricos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 1983. 130f.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. 14. ed. London / New York: Longman, 1995 [1976].

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

HYMES, Dell. Sobre competência comunicativa. Tradução: Marilda Macedo Souto Franco, Maria Eugênia Sebba Ferreira, Bruna Lourenção Zocaratto. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, jun/2009.

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

KRIEGER, Maria da Graça. Dicionários para o ensino da língua materna: princípios e critérios de escolha. **Língua e Literatura**. Frederico Westfalen, URI, n.10/11, 2004/2005, p.101-112

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de; "**LÍNGUA, CULTURA, LÉXICO**", p. 65-84. In: Linguagem, Sociedade e Discurso. Org. Gilberto Nazareno Telles Sobral, Norma da Silva Lopes, Jânia Martins Ramos São Paulo: Blucher, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

VALENTE, J. A., Mazzone, J., & Baranauskas, M. C. **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez.

VILELA, Mário. O léxico do português: perspectivação geral. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n.1, p.31-50, 1997.

XATARA, Cláudia Maria. **O ensino do Léxico: as expressões idiomáticas**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (37):49-59, Jan./Jun. 2001.

ANEXOS

ANEXO 01**Família - Titãs**

Composição: Arnaldo Antunes / Toni Bellotto

Família! Família!
Papai, mamãe, tia Família!
Família! *Almoça junto todo dia*
Nunca perde essa mania...
Mas quando a filha
Quer fugir de casa
Precisa descolar um ganha pão
Filha de família se não casa
Papai, mamãe
*Não dão nem um **tostão...***
Família êh! Família ah!
Família! oh! êh! êh! êh!
Família êh! Família ah!
Família!...
Família!Família!
Vovô, vovó, sobrinha
Família! Família!
Janta junto todo dia
Nunca perde essa mania...
Mas quando o nenê
Fica doente
Uô! Uô!
Procura uma farmácia de plantão
O choro do nenê é estridente
Uô! Uô!
*Assim não dá pra ver **televisão...***
Família êh! Família ah!

Cachorro, gato, galinha*Família! Família!**Vive junto todo dia**Nunca perde essa mania...**A mãe morre de medo de **barata****Uô! Uô!**O pai vive com medo de ladrão**Jogaram inseticida pela casa**Uô! Uô!**Botaram cadeado no portão...**Família êh! Família ah! Família!*

A música "Família" (<https://www.youtube.com/watch?v=jYdlLuTcgtw>)

Atividade da música Família

- a) Quantas vezes o termo "família" aparece na letra da música? Ele, nesse texto, é hipônimo ou hiperônimo? Justifique sua resposta.
- b) Procure no texto palavras que são hipônimos de animais e justifique sua resposta de acordo aos conceitos vistos nos slides.
- c) Qual o hiperônimo das palavras *tostão*, *televisão* e *barata* respectivamente?
- d) Em todos os trechos o termo "família" significa a mesma coisa?
Qual seu conceito de família?
- e) Produza um texto expondo a importância da família para você. Atente para o uso de hipônimos e hiperônimos como recurso de coesão textual evitando repetição de palavras.

ANEXO 02

Leia um trecho de notícia sobre uma pesquisa que estudou as transformações do samba.

[...] Vale lembrar que, a rigor, pagode é sinônimo de samba. “A característica mais marcante do **pagode** suingado ou **pagode** pop de hoje é a explicitude das letras. Além disso, o universo temático é bastante reduzido, girando quase que exclusivamente em torno da questão amorosa. O **samba** tradicional, ao contrário, fazia uma crônica social muito mais ampla, que abordava, por exemplo, assuntos relacionados à problemática social e à religião”, compara Dilzete (da Silva Mota, pesquisadora do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp], que foi orientada pela professora Anna Bentes. Filho. Manuel Alves. Do embalo do samba ao samba embalado .Jornal da Unicamp. Campinas, n. 387. p. 12, 3 a 9 mar. 2008.

Depois da leitura atenciosa do texto responda às questões a seguir.

1. Segundo o texto, no uso efetivo da língua, a palavra *pagode* estabelece uma relação de hiponímia ou de hiperonímia em relação à palavra samba?
2. Que trechos do texto confirmam sua resposta? Justifique.

ANEXO 03 - Discurso de Malala Yousafzai no premio Nobel da paz

Malala Yousafzai, paquistanesa, recebeu, no dia 10 de dezembro de 2014, o Prêmio Nobel da Paz. Em outubro de 2012, ela foi perseguida pela milícia Talibã e atingida na cabeça por um tiro quando voltava de ônibus da escola. **Ela** sobreviveu e agora continua sua campanha por educação. A seguir, leia um trecho do discurso proferido por Malala durante a cerimônia de entrega do prêmio.

[...] Obrigada a todos pelo apoio e amor permanentes. Sou grata pelas cartas e cartões que continuo a receber de todas as partes do mundo. Ler suas palavras amáveis e encorajadoras me fortalece e inspira. Queria agradecer a meus pais por seu amor incondicional. Agradecer a meu pai por não cortar minhas asas e me deixar voar. Obrigado, mamãe, por me inspirar a ser paciente e falar sempre a verdade – que acreditamos vigorosamente ser a verdadeira mensagem do Islã.

[...] Muito me orgulha ter sido a primeira paquistanesa e a **primeira adolescente** a receber este prêmio. E tenho a certeza absoluta de ser também a **primeira pessoa** a receber um Nobel da Paz que ainda briga com seus irmãos mais novos. Eu quero que a paz se espalhe por todos os cantos, mas meus irmãos e eu ainda estamos trabalhando nisso.

[...] Este prêmio não é só meu. É das **crianças** esquecidas que querem educação. É das crianças assustadas que querem a paz. É das crianças sem direito à expressão que querem mudanças. Estou aqui para afirmar os seus direitos, dar-lhes voz... Não é hora de lamentar por elas. É hora de agir, para que seja a última vez que vejamos uma criança sem direito à educação. Tenho percebido que as pessoas me descrevem de várias maneiras.

Algumas se referem a mim como a **menina** que foi baleada pelo Talibã. Outras, como a menina que lutou por seus direitos. Outras, agora, como “a Prêmio Nobel”. No que se refere a mim, sou apenas uma pessoa dedicada e teimosa que quer ver todas as crianças recebendo educação de qualidade, que quer a igualdade de direitos para as mulheres e que quer que haja paz em todos os cantos do mundo.

A **educação** é uma das bênçãos da vida – e uma de suas necessidades. Essa tem sido a minha experiência pelos dezessete anos em que vivi. Em minha casa, no vale Swat, no norte do Paquistão, eu sempre adorei ir à **escola** e aprender

coisas novas. Lembro-me de que, quando minhas amigas e eu enfeitávamos nossas mãos com hena para as ocasiões especiais, em vez de desenhar flores e padrões, nós pintávamos as mãos com fórmulas e equações matemáticas. Tínhamos sede de educação porque o nosso futuro estava bem ali, naquela sala de aula. Nós sentávamos e líamos e aprendíamos juntas. E amávamos vestir aqueles uniformes escolares limpos e bem passados e sentar ali com grandes sonhos em nossos olhos. Queríamos que nossos pais se orgulhassem de nós. Queríamos, também, provar que poderíamos nos destacar nos estudos e realizar algo, o que algumas pessoas pensam que somente os meninos podem fazer. [...]

YOUSAFZAI, Malala. Tradução Carlos Alberto Bárbaro.
Disponível em <http://www.blogdacompanhia.com.br/2014/12/discurso-de-malala-yousafzai-no-premionobel-da-paz/>. Acesso em 31 out. 2015. Adaptado.

Responda:

- a) O prêmio Nobel da Paz 2014, anunciado nesta sexta-feira (10/10/14), foi dividido entre a paquistanesa Malala Yousafzai e um indiano. A paquistanesa é a vencedora mais jovem de um Nobel. Malala obteve o prêmio devido que fato? Transcreva o trecho.
- b) Qual é a visão de Malala acerca da necessidade de se ter educação?
- c) Os termos destacados: *ela*, *primeira adolescente*, *primeira pessoa*, *crianças*, *meninas* e *Malala*, são hiperônimos ou hipônimos? Justifique sua resposta
- d) Podemos afirmar que os termos destacados no penúltimo parágrafo *educação* e *escola*, tem uma relação semântica de hiponímia/hiperonímia?

ANEXO 04 - Tirinhas



MICKEY

W



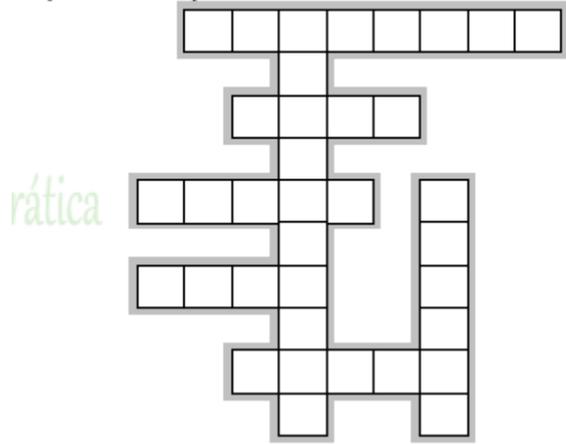
Retire os hipônimos e os hiperônimos das tirinhas acima, relacionando o sentido semântico das palavras.

Hipônimos

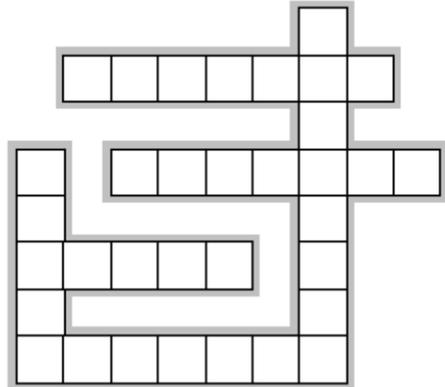
Hiperônimos

ANEXO 05 - cruzadinha

Hipônimos de plantas:



Hipônimos de ervas aromáticas:



ANEXO 06 – Links de vídeos

Links de vídeo-aula hiperônimo e hipônimo

<https://youtu.be/rgMr3eZARoI>

<https://youtu.be/gq4DDcnnBKU>

<https://youtu.be/76ooilPfXpQ>

<https://youtu.be/Lrg98rG0XY0>

<https://youtu.be/oU23-wz4e8k>