



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS GARANHUNS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**“A PALAVRA COMO ELA É”: O TRATAMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL E  
CONFIGURAÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

**LEANDRO RAFAEL BRAZ ALVES**

**GARANHUNS, 2021**

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Prof. Newton Sucupira  
Universidade de Pernambuco – UPE

A472p Alves, Leandro Rafael Braz

A palavra como ela é: o tratamento da competência lexical e configuração de sentidos no ensino de língua materna / Leandro Rafael Braz Alves, Garanhuns, 2021.

66 f.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Edmilson José de Sá.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2021.

Inclui bibliografia

1 ANÁLISE DO DISCURSO. 2 LINGÜÍSTICA. 3 LÍNGUA PORTUGUESA 4 EDUCAÇÃO BÁSICA. Sá, Edmilson José de (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

CDD 23<sup>th</sup> ed. – 410  
Elane Cristina de Oliveira – CRB-4/1875



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS GARANHUNS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**LEANDRO RAFAEL BRAZ ALVES**

**“A PALAVRA COMO ELA É”: O TRATAMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL E  
CONFIGURAÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/ UPE, Campus Garanhuns como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson José de Sá

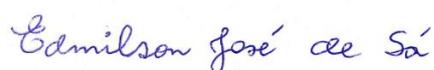
GARANHUNS, 2021

**LEANDRO RAFAEL BRAZ ALVES**

**“A PALAVRA COMO ELA É”: O TRATAMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL E  
CONFIGURAÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Garanhuns, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, em 23/08/2021.

Membros componentes da banca examinadora:



---

Prof. Dr. Edmilson José de Sá

Orientador – ProfLetras UPE/Campus Garanhuns



---

Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima

Examinador externo- UFAPE



---

Profa. Dra. Celina Márcia de Souza Abbade

Examinadora externa- UNEB

GARANHUNS, 2021

À minha mãe, que com sua simplicidade e coragem  
me ensinou a nunca desistir de lutar.

## **AGRADECIMENTOS**

Há várias pessoas para quem devo agradecimentos pela conclusão desta dissertação, algumas tiveram influência direta, outras indireta, mas cada uma com uma importância ímpar para mim.

Agradeço primeiramente a minha esposa, Lúcia Braz, que sempre esteve ao meu lado me apoiando em cada decisão que tomei na minha vida.

Agradeço ao meu amigo e compadre, Robson Lima, que sempre me socorreu quando meus conhecimentos de informática eram insuficientes para o andamento do trabalho.

Agradeço a minha ex-aluna, amiga e parceira em várias atividades do PROFLETRAS, Suênia Cordeiro, pelo apoio em vários momentos.

Agradeço a cada um dos colegas de curso, não citarei todos porque os agradecimentos ficariam enormes, mas cada um de vocês deu ao seu modo uma enorme contribuição para a conclusão deste trabalho, apoio, cumplicidade e amizade foram as marcar da turma 6 do PROFLETRAS.

Agradeço ao meu orientador, Edmilson José de Sá, pela paciência, amizade e orientação.

## RESUMO

A motivação para esta pesquisa é oriunda, em primeiro lugar, da inquietação quanto aos resultados dos alunos da educação básica, em especial do Ensino Fundamental Anos Finais, quando submetidos às avaliações externas. Em várias situações, os resultados são aquém dos esperados, fato que desestimula os alunos e frustra os docentes. Nosso trabalho apresenta os resultados obtidos a partir de uma atividade e subsequente questionário aplicados a alunos de duas escolas do interior do estado de Pernambuco, sendo cada escola de uma cidade diferente: Itaíba e Venturosa. A intenção da aplicação era identificar se uma percepção surgida do diálogo com colegas professores e experiências profissionais poderia ser a resposta para a pergunta: por que boa parte dos alunos tem resultados insatisfatórios quando diante de determinadas avaliações? Iari (2014), Biderman (2001), Antunes (2012), Henriques (2018) e Cançado (2018). Para a melhor compreensão do que percebemos e propusemos como metodologia, dividimos este trabalho em cinco seções além das considerações finais. Tratamos, então, do que é o léxico de uma língua e as ciências do léxico; as relações léxico-semânticas; as propostas para o ensino de língua portuguesa em documentos oficiais como o Currículo de Pernambuco, BNCC e DNC; aspectos metodológicos como o lócus, sujeitos da pesquisa e a coleta de dados; a análise dos resultados e apresentamos propostas metodológicas para o trabalho com o léxico. O resultado da nossa pesquisa mostra que a dificuldade de nossos alunos de utilizarem a língua portuguesa com maior eficiência e conseqüente obtenção de resultados indesejáveis quando avaliados, está ligada à nossa maneira de interpretar a situação, ao foco errado que se dá durante a escolha do que se ensinar primordialmente nas aulas de língua portuguesa. Apresentamos, então, no decorrer da dissertação metodologias desenvolvidas por pesquisadores diversos e uma proposta baseada em atividades lúdicas e jogos pedagógicos desenvolvidos durante o Mestrado Profissional em Letras da UPE.

Palavras-chave: Léxico. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Sentidos

## **ABSTRACT**

The motivation for this research comes, in the first place, from the concern about the results of basic education students, especially the Elementary Years, when submitted to external evaluations. In several situations, the results are below expectations, a fact that discourages students and frustrates teachers. Our work presents the results obtained from an activity and subsequent questionnaire applied to students from two schools in the interior of the state of Pernambuco, each school located in a different town: Itaíba and Venturosa. The intention of the application was to identify whether a perception arising from the dialogue with fellow teachers and professional experiences could be the answer to the question: why do many students have unsatisfactory results when faced with certain evaluations? For a better understanding of what we perceived and proposed as a methodology, this work is divided into five sections beyond the final considerations. We then deal with what is the lexicon of a language and the sciences of the lexicon; as lexical-semantic relationships; as proposals for the teaching of Portuguese language in official documents such as the Pernambuco Curriculum, BNCC and DNC; methodological aspects such as locus, research subjects and data collection; the analysis of the results and present methodological proposals for working with the lexicon. The result of our research shows that the difficulty of our students to use the Portuguese language more efficiently and consequently obtained undesirable results evaluated when evaluated, is linked to our way of interpreting the situation, to the wrong focus that occurs during the choice of teaching primarily in Portuguese language classes. We presented, then, during the dissertation methodologies developed by various researchers and a proposal based on playful activities and pedagogical games developed during the Professional Master in Letters of UPE.

Keywords: Lexicon. Portuguese Language Teaching. Elementary school. Senses

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Exemplo de dicionário semasiológico ou alfabético .....	21
<b>Figura 2:</b> Exemplo de dicionário semasiológico ou alfabético .....	21
<b>Figura 3:</b> Exemplo de dicionário analógico da língua portuguesa.....	22
<b>Figura 4:</b> Exemplo de dicionário analógico da língua portuguesa.....	22
<b>Figura 5:</b> Dominó dos homófonos.....	55
<b>Figura 6:</b> Exemplo de aplicação do dominó.....	56
<b>Figura 7</b> Exemplo de aplicação do Passa ou repassa.....	57

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Primeira questão da atividade aplicada com os alunos.....	36
<b>Quadro 2:</b> Segunda questão da atividade aplicada com os alunos.....	38
<b>Quadro 3:</b> Terceira questão da atividade aplicada com os alunos.....	40
<b>Quadro 4:</b> Quarta questão da atividade aplicada com os alunos.....	41

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> quantitativo de respostas da questão 1.....	37
<b>Gráfico 2:</b> quantitativo de respostas da questão 2.....	38
<b>Gráfico 3:</b> quantitativo de respostas da questão 3.....	41
<b>Gráfico 4:</b> quantitativo de respostas da questão 4.....	42
<b>Gráfico 5:</b> Índice de acertos das questões da Escola A.....	43
<b>Gráfico 6:</b> Índice de acertos a partir da 1ª questão da Escola A.....	45
<b>Gráfico 7:</b> Índice de erros a partir das questões da Escola A.....	45
<b>Gráfico 8:</b> Índice de acertos das questões da Escola B.....	46
<b>Gráfico 9:</b> Índice de acertos das questões da Escola B.....	47
<b>Gráfico 10:</b> Índice de erros das questões da Escola B.....	48
<b>Gráfico 11:</b> Percepção dos alunos quanto às dificuldades de compreensão do objetivo das questões das atividades.....	48
<b>Gráfico 12:</b> Percepção dos alunos quanto às dificuldades de compreensão do enunciado das questões das atividades.....	49
<b>Gráfico 13:</b> Percepção dos alunos quanto às dificuldades de compreensão dos textos apresentados.....	50
<b>Gráfico 14:</b> Averiguação das dificuldades de reconhecimento da alternativa correta.....	51

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).....	11
IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco).....	11
SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).....	11
SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco).....	11
DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais).....	30
BNCC ( Base Nacional Comum Curricular).....	31

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 AS CIÊNCIAS DO LÉXICO .....</b>	<b>14</b>
1.1 LEXICOLOGIA.....	<b>15</b>
1.2 LEXICOGRAFIA.....	20
1.3 TERMINOLOGIA.....	22
<b>2 LÉXICO E SEMÂNTICA: POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES</b>	<b>25</b>
2.1 CAMPOS SEMÂNTICOS.....	27
2.2 CAMPOS LEXICAIS.....	28
<b>3 O LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>30</b>
3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	30
3.1.1 DCN.....	30
3.1.2 BNCC.....	31
3.1.3 O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO.....	32
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>34</b>
4.1 O LÓCUS DA PESQUISA.....	34
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	35
4.3 A COLETA DE DADOS.....	35
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>36</b>
5.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES.....	36
5.2 ANÁLISE DO NÍVEL DE ACERTOS.....	43
5.3 SUGESTÕES DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM O LÉXICO.....	51
5.3.1 A PERSPECTIVA DE JORENTE (2009).....	52
5.3.2 A PROPOSTA DE SEIDE E DURÃO (2015).....	53
5.3.3 A PROPOSTA DE SILVEIRA (2014).....	55
<b>6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O USO DOS JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DO LÉXICO.....</b>	<b>58</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, é praticamente impossível imaginar o dia a dia escolar sem um momento reservado para aulas, aplicações de provas, aulas, correções de provas e atividades voltadas para as avaliações externas. Ouvimos cotidianamente processos como Mira, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco), SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco), e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). A essa nova demanda de atividades associam-se as dificuldades encontradas por professores, alunos e demais membros da comunidade escolar para se obter resultados positivos nessas avaliações.

Embora em grande número e com finalidades diferentes, todos os processos avaliativos supracitados visam, de alguma forma, identificar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica em suas várias etapas quais sejam: ensino infantil, fundamental I, fundamental II e ensino médio. Em Pernambuco, ocorrem os processos SAEPE e IDEPE. Com a finalidade de aferir a qualidade do ensino no estado, as aplicações das avaliações tornam-se verdadeiros eventos na escola. Mas o problema vem após as correções das provas e divulgação dos resultados obtidos por escolas e alunos. Todos querem atingir o mesmo objetivo, o melhor resultado possível, porém isso nem sempre se concretiza, haja vista a existência de vários momentos nos quais os resultados são muito aquém dos esperados, e aí, surgem alguns questionamentos:

- a) Quais são os motivos da existência de resultados indesejados?
- b) Como é possível auxiliar os alunos nos processos de competência lexical e configuração dos sentidos em diferentes contextos?

Acreditamos que um dos motivos dessas indagações consiste do baixo nível de conhecimento do léxico da língua materna, por parte dos alunos, seja por efeito de segregação de sentido por causa da extensão vocabular ou pelo grau polissêmico das palavras. Essa percepção surgiu como experiência particular ao desempenhar a função de formador de professores de língua portuguesa e sempre ver os questionamentos dos professores e analisar os resultados obtidos pelos alunos dos professores acompanhados durante o período de formação. Entre os vários fatores possíveis para o baixo rendimento dos alunos, havia um com grande índice de recorrência, sendo, então, um dos descritores a serem avaliados: a capacidade do

aluno de inferir o sentido de palavras e expressões Descritor 3 - SAEPE - 9º ano (PERNAMBUCO, 2019). Assim, esse descritor estava entre os mais frequentes sempre que se averiguava os descritores com maior percentual de erros por parte dos alunos, visto que a capacidade de inferir o sentido de palavras ou expressões constitui uma habilidade esperada em alunos que estão concluindo o ensino fundamental, mas nem sempre esses alunos se desenvolveram como usuários da língua, a ponto de atingir esse propósito.

Com base no que já fora exposto até aqui, objetivamos apresentar dados que corroborem as nossas observações, além de sugerir metodologias e estratégias de ensino que possam contribuir para um melhor rendimento dos alunos enquanto usuários de sua própria língua.

O fator que torna justificável não só a existência, mas a necessidade de pesquisas como a proposta nesta dissertação é a urgência de se conhecer e compreender as dificuldades com as quais nossos alunos se deparam quando estão diante de textos, atividades e avaliações, que exigem deles um nível de competência linguística já esperado, resultante dos conhecimentos básicos de semântica e do repertório lexical adequado, porém os resultados das aferições têm mostrado o contrário.

As aferições do SAEPE de 2016 a 2018, por exemplo, têm como resultados da proficiência dos alunos em âmbito estadual uma variação de 22,5% a 31,4% no nível desejável. Os resultados mostram uma evolução, porém são números ainda distantes do que se pode considerar como aceitável, na prática o que esses números nos mostram é que menos de 32% dos alunos do estado têm o nível desejável de conhecimento de sua própria língua.

Os nossos alunos precisam ser ajudados, pois se frustram por não conseguirem atingir as expectativas dos professores e, por conseguinte, não conseguem atingir o letramento necessário às suas próprias necessidades. Uma das razões perpassa justamente na carência de conhecimento lexical e como esse conhecimento se configura em sentidos que podem ser moldados a cada momento que a língua evolui, pois está em constante transformação (BAGNO, 2005).

Acreditamos, então, na necessidade de o aluno se aprofundar durante as aulas de língua materna em estudos semânticos e lexicais, concordando com a afirmação de Ilari (2014, p.11), em que: “uma das características que empobrecem o ensino

médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação”. Desse modo, convém que possamos trabalhar a gramática numa perspectiva mais voltada aos estudos da significação no ambiente da sala de aula.

Diante dessa preocupação, com o modo de ver a realidade escolar dentro do ensino de língua materna, pretendemos investigar na literatura especializada, inicialmente fundamentada por Ilari (2014), Biderman (2001), Antunes (2012), Henriques (2018) e Cançado (2018), mecanismos didático-pedagógicos para o ensino de léxico em sala de aula a ponto de favorecer não apenas resultados positivos nas avaliações externas, mas também conferir ao aluno a competência comunicativa.

A partir de proposições e orientações para o desenvolvimento de atividades de assimilação de vocabulário e percepção semântica, como o Passa ou Repassa Lexical e Dominó dos Homônimos Homófonos, tentamos sugerir possibilidades para uma utilização mais adequada e efetiva do componente lexical nas aulas de língua portuguesa.

Esta dissertação será dividida em cinco seções organizadas da seguinte forma: a primeira tratará da definição do léxico e das ciências que o estudam; a segunda seção será dedicada a um breve apontamento das relações entre léxico e semântica; a terceira, por sua vez, apresentará as propostas para o ensino de língua portuguesa dentro da indicação de alguns programas oficiais dos executivos federal e estadual; a quarta seção terá a finalidade de apresentar a metodologia da pesquisa, com o método de pesquisa e coleta de dados; e por fim a quinta seção exporá análise das atividades, análise dos questionários e a sistematização de uma proposta metodológica de ensino do léxico a partir dos resultados.

## 1 AS CIÊNCIAS DO LÉXICO

Ler, compreender e interpretar constituem eixos comumente utilizados por professores de diversas disciplinas, todos os dias e em quase todas as aulas. Nós sempre as trazemos à baila no contexto da sala de aula e cobramos dos nossos alunos a capacidade de realizar as três ações, mas não nos alertamos para duas questões:

Nossos alunos têm um elemento necessário e sem o qual essas tarefas não podem ser executadas: o conhecimento do léxico de sua própria língua?

Nossos alunos têm um repertório de palavras em seu vocabulário, seja o ativo ou o passivo, amplo o suficiente para levá-los a uma codificação e posterior decodificação correta dos vocábulos de sua própria língua?

Esses questionamentos são pertinentes uma vez que no dia a dia da sala de aula e, por consequência, depois na vida social dos estudantes, encontramos pessoas com dificuldades em leitura, compreensão e interpretação de textos, dificuldades para escrever e até na comunicação.

Segundo encontrado em Michaelis (2009), *léxico* é o conjunto das palavras de que dispõe um idioma. Fazem parte do léxico de uma língua, portanto, as gírias, os neologismos, as expressões idiomáticas e os ditados populares. Não importa se o falante reconhece sua origem ou processos de formação, mas cada palavra ou frase que ele usa no dia a dia faz parte do seu repertório lexical. E esse repertório pode ser vasto e plural, contendo desde palavras corriqueiras de uso mais comum e desprezioso dos falantes com menor escolaridade, aos níveis mais específicos de uma língua, como a linguagem técnica de determinadas profissões, ou mesmo as palavras mais polidas e rebuscadas da língua culta. Ainda sobre léxico, Biderman (2001, p.81) explica:

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

Como mencionado anteriormente, o componente lexical é pouco valorizado no contexto escolar, o que leva o usuário de uma língua, a exemplo da portuguesa, a utilizar, em várias situações cotidianas, algum vocábulo fora do seu significado habitual e com algum tipo de erro de interpretação ou, como é visto com frequência hoje em dia por motivos políticos, o uso de expressões como *nazista/fascista* ou *genocida* com relação a determinadas pessoas ou grupos políticos.

Quando analisamos o significado dessas palavras, vemos a falta de conhecimento do significado ou o uso intencional delas com motivação política para colocar em seus opositores a mácula impregnada às palavras supracitadas. Nesse caso, embora tenha-se levado mão de um artifício político e talvez interesses escusos, percebe-se, então, que quem as utiliza dessa forma, sabe o poder que determinadas palavras têm de imprimir valor negativo a algo ou alguém.

Percebemos, então, a importância da aquisição do conhecimento sobre o léxico de nossa língua, de modo a favorecer a oposição das afirmações conceituais ao utilizá-las.

## 1.1 LEXICOLOGIA

Partindo da assertiva de Antunes (2012, p. 27) quando afirma: “se é verdade que não existe língua sem gramática, mas verdade ainda é que sem léxico não há língua. As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem”, percebemos a relevância dos estudos lexicais.

Um dos campos de estudo do léxico é a lexicologia, definida por Henriques (2018, p. 13) como:

[...] uma disciplina que estuda o léxico e a sua organização a partir de pontos de vista diversos. Cada palavra remete a particularidades diversas relacionadas ao período histórico ou à região geográfica em que ocorre, à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional. Desse modo, cabe à lexicologia dizer cientificamente em seus vários níveis o que diz o léxico, ou seja, a sua significação. Ao lexicólogo, especialista da área, incumbe levar a termo essa tarefa tão complexa sobre uma ou mais línguas.

Sendo assim, questões como a distinção entre o que é vocabulário e gramática e a dedicação ao estudo daquele e não deste termo ficam por conta da lexicologia,

que tem como objeto de estudo a organização das palavras, a variação de sentido quando as palavras são analisadas de forma sincrônica ou diacrônica, a renovação lexical por meio de neologismos ou a evolução socio-tecnológica da sociedade.

Ainda tratando das relações de sentido com itens lexicais, Carvalho (1999, p.11) nos explica que ao estudarmos uma língua estrangeira levamos em consideração a significação, as possibilidades de combinação e variação de termos que já conhecemos, porém durante o estudo da nossa língua materna não nos preocupamos com esse aspecto vocabular, porque para nós essas palavras já são conhecidas. O que nos preocupa, quase sempre, são os modelos de combinação e de uso da norma padrão ou culta exigidos para a escrita. Sobre isso, a autora afirma:

Essas são regras que chamamos de Gramática Normativa ou Prescritiva que vão nos guiar pelos pouco trilhados caminhos da escrita, a que chamamos **código tenso**, pois nos preocupamos com o desempenho. A fala é distensa, pois ninguém tem muito cuidado com a expressão oral. Para comprovar, leiam um noticiário ou comentário e jornal ou revista e ouçam o comentário na TV ou discussão entre amigos. Enquanto os comentários e as discussões são descontraídos, pouco importando a regência complicada ou concordância, a mídia escrita segue a rigor as normas e, ai de quem não assim fizer. Isso gera uma preocupação exacerbada em torno das regras de combinação (gramática) ficando o vocabulário (léxico) relegado a segundo plano, sem exercício para ampliá-lo ou conhecê-lo melhor (grifo dela).

Diante do exposto, admitimos a existência da limitação da capacidade de comunicação efetiva. Por falta de um amplo repertório lexical, receptores não compreendem, em várias situações, a mensagem emitida pelo locutor em uma situação de diálogo ou de uma transmissão radio-televisiva. Nesse caso, tão importante quanto o conhecimento sobre o tema abordado em alguma interação comunicativa, é a relação que o locutor é capaz de fazer entre o que é dito e o que ele é capaz de compreender.

Vocabulário e gramática são elementos com funções e implicações diferenciadas dentro de uma determinada língua, porém não são excludentes de uma relação intrínseca que, às vezes, leva os desavisados a nem saberem se um questionamento ou explicação se trata de um ou do outro termo. A diferença entre as duas dimensões já deve ter sido compreendida a essa altura, mas, por via das dúvidas, recorreremos mais uma vez a Carvalho (1999, p.12) que faz a seguinte distinção:

*Grosso modo*, funciona a língua como um computador. As palavras (vocabulário) são os dados e a gramática as regras de funcionamento. Se qualquer detalhe foi mudado (um ponto, uma letra, um espaço) o programa emperra e o monitor avisa que o comando é inválido.

Em suma, o léxico ou vocabulário é o conjunto de palavras que compõem o registro dicionarizado de uma língua, e a gramática trata das regras de combinação dessas palavras. Assim, quando pensamos em uma palavra para nomearmos um determinado objeto, recorreremos ao léxico, mas quando pensamos se essa palavra vai para o singular ou plural para combinar com o verbo, tratamos de gramática.

O léxico, dentro das estruturas linguísticas, é uma das dimensões mais desprezadas de regras e sistematização. É sujeito a fatores externos à língua, como a evolução tecnológica, mudanças culturais e de paradigmas sociais, por isso, um vocábulo pode cair em desuso simplesmente pelo fato de um objeto não ser mais necessário no dia a dia das comunidades humanas. Disquetes, vídeo cassetes, discos de vinil são termos que praticamente só são utilizados quando fazemos referência ao passado, estamos sendo saudosistas, ou temos contato com alguma narrativa que retoma períodos históricos passados.

Quanto à sua significação, as palavras são divididas por linguistas como Crystal apud Carvalho em: lexicais (ou plenas) e gramaticais (ou vazias). Carvalho (1999, p.14) aponta um erro conceitual nessa dicotomia: “nenhuma forma é totalmente vazia”. As palavras gramaticais têm como características serem menos sujeitas a variações, suas funções são pré-determinadas pelas regras de uso da língua estudada, como assinalar relação entre termos e várias vezes não são traduzíveis.

No caso das palavras lexicais, as variações são comuns e muito frequentes, de modo que, a cada mudança sofrida pela sociedade, o vocabulário de uma língua poderá passar por renovações, adaptações e até o desuso de termos que não dão mais conta de expressar a realidade extralinguística do momento histórico vivido pelos usuários da língua. Um exemplo acerca do léxico nessa perspectiva extralinguística é o uso da palavra *broto*, termo botânico para nomear as folhas nas extremidades das hastes ou axilas das folhas, que pode ser utilizado para designar uma pessoa jovem, insipiente em uma profissão ou cargo. Reginaldo Rossi, na música *A Raposa e as Uvas*, utiliza o vocábulo da seguinte forma:

Lembro com muita saudade  
Aquele bailinho  
Onde a gente dançava  
Bem agarradinho  
Onde a gente ia mesmo  
É pra se abraçar  
Você com laquê no cabelo  
E um vestido rodado  
E aquelas anáguas  
Com tantos babados  
E você se sentava  
Só prá me mostrar  
E tudo que a gente transava  
Eram três, quatro cubas  
Eu era a raposa  
Você era as uvas  
Eu sempre querendo  
Teu beijo roubar  
E por mais que você  
Se esquivasse  
Eu tinha certeza  
Que no fim do baile  
Na minha lambreta  
Aquele **broto** bonito  
la me abraçar  
Quando a orquestra  
Tocava: Besame Mucho  
Eu lhe apertava  
E olhava seu busto  
Dentro do corpete  
Querendo pular  
Eu todo cheiroso  
À Lancaster  
E você à Chanel  
Eu era um menino  
Mas fazia o papel  
Do homem terrível  
Só prá lhe guardar  
E tudo que a gente transava  
Eram três quatro cubas  
Eu era a raposa  
Você era as uvas  
Eu sempre querendo  
Seu beijo roubar  
E por mais  
Que você se esquivasse

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/reginaldo-rossi/a-raposa-e-as-uvas.html>

Eu tinha certeza  
Que no fim do baile  
Na minha lambreta  
Contente pra casa  
Eu ia te levar  
E ao chegar em tua casa  
Em frente ao portão  
Um beijo, um abraço  
Minha mão, tua mão  
Com medo que o velho  
Pudesse acordar  
A pílula já existia  
Mas nem se falava  
Pois nos muitos conselhos  
Que tua mãe te dava  
Tinha um que dizia  
Só depois de casar  
E tudo que a gente transava  
Eram três, quatro cubas  
Eu era a raposa  
Você era as uvas  
Eu sempre querendo  
Teu beijo roubar  
E por mais  
Que você se esquivasse  
Eu tinha certeza  
Que no fim do baile  
Na minha lambreta  
Aquele corpo bonito  
la me abraçar  
Tudo que a gente transava  
Eram três, quatro cubas  
Eu era a raposa  
Você era as uvas  
Eu sempre querendo  
Teu beijo roubar  
E por mais  
Que você se esquivasse  
Eu tinha certeza  
Que no fim do baile  
Na minha lambreta  
Aquele corpo bonito  
la me abraçar

É possível perceber pela história contada na música que não se trata de um período contemporâneo ao que vivemos hoje, mas de uma época na qual essa expressão ainda estava “em voga”! A título de apresentação do conteúdo de seu livro

Morfossintaxe, Carone (1988, p.7) utiliza o seguinte fragmento de um texto de Mário de Andrade:

Outro dia maltratei bastante o valor da linguagem como instrumento expressivo da vida sensível. Agora conto um caso que exprime bem a força dominadora das palavras sobre a sensibilidade. Quem reflita um bocado sobre uma palavra há de perceber que mistério poderoso se entocaia nas sílabas dela. Tive um amigo que às vezes, até na rua, parava, nem podia respirar mais, imaginando, suponhamos, na palavra "batata". "Ba" que ele, "ta" repetia, "ta" assombrado. Gostosissimamente assombrado. De fato, a palavra pensada assim não quer dizer nada, não dá imagem. Mas vive por si, as sílabas são entidades grandiosas, impregnadas do mistério do mundo. A sensação é formidável<sup>1</sup>.

E para concluirmos a diferenciação entre vocabulário e gramática recorreremos aos comentários de Carone (*op.cit.*) sobre o texto de Mário de Andrade: "Não precisamos chegar ao êxtase poético, mas certamente é experiência de qualquer falante nativo da língua - ao repetir inúmeras vezes uma palavra, ou ao pronunciar suas sílabas isoladamente - a constatação de que a palavra "pensada assim não quer dizer nada, não dá imagem". Realmente, fonemas e sílabas não querem dizer nada. A sílaba é uma construção de um, dois ou mais fonemas articulados, mas não ultrapassa os limites do campo a que pertencem as unidades não-significativas - o plano da expressão. Lá não há significados, tanto nos fonemas tomados isoladamente, quanto nas sílabas, desde a mais simples, como /a/, de agora, até a mais complexa, como /frais/, de sofrais. Tomando a palavra sintagma em seu sentido mais amplo (qualquer construção, em qualquer nível, resultante da articulação de unidades menores), podemos concluir que a sílaba é um sintagma no plano da expressão. No entanto, a palavra batata quer dizer alguma coisa; "dá imagem", no dizer do poeta".

A explanação de Carone (1988, p.8) parece ratificar o nosso propósito de dirimir as dúvidas quanto ao que seja a diferença entre vocabulário e gramática. Ao analisar a possível significação contida nas sílabas separadas da palavra *batata*, ao falar em unidades significativas e sintagma, a autora apresenta-nos o campo de atuação da gramática, a análise da combinação, a decomposição dos termos, suas funções sejam numa frase ou em uma oração. Enquanto o vocabulário representa a imagem para a descrição de alguma coisa, é o significante para um significado.

## 1.2 LEXICOGRAFIA

Devido à abrangência de vocábulos que uma língua pode ter, fez-se necessário o desenvolvimento de uma disciplina que focasse na catalogação e descrição das palavras que compunham uma determinada língua, cabendo, então, à lexicografia. Traduzir ou explicar o significado das palavras sempre foi a função dos dicionários, sejam os tradicionais e ainda impressos, sejam os mais modernos em alguma mídia digital. Henriques (2018, p.15) define lexicografia como:

[...] uma disciplina intimamente ligada à LEXICOLOGIA. Ela se ocupa da descrição do léxico de uma ou mais línguas, a fim de produzir obras de referência, principalmente dicionários (em formato impresso ou eletrônico) e bases de dados lexicológicas. Dessa Lexicografia Prática distingue-se a LEXICOGRAFIA TEÓRICA, ou METALEXICOGRAFIA, que estuda todas as questões ligadas aos dicionários (história, problemas de elaboração, análise, uso).

Fazendo alusão à intrínseca relação entre terminologia e lexicografia, Krieger e Finatto (2004, p.47) afirmam que “no conjunto das disciplinas que, em razão de seus objetivos e propósitos, são correlatas à Terminologia situa-se a Lexicografia, consensualmente definida como a arte ou técnica de compor dicionários”. Essa relação entre as já citadas ciências do léxico é milenar e sempre se fez necessária para o registro do léxico de uma determinada língua e posterior relação entre os vocábulos e seus significados.

Henriques (*op. cit*) atenta para o fato de que para falarmos de dicionários precisamos lembrar que é chamado de VERBETE o conjunto de itens que nos dão informações sobre uma palavra, ou seja, sua MICROESTRUTURA. Explica ainda que para o manuseio correto do dicionário é importante saber que o termo *entrada* se refere a própria palavra quando incluída na abertura de um VERBETE. E termina sua explanação conceituando o conjunto de verbetes como NOMINATA (ou NOMENCLATURA ou MACROESTRUTURA).

Quanto aos conteúdos e finalidades, há uma considerável variedade de dicionários. Encontramos desde os chamados dicionários gerais de língua aos dicionários específicos a exemplo dos que registram gírias, termos médicos, conceitos jurídicos e relacionados à botânica e zoologia. Sobre o dicionário geral, Krieger e Finatto (2004, p.15) explicam:

Obra monolíngue, o denominado dicionário geral de língua consiste na referência primeira do fazer lexicográfico na diversificada tipologia de obras dicionarísticas. Tal tipo de dicionário registra o léxico geral de um idioma, reunindo seu conjunto de palavras e locuções da forma mais abrangente possível. Atualmente, alguns grandes dicionários incluem também terminologias em seus repertórios, entendendo que estas integram o componente lexical das línguas. Paralelamente, os dicionários gerais apresentam informações etimológicas, gramaticais, como gênero, ortografia, regência, bem como a indicação de usos regionais, profissionais entre outros aspectos que variam conforme a profundidade descritiva da língua pretendida pelo lexicógrafo.

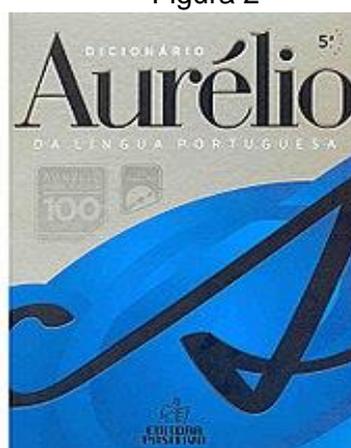
Há ainda uma distinção a ser feita, dentre as muitas possibilidades de interesse temático dos lexicógrafos e objetivos para sua elaboração. Os dicionários que se organizam no modelo palavra por palavra são chamados de *semasiológicos* ou *alfabéticos* (Figuras 1 e 2). Já os que são estruturados no modelo *ideia por ideia* chamam-se *analógicos* ou *onomasiológicos* (Figuras 3 e 4).

Figura 1



Fonte: <https://www.dicio.com.br/verbetes/>

Figura 2



Fonte: Ferreira (2010)

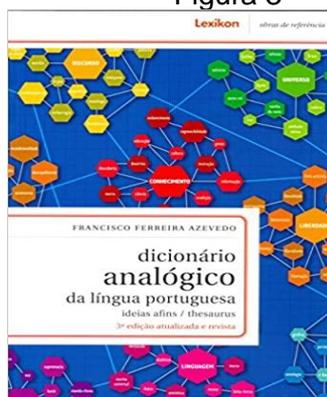
O dicionário semasiológico exemplificado na figura 2 apresenta milhares de verbetes, abonações, locuções e exemplos. Novos vocábulos de diversas áreas do conhecimento (informática, biologia, genética, botânica, ecologia, economia, educação, moda, astronomia, física, engenharia, química, medicina, culinária, etc.) e de níveis e registros diferentes. Revisado conforme a Nova Ortografia, com símbolos que permitem a rápida identificação das alterações. As aberturas das letras trazem fotografias comentadas do professor Aurélio, em diferentes épocas de sua vida. Abonações clássicas ou atuais, de variados estilos: trechos ou frases que servem para demonstrar a exatidão de significado de palavra ou locução e mostram como são usadas no discurso real, auxiliando na compreensão real das palavras consultadas no

dicionário. Dedeiras internas que facilitam a consulta. Indicação das 3 000 palavras mais frequentes na língua escrita contemporânea, contadas e selecionadas num acervo de mais de 5 milhões de ocorrências.

Nos casos das figuras 3 e 4, na sequência, temos dicionários que fornecem informações relevantes acerca das ideias enumeradas na obra em tela.

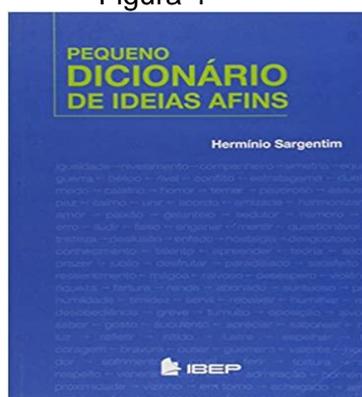
Expressar uma ideia com clareza e elegância é um desafio da comunicação. Sabemos muito bem que o vocabulário comum, adquirido e manejado no círculo de amizades e de trabalho, não nos basta, em determinadas ocasiões, para expressar exatamente o nosso pensamento. O contato com a gramática, com os dicionários é importante, mas temos de recorrer a outras fontes quando precisamos empregar palavras de uso comum para sermos perfeitamente compreendidos. O Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins é um verdadeiro Thesaurus, uma coleção de conceitos de grande importância e valor para quem escreve por gosto ou por ofício.

Figura 3



Fonte: Azevedo (2016)

Figura 4



Fonte: Sargentim (2008)

### 1.3 TERMINOLOGIA

O vocábulo terminologia contém, segundo Krieger e Finatto (2004, p.13), uma dupla significação. Ora se relaciona aos termos técnicos e científicos, representando o conjunto das unidades lexicais típicas de uma área científica, técnica ou tecnológica, ora se relaciona ao campo de estudos. As autoras ainda defendem a existência de uma dimensão aplicada, refletida na produção de glossários e dicionários técnicos.

No livro *Introdução à Terminologia teoria e prática*, Krieger e Finatto (*op cit*) fazem distinção das duas vertentes da ciência dos termos da seguinte forma: grafam com *t* minúsculo quando com o sentido de conjunto de termos; com *T* maiúsculo,

quando referida como um campo de estudo ou disciplina. Para a diferenciação dos sentidos do vocábulo, adotamos o mesmo procedimento.

Logo, os termos específicos relacionados a áreas como a botânica, a física, o direito e a engenharia farão parte do léxico tratado pela *terminologia*. Já os estudos relacionados à escolha e composição desse léxico específico de que também faz parte, ainda, a disciplina a Terminologia, responsável pelo estudo das referidas especificidades.

Quanto à criação dos estudos e aplicações terminológicas, Krieger e Finatto (2004, p.16) afirmam:

Desde tempos remotos, os homens criam e utilizam palavras para expressar e denominar conceitos, objetos e processos dos diferentes campos do conhecimento especializado. Essa produtividade linguística de feição terminológica, ocorre notadamente no universo das ciências, das técnicas e das distintas atividades de trabalho profissional. Se o emprego de termos técnico-científicos já é antigo, muito recente é o surgimento de um campo de estudo dedicado à terminologia.

Devido à complexidade estrutural e organizacional de algumas ciências e áreas técnicas, tornou-se imprescindível a normatização de termos que relacionasse, delimitasse e especificasse o léxico dessas áreas. Essa necessidade culminou no surgimento da terminologia, cujo enfoque pode ser contemplado conforme o que preconizam Krieger e Finatto (2004):

Terminologias como a da Biologia, Química, Linguística ou indústria gráfica são representativas de conhecimentos especializados. Por essa razão, os termos compreendem tanto uma dimensão cognitiva, ao expressarem conhecimentos especializados, quanto uma dimensão linguística, tendo em vista que conformam o componente lexical especializado ou temáticos das línguas.

Ao construir a expressão lexical dos saberes científicos, técnicos e tecnológicos, a terminologia é um elemento inerente às chamadas comunicações especializadas, as quais são tradicionalmente associadas à redação de artigos científicos, teses resenhas, manuais, textos especializados em geral. Entretanto, também em padrão oral, desenvolvem-se intercâmbios comunicativos entre especialistas do mesmo campo de atuação e interesse. Como esse tipo de comunicação especializada possui determinadas peculiaridades, como precisão, objetividade e o uso sistemático de termos técnico-científicos, costuma também ser identificada como língua para fins específicos (*Language for Specific Purposes, LSP*), tecnoleto, língua de especialidade entre outras denominações.

A título de exemplo acerca do exposto, podemos citar os termos do latim, mas que são amplamente utilizados como representativos das ciências jurídicas: *habeas data*, *habeas corpus*, *in dubio pro reu*, uma vez que as terminologias do Direito têm, em seu emprego, uma ampla carga histórica e cultural, proveniente do direito romano, o que justifica a escolha do latim como língua que fornecedora dos termos jurídicos tais como:

***Conditio sine qua non*** (condição sem a qual algo não pode ser); ***periculum in mora*** (o termo é utilizado para mostrar que há o perigo na demora); ***habeas corpus*** (*habeas corpus* significa “que tenha o corpo”); ***erga omnes*** (seu significado é “para todos”, ou seja, é utilizada em decisões nas quais o efeito vale para todas as partes envolvidas); ***a priori*** (é um termo que se aplica quando há a indicação de que um conceito ou argumento é fundamentado de maneira inicial); ***a posteriori*** (já a expressão *a posteriori* é o oposto. Ela já é aplicada em argumentações mais avançadas, tendo o efeito como principal avaliação, para então chegar até a causa. ***data vênia*** (Essa é uma expressão cordial, utilizada no contexto de argumentações jurídicas. *Data venia* pode ser entendida como uma licença ou permissão para discordar de determinado ponto de vista); ***modus operandi*** (trata-se da indicação de uma forma de agir padronizada, ou um procedimento convencional aplicado); ***amicus curiae*** (é uma expressão simples que significa “amigo da corte”. Sua utilização ocorre em casos em que uma terceira pessoa é convocada para auxiliar o juiz para definir o veredito); ***in dubio pro reu*** (significa “em dúvida pelo réu”).

Confirmamos, então, a importância do domínio dessa linguagem específica para o desempenho dos trabalhos de natureza legal, resultando, assim, na credibilidade do papel desempenhado pelo advogado que os usa.

Em suma, a terminologia se destaca exatamente pelo propósito de catalogar um vocabulário particular registrado por meio de abordagens que usufruem de suas possibilidades descritivas e expressivas e se manifestam no repertório linguístico de falantes quanto ao desempenho de suas funções e contribuições no uso da linguagem técnico-científica.

## 2 LÉXICO E SEMÂNTICA: POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES

Tão importante para nossa proposta quanto o conceito de léxico, das ciências relacionadas a ele e das contribuições teóricas a serem contempladas no trabalho com a língua materna, é entendermos o conceito de semântica. De acordo com Rios (2009), trata-se de um estudo ou ciência das mudanças que, no espaço e no tempo, sofrem os significados das palavras. Essa definição aparenta ser um pouco incipiente ao que torna necessária a verificação de outras fontes. Assim, recorreremos a Pottier (1992, p.11 *apud* Henriques 2018, p.01), que assim preconiza:

A Semântica se preocupa com “mecanismos e operações relativos ao sentido, através do funcionamento das línguas naturais [...]”, tentando “explicar os elos que existem entre os comportamentos discursivos num dado envolvimento, constantemente renovado, e as representações mentais que parecem ser partilhadas pelos usuários das línguas naturais”. Essa reflexão traça um “percurso entre o individual e o universal, através do cultural” e procura conciliar “a extensão e a variedade das manifestações linguísticas e a necessidade de uma apresentação relativamente simples dos funcionamentos profundos da língua.

Cançado (2012, p.18), por sua vez, resume as definições supracitadas, considerando que a semântica é o ramo da linguística voltado para a investigação dos significados das sentenças. Ou seja, dedica-se a estudar as múltiplas possibilidades de sentido que uma única palavra pode assumir, dependendo do falante, do contexto e da situação comunicativa do uso de determinada palavra.

A semântica, então, se destina a estudar as relações de sentido de palavras, frases e sentenças, com suas possíveis variações de significado, mesmo que não haja mudança no significante, em diferentes momentos da história de uma língua, mas, a depender da temporalidade investigada, fará com que a semântica possa ser dividida em histórica e descritiva, fazendo a primeira jus à divisão como histórica sempre que o significado for analisado diacronicamente e a segunda referindo-se à divisão como descritiva quando o significado for analisado sincronicamente.

Logo, ao compreendermos o campo de estudo da semântica, perceberemos que ela tem íntima relação com o léxico de uma língua e com as disciplinas que o estudam como a lexicologia, lexicografia e terminologia, já que aspectos relativos à hiponímia/hiperonímia, sinonímia e antonímia, ambiguidade e vagueza são campos

vastos para os estudos semânticos devido às suas possibilidades de combinação e contraposição.

Como já mencionado anteriormente, o asservo dos vocábulos que compõem uma língua resultará no léxico dessa língua e, ao serem analisados e distribuídos por categorias e ordem alfabética quando submetidos aos processos de seleção e organização característicos de cada uma das ciências do léxico, tais como a lexicologia, lexicografia e terminologia, resultará na apresentação típica do dicionário: significante/significado. A função da semântica, então, é estudar as possibilidades, situações e condições linguísticas que levam a variação de sentido de um vocábulo, frase ou expressão popular, por exemplo.

Para contribuímos na devida compreensão dos conceitos relevantes à análise proposta, convém apresentarmos a distinção e definição corretas dos termos *palavra*, *vocábulo*, *lexia* e *termo*, conforme proposto em Abbade (2012, p.145):

A *palavra* é um *termo* genérico, tradicionalmente utilizado na língua, fazendo parte do vocabulário de todos os falantes, é uma unidade significativa que abrange as diversas significações do conteúdo linguístico.

A *lexia*, diferente da *palavra*, é a unidade significativa do léxico de uma língua, ou seja, é uma palavra que tenha significação lexical.

O *termo* nada mais é do que a *palavra* particular de uma ciência, de uma arte, de um ofício, de uma profissão, ou seja, uma palavra utilizada em contextos específicos. Diferente da *palavra*, o *termo* tem seu significado assegurado, mesmo fora de contexto, ou seja, isoladamente e pode ser composto de uma ou mais palavras.

O *vocábulo* é a palavra considerada apenas quanto à forma, independentemente da significação que nela se encerra, ainda que na língua corrente, *vocábulo* e *palavra* sejam tomados como sinônimos.

A *palavra* não possui apenas a significação lexemática, pode também ser morfemática, isto é, gramatical. A *lexia*, ao contrário, tem significação externa ou referencial, ou seja, apenas lexemática. A sua referência pode ser as coisas concretas ou abstratas. Assim, na frase "esta criança é linda", temos quatro palavras, porém apenas duas le- xias: criança e linda. São as lexias com função referencial ou lexical. Elas também são palavras, assim como o pronome esta e o verbo de ligação ser, que tem função gramatical, mas não lexical. São exemplos de palavras gramaticais ou morfemáticas: os artigos, as preposições, as conjunções. Estudam-se na gramática e

são em número limitado.

Dentre as definições apresentadas, duas ser capazes de causar maior dificuldade de compreensão: *palavra* e *lexia*, *haja vista as dúvidas costumeiramente expostas pelos estudantes*.

No caso, a *palavra* serve para designar qualquer vocábulo, seja ele com significação gramatical ou lexical. Palavras de algumas classes gramaticais só têm sentido no interior de uma frase ou oração, quando exercem então uma função sintática, mas não têm sentido se isoladas por exemplo: *de*, *lo*, *mas*. Embora possamos identificar mentalmente a possibilidade de uma significação, ela só ocorrerá quando essas *palavras* estiverem relacionadas a outras. As *lexias*, ao contrário, não precisam ser combinadas para terem uma carga significativa. Possuem significados intrínsecos e outros que podem variar de acordo com o contexto, mas trazem em si as mesmas significações identificáveis pelos usuários da língua, mesmo que eles não façam relação alguma com outras palavras.

Sobre as *lexias* é importante definir os seus tipos. Henriques (2018, p.76 ) as classifica e exemplifica da seguinte maneira:

- a) SIMPLES: camelô, vizinho, faca, quem, onde, minha e aquele
- b) DERIVADAS: indecente, supervalorização, ex-atleta, contrassenso, esbravejar
- c) COMPOSTAS: projeto-piloto, girassol, valerioduto, pé-frio, pseudorrepórter
- d) COMPLEXAS: bode expiatório, mula sem cabeça, boca de fumo
- e) TEXTUAIS: empurrar com a barriga, dar nó em pingo d'água, a vaca foi para o brejo, água mole em pedra dura...

Considerando, então, que as palavras podem variar de sentido dependendo do momento histórico, do contexto social e da intencionalidade do falante, há ainda a questão da significação relativa à denotação e à conotação, o que possibilita significados distintos dos vistos nas entradas dos verbetes de um dicionário e, por último, uma rede de relações possíveis dos significados de uma palavra, algo que pode ser descrito como o campo significativo das palavras. Esse campo significativo pode ser estudado por dois vieses diferentes, os campos semânticos e os campos lexicais.

## 2.1 CAMPOS SEMÂNTICOS

Para conceituar o campo semântico recorreremos a Biderman (2001, p.193), quando a autora explica que “toda palavra abrange uma rede de significações, às vezes muito extensa. Aos vocábulos que integram essa rede damos o nome de *campo semântico* dessa palavra”. Ou seja, o conjunto das possibilidades de associação de determinadas palavras por meio de uma ligação entre significantes e um significado “original”.

Na mesma perspectiva, Henriques (2018, p.76) explica essa associação entre palavras quando fala em campos associativos, conceituais e semânticos. Para ele:

A associação entre palavras pode ser feita a partir de ligações de sentido, mas também pode aparecer por razões puramente formais ou até por uma combinação entre forma e significado. A imagem empregada por Ferdinand de Saussure para explicar as associações que as palavras mantêm entre si sugere que cada uma delas é como se fosse o centro de uma constelação, “o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida”.

Henrique (op cit) ainda define *campo associativo* como uma “expressão genérica que permite reunir palavras a partir de qualquer associação coerente (semântica ou não) que exista ou se faça entre elas”. Poderíamos utilizar como exemplo para campo associativo a mesma palavra usada pelo autor, *escravidão*, e as palavras dadas como exemplo para o seu campo associativo: cativo, clausura; escravizar, escravatura; aptidão, vermelhidão; rapagão e combustão. Dentro do que foi definido como campo associativo estão contidos os termos campos semânticos e campo lexicais.

Ainda fazendo uso das explicações de Henriques (op cit), consta como exemplo para o campo semântico de *escravidão* as palavras: dependência/submissão, sacerdócio e magistério. Essas palavras fazem associação com *escravidão* a partir de seus sentidos figurados e não do sentido literal, assim o contexto é que se encarregará da correspondência semântica.

## 2.2 CAMPOS LEXICAIS

O campo lexical de uma palavra pode ser definido de forma simples, como o conjunto de palavras que tem uma associação de sentidos muito mais próxima do

sentido denotativo de uma palavra “primitiva” do que do seu sentido conotativo. As palavras formadas pelos processos de derivação prefixal, sufixal e passintética são exemplo da composição de um campo lexical. Para melhor esclarecimento desse ponto, vejamos a palavra madeira, esta terá em seu campo lexical palavras como madeireira, amadeirado etc. Podemos ainda acrescentar como elementos do campo lexical, palavras de uma mesma área de conhecimento, caso de escola que terá em seu campo lexical as palavras diretor, professor ou livro.

Sobre campos lexicais, Abbade (2012, p.151) afirma:

O campo léxico representa uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o *campo léxico*. Nesse sentido, as palavras que ocupam determinado campo estão individualmente determinando seus significados pelo número e pela situação. As palavras estão organizadas em um campo com mútua dependência, ou seja, elas adquirem uma significação conceitual a partir da estrutura do todo. O significado de cada palavra vai depender do significado de suas vizinhas conceituais.

Vanoye apud Henriques (2018) define o campo lexical como conjunto de palavras empregadas para designar, qualificar, caracterizar, significar uma noção, uma atividade, uma técnica, uma pessoa. Ao campo lexical de uma palavra pertencem todas as palavras em que é possível se fazer associação de sua significação. Inclusive Abbade (2012, p.155) exemplifica essa possibilidade de associação de significados mostrando macrocampos lexicais e seus exemplos a partir do *Livro de cozinha da infanta D. Maria*. Dentre os macrocampos lexicais utilizados pela autora, chamou-nos a atenção o da palavra *manjares*, que tem como exemplos: *biscoutos, bolo, carmelo, morcela, pilouro, manjar*.

A partir do exemplo acima, ratificamos a ideia de que o campo lexical de uma palavra é composto por seus derivados, palavras com o mesmo radical, formando um grupo de significação mais restrita, como também por palavras que não fazem parte de uma rede de derivação, porém pertencem ao mesmo campo conceitual.

### 3 O LÉXICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste tópico, fazem-se necessárias duas observações: uma quanto às recomendações dos documentos oficiais do governo e outra que tem como origem pesquisas de estudiosos e professores brasileiros e estrangeiros que indicam como deveria ser o ensino de língua portuguesa, tendo como fundamento a abordagem lexical.

Durante o passar dos anos, identificou-se a necessidade de haver uma sistematização nos processos educacionais, pois não seria possível alcançar níveis mínimos de equiparação na formação escolar dos alunos brasileiros se não houvesse diretrizes que definissem modelos de formação escolar no Brasil. Dentre vários documentos normativos para o alicerce educacional brasileiro, destacamos as DCN, a BNCC e o Currículo de Pernambuco.

#### 3.1 DCN

As Diretrizes Curriculares Nacionais, ou DCN, são definidas como “bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar” (BRASIL, 2013). Ou seja, esse documento é o responsável pela normatização dos procedimentos a serem adotados pelas secretarias de educação dos estados e municípios para a implantação dos seus currículos. As referidas diretrizes têm a seguinte finalidade:

Está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. (BRASIL, 2013, p.7)

O texto do documento supracitado destaca a importância da inclusão de conteúdos que façam parte da vida e cotidiano dos alunos, para que haja melhor identificação do estudante com o componente curricular abordado. Há ainda a ressalva de que essa aproximação com a realidade do aluno não deverá excluir a possibilidade de acesso a conhecimentos comuns e que devem ser compartilhados por todos. Sendo um documento de caráter normativo e orientador, não há espaço

nas DCN para indicar conteúdos a serem ensinados, por isso. não trata de forma específica do ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa.

### 3.2 BNCC

Fundamentada nas orientações encontradas nas DCN e visando ao objetivo de definir um grau mínimo de igualdades nas temáticas e conteúdos abordados em sala de aula, surgiu a necessidade de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descrita em seu próprio texto como:

[...] 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

Sendo o documento responsável pela definição, mesmo que de forma genérica, dos conteúdos a serem ensinados nas salas de aula de todo o país, a BNCC descreve os eixos, expectativas e habilidades de aprendizagens a serem seguidos e/ou alcançados. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o texto do documento explicita:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 67).

A BNCC, portanto, assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como já vinha ocorrendo nas linhas de outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que consideravam tal perspectiva 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). Com base nisso, a Base Nacional define as linhas gerais do que deve ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa, os conteúdos específicos e a forma como deverá ser trabalhado cada conteúdo fica a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação.

### 3.3 O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Conforme verificado nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013, p.97), constatamos uma atenção insuficiente que se dá à questão lexical, a partir do fato de que há várias páginas destinadas ao estudo dos gêneros textuais, porém, de modo limitado, restringindo-se a orientações que se compilam em apenas dois parágrafos nas orientações para 9º ano do ensino fundamental.

Os dois parágrafos em questão dão conta apenas de destacar a importância da escolha do vocabulário utilizado num texto jornalístico, mostrando que as escolhas de determinadas palavras em contextos variados podem dizer mais do que somente o que está escrito. No caso, percebemos uma referência maior ao nível vocabular que precisa ser adequado à situação de comunicação e nada além disso.

Na versão atualizada do Currículo de Pernambuco (2019, p.84), encontra-se no eixo da Análise linguística/semiótica, as definições do currículo que mais se relacionam com a proposta do nosso trabalho:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental.

É nesse fragmento do Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental, que encontramos a primeira referência explícita ao estudo do léxico. Além disso, só encontramos um pouco à frente uma referência às habilidades de compreensão de significados relativos às questões semânticas. O foco desse documento, assim como as orientações da BNCC, está no texto e nos gêneros textuais.

Sobre o descaso dado ao ensino do léxico na escola e sobre o que as pessoas entendem por aula de língua portuguesa, Antunes (2012, p 13) constata:

Muito frequentemente, os pais dos alunos procuram interferir nas opções pedagógicas da escola, e essa interferência tem tido como objetivo principal o ensino de gramática, sobretudo quando na visão dos pais, a gramática parece estar fora das prioridades dos programas e projetos de ensino. Muito já se tem falado sobre a avassaladora inserção da gramática no ensino da língua, centralizando os objetivos e conteúdos do trabalho pedagógico, a ponto de, no consenso geral, 'estudar uma língua' corresponder a 'estudar gramática'.

Antunes (2012, p.14) ainda alerta sobre a “extrema urgência entender que, para conseguirmos a tão apregoada competência em falar, ler, compreender e escrever, é necessário conhecer, ampliar e explorar o território das palavras, tão bem ou melhor do que o território da gramática”. Ou seja, para criarmos bom utilizadores da língua, faz-se necessário que tenhamos primeiro o domínio do léxico e só depois da gramática, pois “se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua”

Diante do exposto, os métodos educacionais vigentes ou não levam em consideração essa afirmação ou optam pelo caminho contrário, pois parece que os professores privam nossos alunos de oportunidades de estudarem língua e não apenas a gramática. Existem pesquisas e trabalhos acadêmicos que se destinam senão ao caminho certo, a, pelo menos, alternativas ao modelo educacional que é empregado nas escolas por todo o país.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O processo de construção da dissertação partiu *in limine* da pesquisa bibliográfica para a aquisição de embasamento teórico e passou pela observação *in loco* das dificuldades que os alunos tinham com relação às avaliações externas e à resolução de questões de múltipla escolha, pois essas exigem conhecimento ou inferência de sentido de palavras ou expressões. Além disso, foi realizada ainda uma pesquisa bibliográfica, a fim de conhecer as teorias e abordagens metodológicas utilizadas por adeptos dos estudos da significação.

De modo mais prático, em um primeiro momento, foram aplicadas as seguintes atividades:

- a) uma atividade de sondagem, com alternativas de múltipla escolha;
- b) um questionário sobre as dificuldades dos alunos na hora de responder às questões apresentadas.

Após a análise dos dados, pretendemos, caso confirmadas nossas hipóteses quanto às dificuldades dos alunos, propusemos metodologias baseadas em atividades propostas por Jorente (2009) e Seide e Durão (2015) e, por fim, apresentamos propostas de atividades com enfoque em jogos educacionais e pedagógicos.

### 4.1 O LÓCUS DA PESQUISA

Como campo de investigação e intervenção, utilizamos duas escolas municipais de cidades diferentes. O primeiro estabelecimento se localiza na cidade de Venturosa, distante 245 km da capital pernambucana, mais precisamente no povoado do Santo Antônio do Tará, a 10 km da sede do município e possui dois dos três níveis da educação básica, o Fundamental Anos Iniciais e o Fundamental Anos Finais. A escola conta com apenas nove turmas, uma para cada ano e conta com uma média de 180 alunos. As turmas do primeiro ao quinto ano funcionam no turno matutino e as do sexto ao nono ano no turno vespertino.

A outra instituição investigada se localiza da cidade de Itaíba, distante 330km da capital, à qual exercemos a docência, e essa detém turmas que abrangem da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos.(EJA). O total de turmas instaladas na escola no ano de 2019 chegou a um total de 86 turmas e 2.700 alunos. O horário

de funcionamento da escola estende-se do turno matutino ao noturno. A divisão por nível da Educação Básica distribui-se em: Infantil e Fundamental Anos Iniciais pela manhã, Fundamental Anos finais à tarde e EJA à noite.

Para efeito comparativo, codificamos as escolas em Escola A (Venturosa) e Escola B (Itaíba).

#### 4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu com alunos do 9º ano do ensino fundamental, cuja escolha se deu pelo fato de eles estarem em fase de transição de um nível da educação básica para outro, serem alunos que são submetidos às avaliações externas e estarem em nível escolar no qual já deveriam ter um relevante domínio da língua portuguesa, fato que, empiricamente, nem sempre é constatado.

Há, na verdade, uma percepção de que os alunos possuem dificuldades várias vezes não compreendidas pelos professores. E por não haver a correta identificação dessa dificuldade, os docentes não conseguem ajudar os seus alunos. Conjecturamos que essa possível dificuldade seja de cunho léxico-semântico, o que pretendemos demonstrar a partir da análise dos dados.

#### 4.3 A COLETA DE DADOS

Aos alunos do 9º anos das duas escolas campo de pesquisa foi aplicada uma atividade com quatro questões de múltipla escolha, estilo A a D, e um questionário com o mesmo número de perguntas, como indagações sobre as possíveis dificuldades deles para a resolução da atividade proposta.

O referido questionário foi aplicado de modo presencial a 33 alunos da turma única da escola de Venturosa e a 29 alunos da turma A da escola de Itaíba, durante o segundo semestre de 2019, perfazendo um total de 62 alunos submetidos à atividade, cujos resultados foram compilados a partir de Alves e Valério (2019b)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Resultados observados em dados da escola A, analisados e apresentados no I ENALA - I Encontro Nacional de Linguística Aplicada (2019).

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

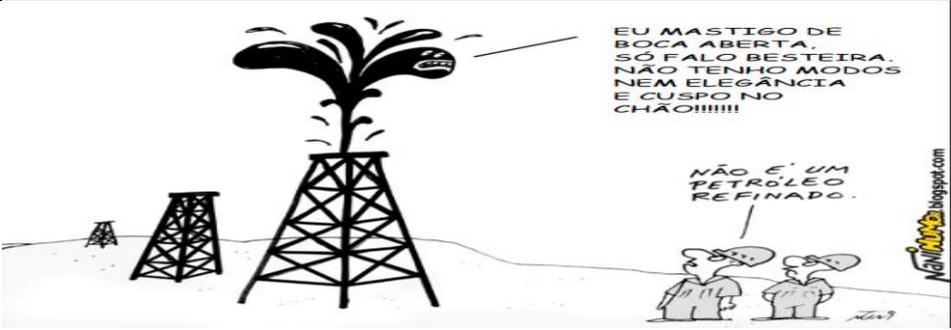
Os resultados das atividades aplicadas aos 62 alunos serão analisados estatística e qualitativamente. Para isso, de início serão discutidas as respostas dos alunos a cada questão aplicada para, em seguida, ser traçado um panorama sobre o nível de acertos perante todo o processo.

### 5.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES

Para termos uma ideia do nível de compreensão lexical dos alunos dos 9º anos das duas escolas campos de pesquisa, passamos à análise estatística de cada uma das questões.

A primeira questão visava à identificação de sentidos de uma expressão mencionada na charge, disposta no quadro 1:

**Quadro 1:** Primeira questão da atividade aplicada com os alunos



Para causar o humor no texto, seu produtor se utiliza de um jogo de sentidos no uso da expressão “PETRÓLEO REFINADO”. Um dos sentidos possíveis para a palavra destacada é petróleo:

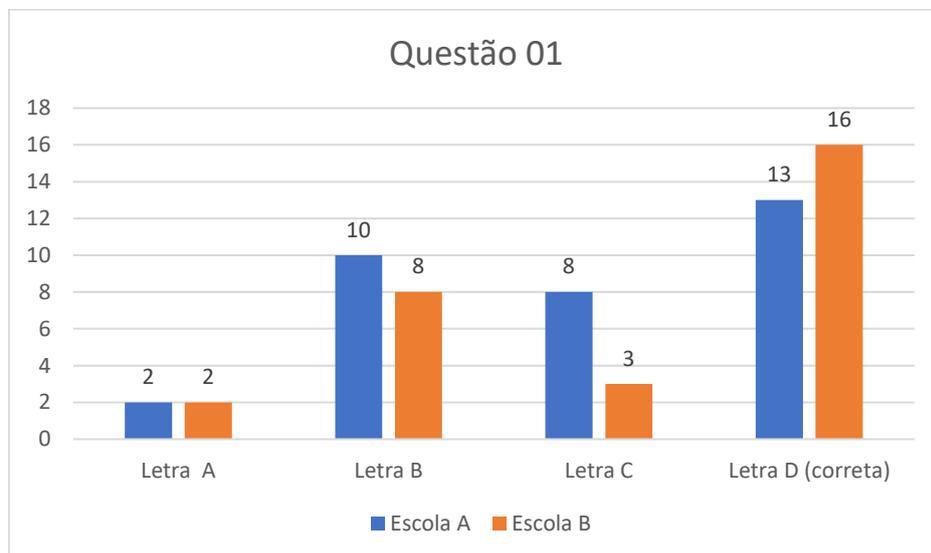
- (A) estruturado.
- (B) mal humorado.
- (C) diversificado.
- (D) bem educado.

Fonte: [https://profwarles.blogspot.com/por descriptor - português - 9º ano](https://profwarles.blogspot.com/por+descriptor+portugu%C3%AAs+9%C3%BA+ano)

Essa questão visava medir o conhecimento dos alunos quanto às questões semânticas e lexicais, exigia-se aqui o reconhecimento de uma variação de sentido

da palavra de acordo com o seu contexto e, logo em seguida identificar um sinônimo para a palavra. O gráfico 1, na sequência, transmite uma ideia do que ocorreu:

Gráfico 1: quantitativo de respostas da questão 1:



Fonte: elaboração do autor

Em termos estatísticos, as ocorrências de alternativas escolhidas pelos alunos foram as seguintes: 4 alunos responderam letra a, sendo metade da escola A e metade da escola B, perfazendo **6%** do total.

Já 18 alunos escolheram a alternativa b, perfazendo **29%** do total. Do total de 18 respostas dessa alternativa, 56% foram registradas nos dados da escola A e 44% nos dados da escola B.

Chegou ao número de 11 alunos a quantia que marcou a alternativa, beirando os **18%** de respostas. Em termos de escola, 73% dos alunos que assinalaram essa resposta pertenciam à escola A e 27% à escola B.

Por fim, 29 alunos optaram pela alternativa d chegando a **47%**, cujo percentual se dividiu com certa proximidade entre os alunos das duas escolas, já que 45% das respostas pertenciam a alunos da escola A e 55% eram da escola B.

A resposta correta para a questão é encontrada na alternativa d. Assim, considerando o índice geral de acertos somados os alunos das duas turmas, o resultado dessa questão chegou **47%** de alunos que acertaram e **53%** que erraram a questão.

A questão número dois da atividade entregue aos alunos é baseada em um pequeno texto. Nela, os alunos precisariam determinar a temática a partir das alternativas da questão. A referida questão encontra-se no quadro 2:

**Quadro 2:** Segunda questão da atividade aplicada com os alunos

*Prezado Senhor,*

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de nossa História, como era o dia a dia das pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.

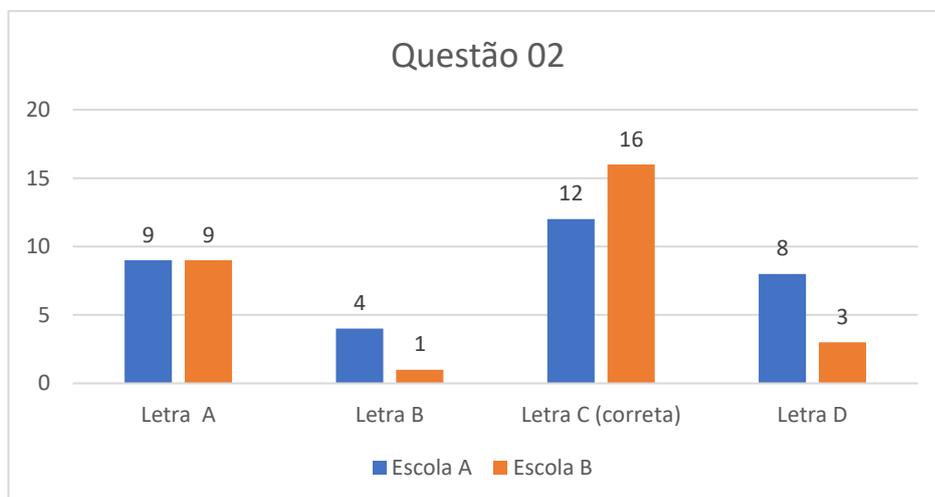
O tema de interesse dos alunos é:

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) História do Brasil.
- (D) relação entre pais e filhos.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/p/or+descritor+-+portugu%C3%AAs+-+9%C2%BA+ano>

A partir do gráfico 2, é possível em termos quantitativos perceber quantos alunos de cada escola responderam cada uma das alternativas propostas:

Gráfico 2: quantitativo de respostas da questão 2:



Fonte: elaboração do autor

Quanto a essa questão, os resultados, acrescidos dos percentuais, foram os seguintes: 18 alunos responderam alternativa a. Isso significa que **29%** dos alunos deram essa resposta, sendo metade pertencente a cada escola. Porém, o percentual decaiu quando considerado o número de alunos – apenas 5 – que escolheram a alternativa b, o que fez 8% do total, dos quais apenas 4 pertenciam à escola A e somente 1 à escola B;

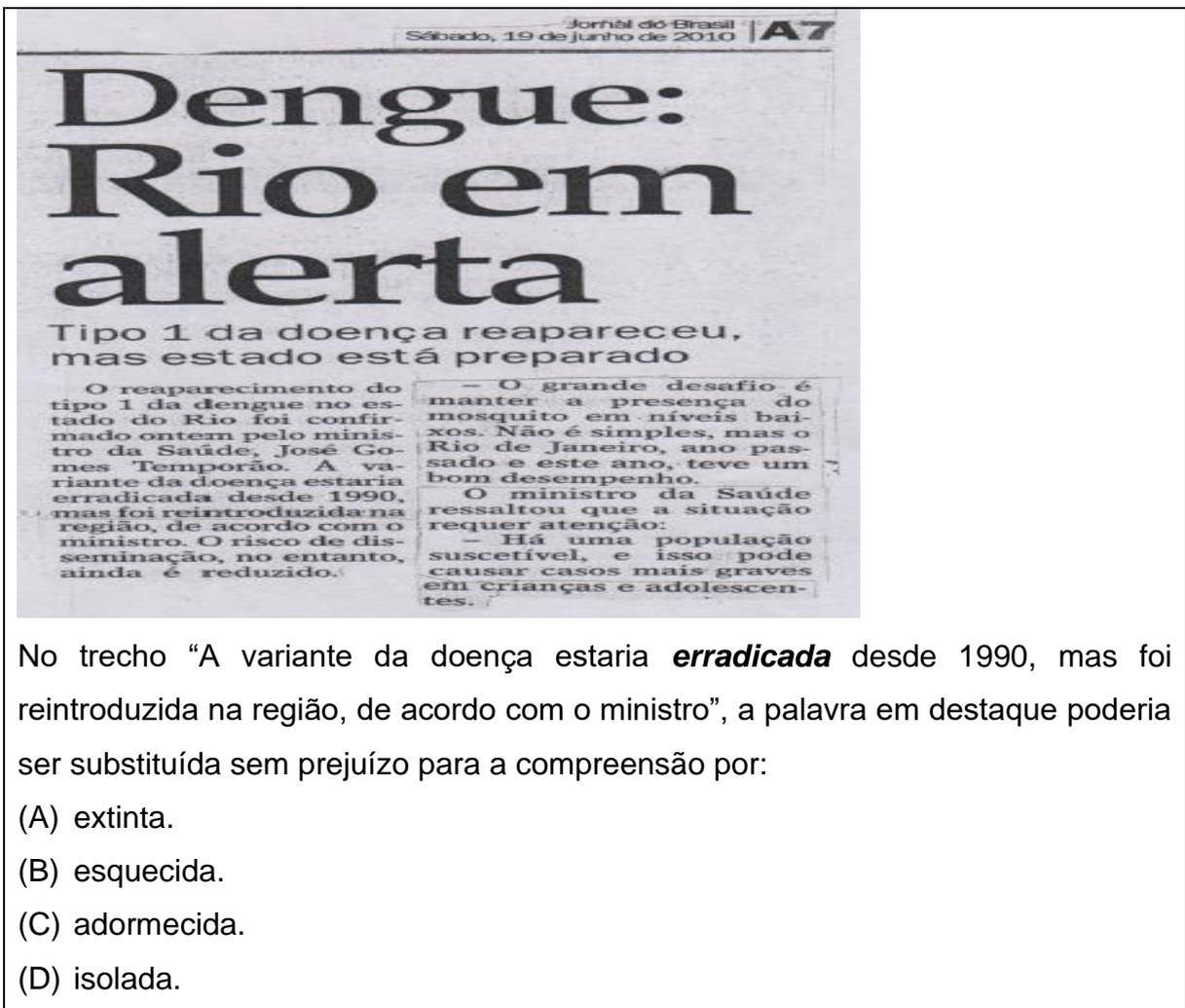
Concernente à alternativa c, 28 alunos a escolheram e isso determinou **45%** do total. Ao separar por escola, percebemos que a maioria dos alunos em que se registrou essa resposta pertencia à escola B, com 57 % da escola B, enquanto 43% pertenciam à escola A.

Foi apenas a quantia de 11 alunos que marcaram a alternativa d, sendo, então, 18% do total, dos quais, ao contrário do que ocorreu com a alternativa c e semelhante ao que ocorreu com os que responderam a alternativa b, a maioria pertencia à escola A.

Porém, considerando que a resposta correta para essa questão é a letra **c**, admitimos que a escola B atingiu o maior índice de acertos, perfazendo **57%** em detrimento da escola A cujos acertos não ultrapassaram os **43%**.

A terceira questão, por sua vez, exigia dos alunos conhecimento lexical específico, ou seja, eles deveriam conhecer o significado de uma determinada lexia, ou que tivessem a capacidade de inferir o sentido da palavra a partir do contexto apresentado na notícia que compunha a questão. A questão referida pode ser observada no quadro 3:

Quadro 3: Terceira questão da atividade aplicada com os alunos



Jornal do Brasil  
Sábado, 19 de junho de 2010 | A7

# Dengue: Rio em alerta

Tipo 1 da doença reapareceu,  
mas estado está preparado

O reaparecimento do tipo 1 da dengue no estado do Rio foi confirmado ontem pelo ministro da Saúde, José Gomes Temporão. A variante da doença estaria erradicada desde 1990, mas foi reintroduzida na região, de acordo com o ministro. O risco de disseminação, no entanto, ainda é reduzido.

– O grande desafio é manter a presença do mosquito em níveis baixos. Não é simples, mas o Rio de Janeiro, ano passado e este ano, teve um bom desempenho.

O ministro da Saúde ressaltou que a situação requer atenção:

– Há uma população suscetível, e isso pode causar casos mais graves em crianças e adolescentes.

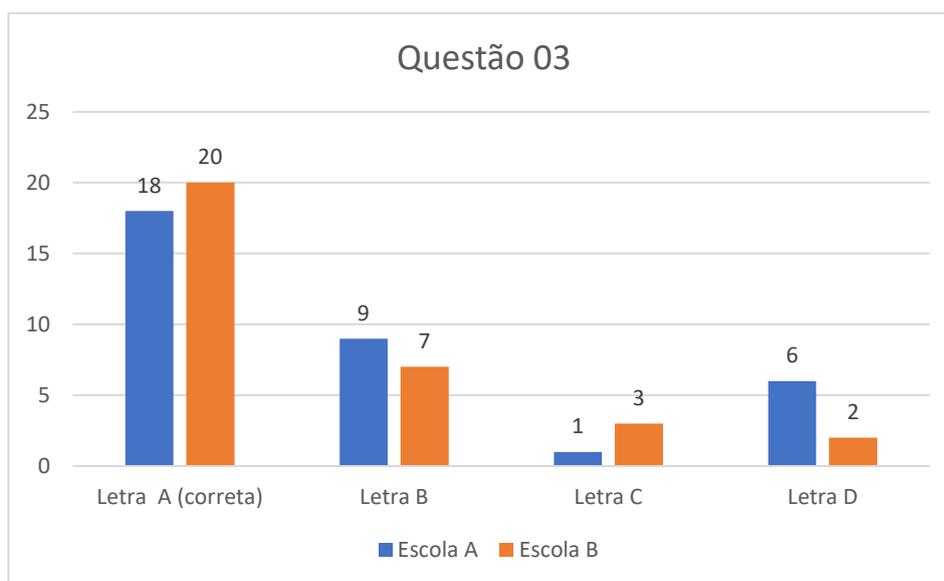
No trecho “A variante da doença estaria **erradicada** desde 1990, mas foi reintroduzida na região, de acordo com o ministro”, a palavra em destaque poderia ser substituída sem prejuízo para a compreensão por:

- (A) extinta.
- (B) esquecida.
- (C) adormecida.
- (D) isolada.

Fonte: <https://profwarles.blogspot.com/por/descriptor-portugues-9-ano>

Se for considerado o quadro 3, a seguir, as respostas dos alunos para essa alternativa foram as seguintes: 38 alunos responderam alternativa a, totalizando o maior percentual, que chegou a 61%, dividindo-se sem muito afastamento de uma escola para outra. Salientamos, aqui, que essa foi a alternativa correta, respondida, então pela maior parte dos alunos.

Gráfico 3: quantitativo de respostas da questão 3:



Fonte: elaboração do autor

Dos 16 alunos que marcaram a letra b, por sua vez, a diferença, embora pequena, favoreceu a escola A. Apenas **um** aluno da escola A e **três** da B responderam letra, mas oito pessoas optaram pela alternativa d, com maior nível de registro na escola A .

Por fim, a questão quatro exigia dos alunos conhecimento básico das classes gramaticais e, mais uma vez, a capacidade de identificar, na mudança de palavra, qual teria o mesmo sentido. O quando 4 indica a estrutura da questão:

**Quadro 4:** Quarta questão da atividade aplicada com os alunos

Em “Não é simples, mas o Rio de Janeiro, ano passado e este ano, teve bom desempenho”, a conjunção **mas** poderia ser substituída sem mudança do sentido da oração por:

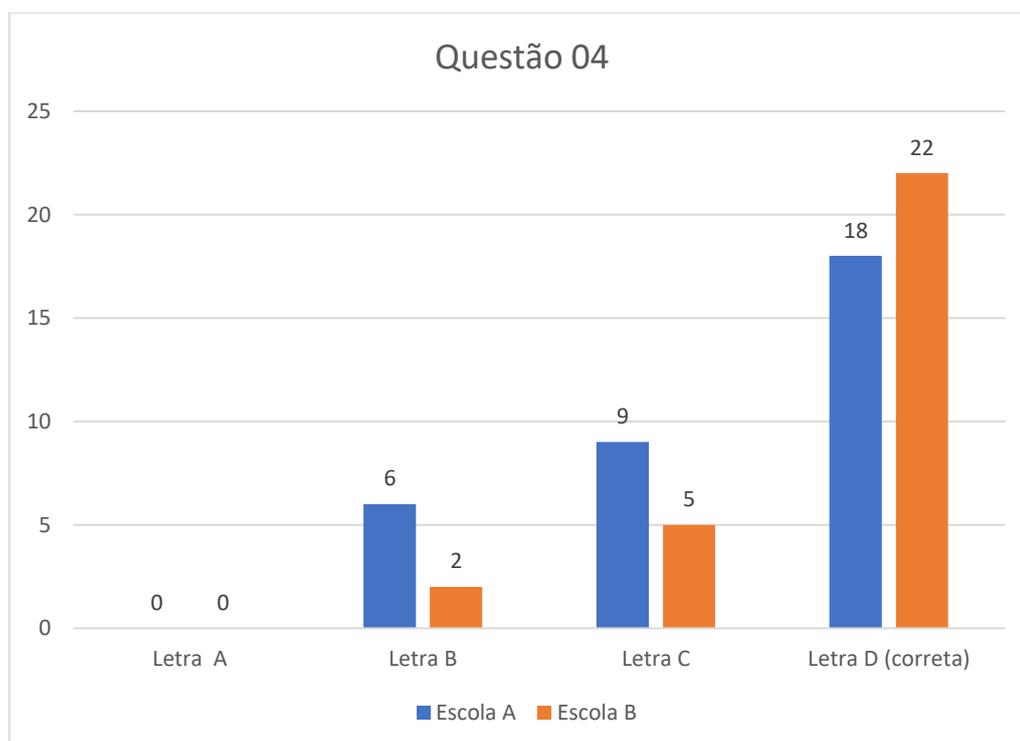
- (A) nem.
- (B) logo.
- (C) pois.
- (D) porém.

Fonte: [https://profwarles.blogspot.com/por descriptor - português - 9º ano](https://profwarles.blogspot.com/por+descriptor+-+portugu%C3%AAs+-+9%C2%BA+ano)

Mais uma vez uma questão contextualizada e que faz referência ao texto apresentado no quadro 3. Desse modo, a resposta correta, letra d, mais uma vez se consolida quantitativamente, atingindo 64% do total.

Nenhum aluno respondeu letra a, como podemos confirmar no gráfico 4:

Gráfico 4: quantitativo de respostas da questão 4:



Fonte: elaboração do autor

Conforme o gráfico 4, apenas 8 alunos responderam letra b, perfazendo **13%** das respostas, das quais a escola A se sobressaiu na escolha da mesma forma que ocorreu com o quantitativo da letra c. *In totum*, 23% dos alunos deram essa resposta.

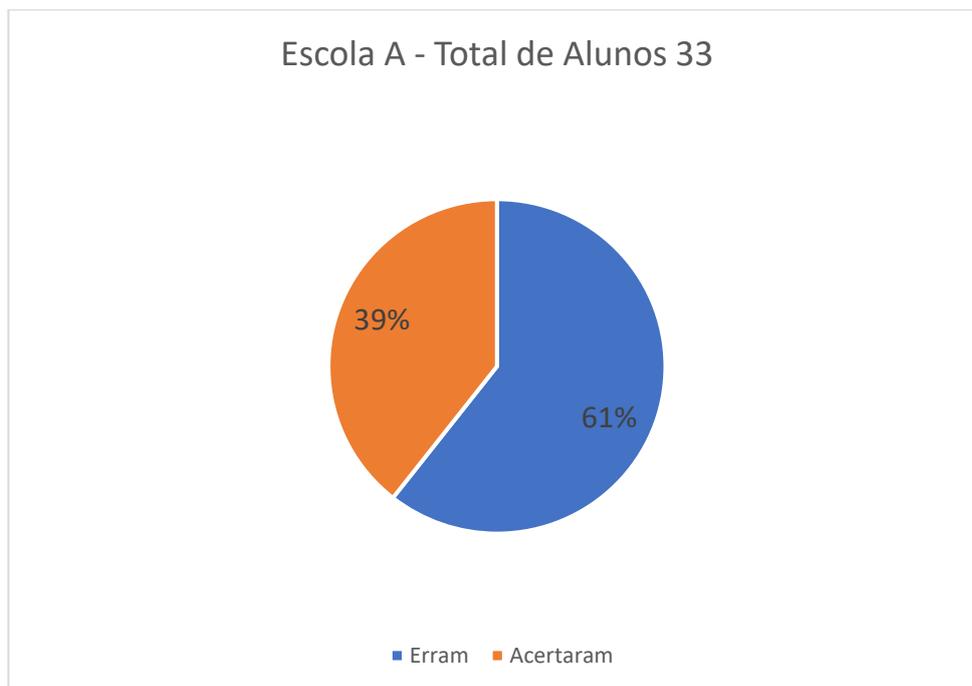
Para efeito de comparação, a seguir, apresentamos uma análise do nível de acertos por escola, a fim de refletir de modo mais apurado acerca dos questionamentos sobre as dificuldades apontadas em relação ao conhecimento semântico-lexical.

## 5.2 ANÁLISE DO NÍVEL DE ACERTOS

Para ser feita a comparação e análise dos dados, foi tomada como ponto de partida a quantidade de erros e acertos na primeira questão da atividade entregue aos

alunos. Fizemos essa análise separando os resultados das escolas e iniciamos com os dados da escola A. Como pode ser visto no gráfico 5, a quantidade de erros na primeira questão da atividade **61%** foi superior à quantidade de acertos registrados em **39%** das respostas dos alunos. A partir desses dados, observamos também a relação de erros e acertos com as outras questões.

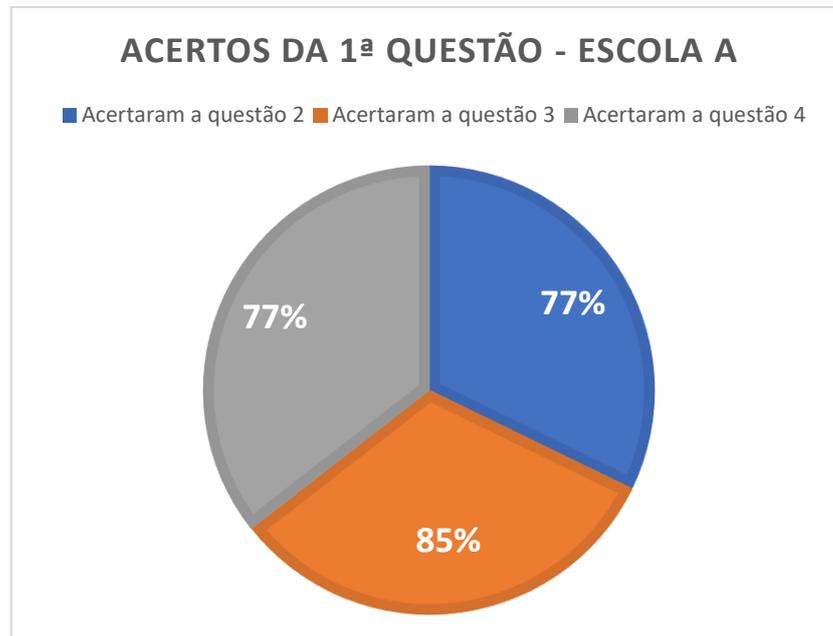
Gráfico 5: Índice de acertos das questões da Escola A



Fonte: organização do autor

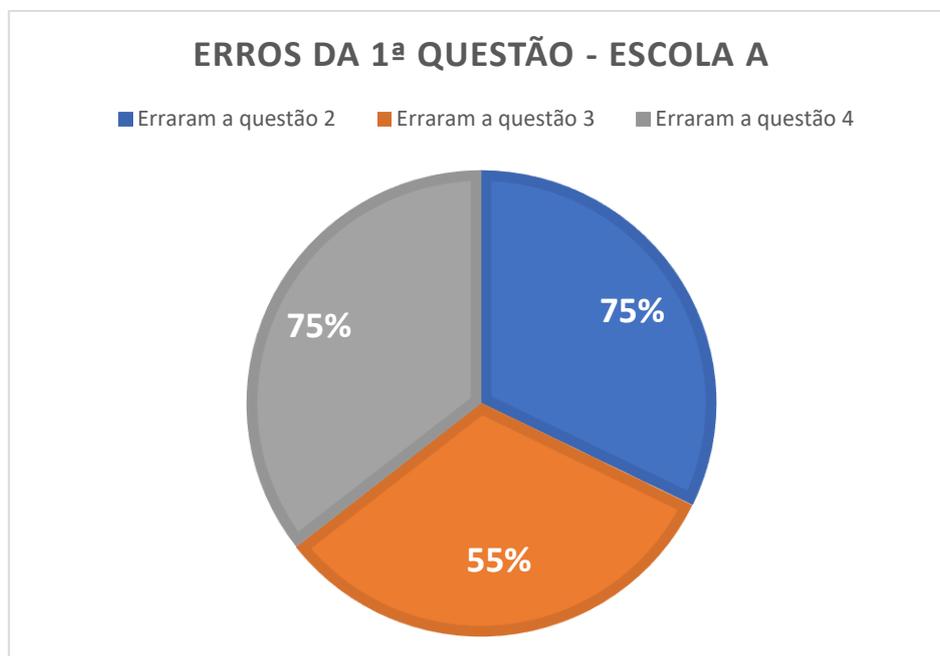
Dos alunos que acertaram a primeira questão, o índice de acertos também nas questões 2, 3 e 4 foi satisfatório, chegando aos 77% e chegando a 85% na questão 4. Já com relação aos alunos que erraram a 1ª questão, a dimensão de erros nas questões 2, 3 e 4 foi proporcional ao resultado dos acertos, mas de forma negativa, tendo como resultado 55% de erros na questão 3 e 75% nas questões 2 e 4. Os gráficos 6 e 7, a seguir, apresentam, respectivamente, a proporcionalidade dos acertos e erros dos alunos da escola A, de forma sequenciada.

Gráfico 6: Índice de acertos a partir da 1ª questão da Escola A



Fonte: organização do autor

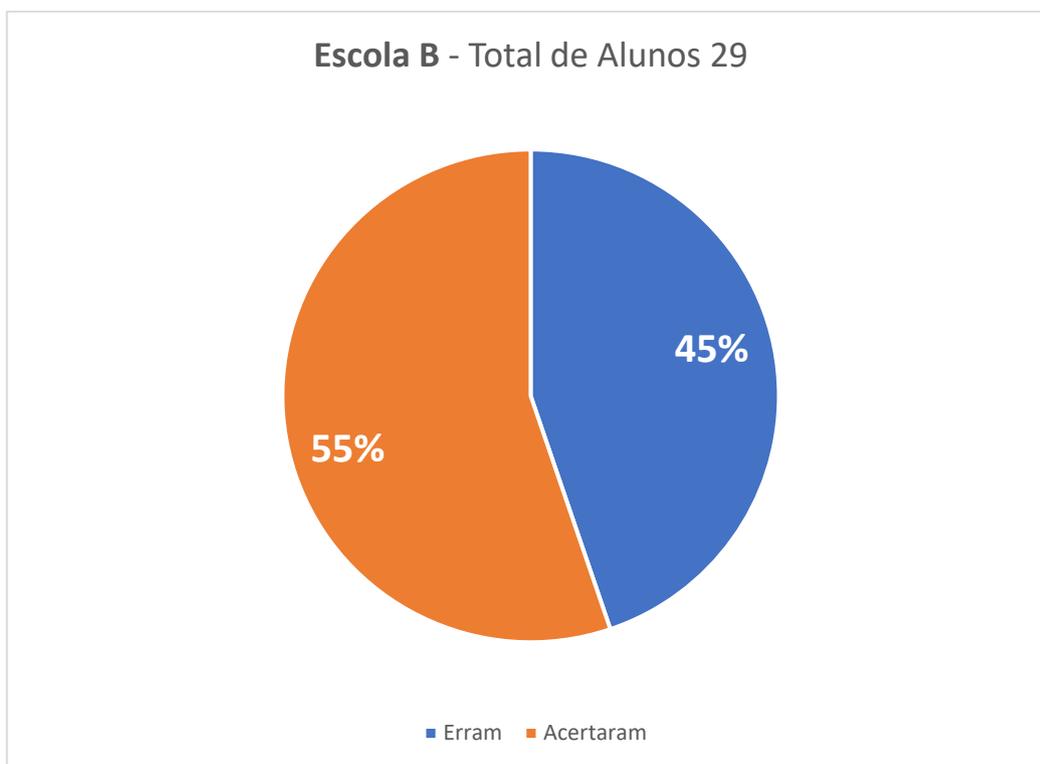
Gráfico 7: Índice de erros a partir das questões da Escola A



Fonte: organização do autor

Quanto à escola *B*, dos 29 alunos que responderam a atividade, 16 acertaram a primeira questão e 13 marcaram as alternativas erradas, o que dá um total de **55%** e **45%**, respectivamente, como podemos confirmar no gráfico 8.

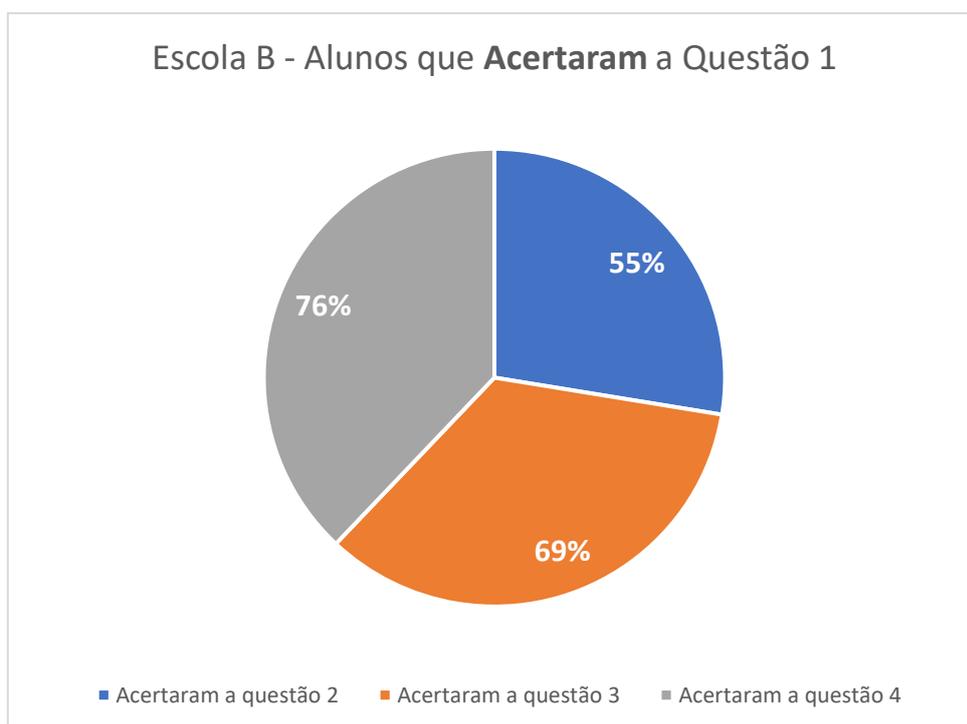
Gráfico 8: Índice de acertos das questões da Escola B



Fonte: Organização do autor.

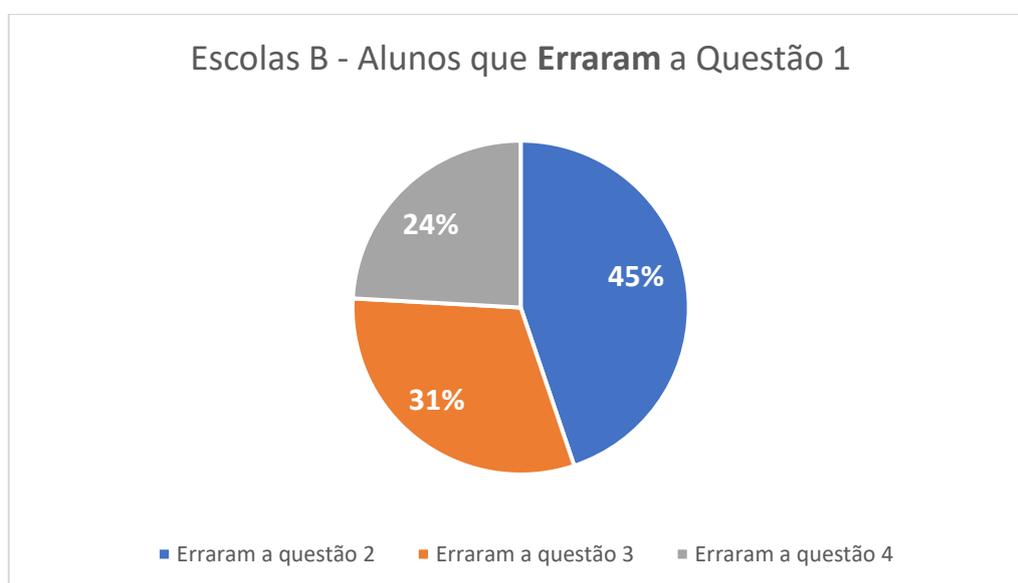
Observamos, então, que a mesma situação ocorrida com a escola *A* repetiu-se na escola *B*, pois os alunos que tiveram facilidade em responder à questão um, também tiveram ao responder as questões dois, três e quatro. Na questão dois, mais uma vez, 16 alunos responderam a alternativa correta, repetindo os percentuais **55%** acertos e **45%** de erros para a questão. Enquanto isso, a questão três também traz números que confirmam o fato de que os que acertaram a primeira questão tiveram facilidade em responder as questões subsequentes, como podemos confirmar nos gráficos 9 e 10.

Gráfico 9: Índice de acertos das questões da Escola B



Fonte: Organização do autor.

Gráfico 10: Índice de erros das questões da Escola B



Fonte: Organização do autor.

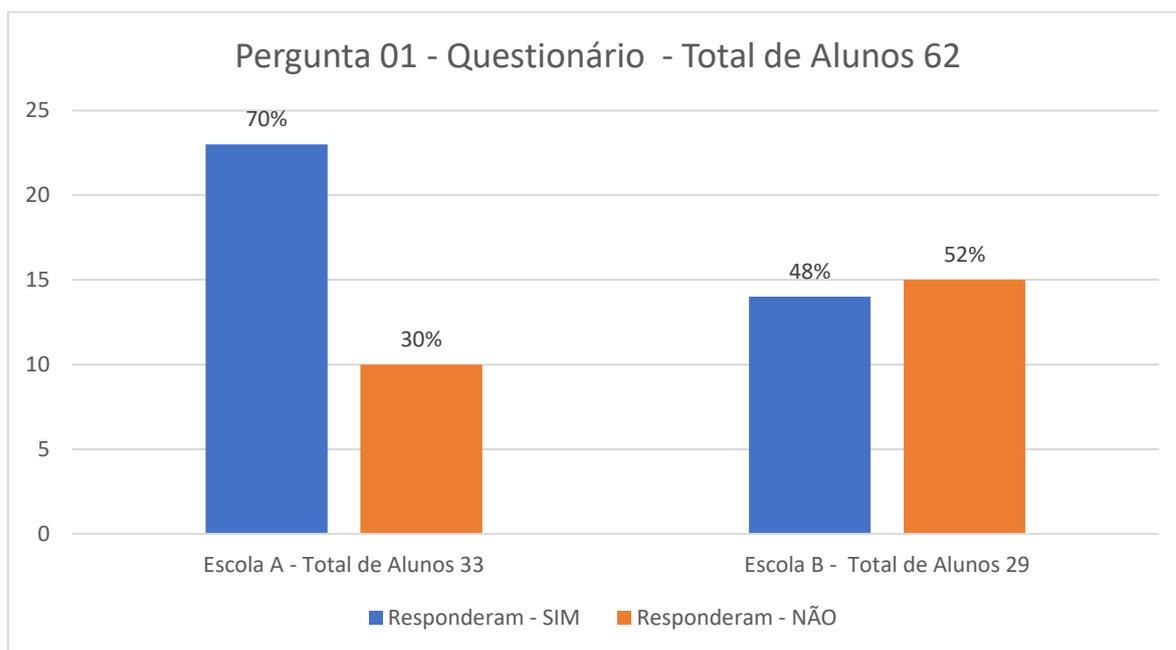
A partir dos gráficos expostos, é possível perceber duas situações distintas quanto aos resultados: individualmente a escola *B* teve um resultado superior ao da escola *A*, com mais de 55% de acertos, mostrando que os alunos daquela escola se

saíram melhor do que os desta última; já o resultado geral, somados os acertos das duas turmas, mostra um índice de acertos menor que 50% dos alunos que responderam à questão. Percebemos, ainda, que no melhor dos resultados, o individual da escola B, ainda houve um percentual elevado de alunos que erraram a questão **45%**, ou seja, 13 alunos escolheram a alternativa errada.

Ao final da atividade, os alunos responderam um questionário com apenas quatro quesitos, acerca das dificuldades que tiveram para responder às questões da atividade, caso eles confirmassem a existência de alguma. A primeira pergunta foi a seguinte: *Houve dificuldades de compreensão no objetivo da questão, ou seja, no que era para ser feito? Em qual/quais questão/questões?*

O gráfico 11, a seguir, apresenta um panorama acerca das respostas:

Gráfico 11: Percepção dos alunos quanto às dificuldades de compreensão do objetivo das questões das atividades



Fonte: Organização do autor.

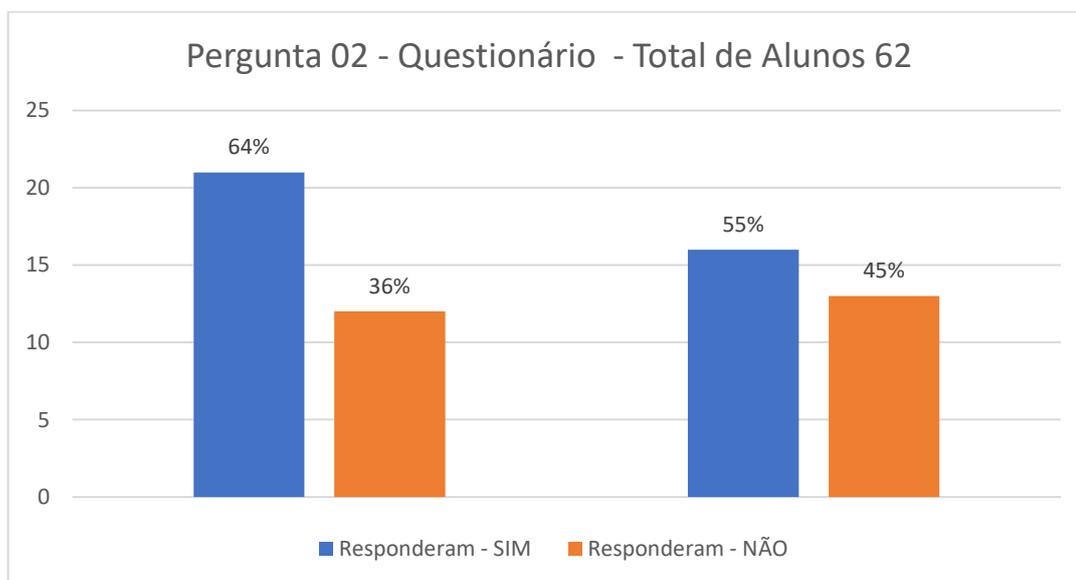
A análise do gráfico 11 deixa evidente uma maior percepção das dificuldades por parte dos alunos da escola A para a resolução das questões, uma vez que em sua maioria dos alunos, perfazendo 70% do total, disse ter havido alguma dificuldade de compreensão no objetivo de alguma das questões que lhes foram apresentadas.

Como exemplo da resposta dada, um dos alunos afirmou o seguinte: “na 3 por conta que eu não sabia o significado da palavra, aí fiquei com um pouco de dúvida”.

Quanto aos alunos da escola B, o índice de alunos que afirmaram não ter dificuldades de compreensão nos objetivos das questões foi ligeiramente superior aos que afirmaram tê-la, com 52% contra 48%. Exemplo disso é conferido a seguir: “não tive, pois eu sabia seu significado”. Aqui é importante salientar que os alunos em suas respostas sempre destacaram o conhecimento ou não do significado das palavras para afirmar ou negar a ocorrência de dificuldade.

A segunda pergunta permitiu averiguar a existência de dificuldade de compreensão do enunciado de alguma questão pelo fato de o aluno não conhecer o significado de alguma lexia, inclusive com a identificação da questão e da lexia que gerou dúvida. A pergunta em questão foi: A percepção a esse respeito ficou descrita no gráfico 12, mantendo a mesma do gráfico 11 quanto à estatística da Escola A, à esquerda, e da Escola B, à direita:

Gráfico 12: Percepção dos alunos quanto às dificuldades de compreensão do enunciado das questões das atividades



Fonte: Organização do autor.

A pergunta 2 foi a seguinte: *houve dificuldades de compreensão do enunciado de alguma questão, por não conhecer o significado de alguma palavra? Qual foi a questão? Qual palavra gerou dúvida?*

Os resultados expostos no gráfico 12 mostram uma realidade próxima à apresentada no gráfico 11, pois a quantidade de alunos da escola A que afirmaram ter havido dificuldades foi quase o dobro dos que afirmaram ausência de dificuldades

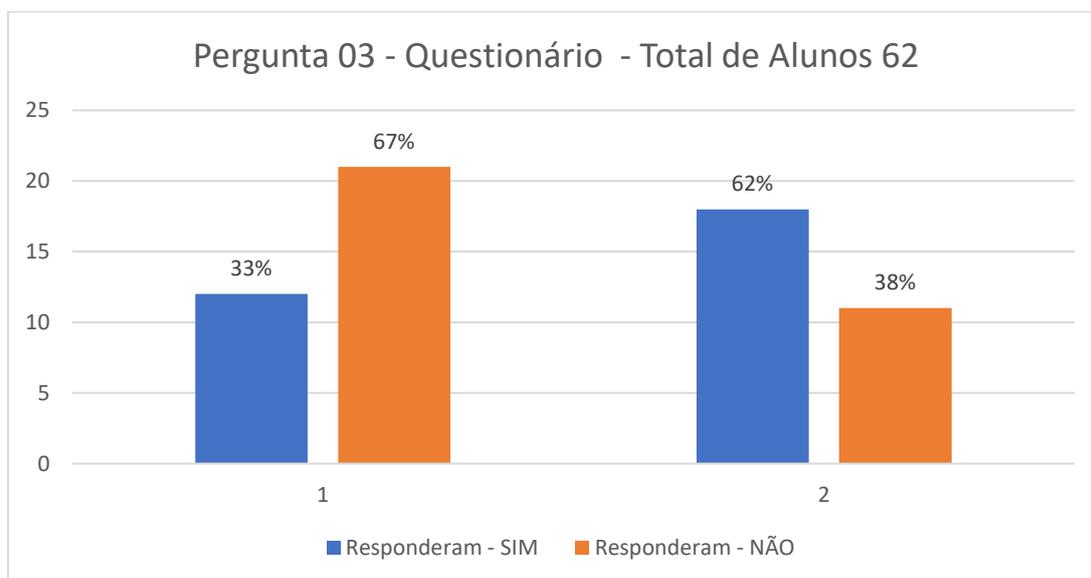
para compreender os enunciados das questões. Isso se confirma no cálculo dos percentuais, que se registraram entre 64% e 36%, para cada grupo de respostas. Como exemplo das respostas obtidas registramos a seguinte: “sim na palavra 3, a palavra foi erradicada”

Enquanto isso, os resultados da escola *B* no gráfico 12 diferem dos apresentados para a mesma escola anteriormente no gráfico 11. No resultado atual, o índice de 55% dos alunos que afirmaram ter havido dificuldades na compreensão do enunciado foi superior aos que afirmaram a não existência de dificuldades na compreensão dos enunciados das questões, com 45% do total de alunos da escola. Para o exemplo da escola **B** citamos a resposta: “sim, na questão 3 erradicada”

No caso da pergunta 3, a ideia era averiguar a existência de dificuldades de compreensão do texto de alguma questão pelo desconhecimento do significado de alguma lexia. Aqui, mais uma vez, no caso da resposta afirmativa, tentamos conhecer qual foi a questão e qual lexia gerou dúvida. A esse respeito, no gráfico 13, na sequência, vemos uma incoerência entre as respostas do questionário e as respostas da atividade, por parte dos alunos da escola *A*, estratificados nas colunas da esquerda.

A pergunta 3 apresentava o seguinte enunciado: *houve dificuldades de compreensão do texto de alguma questão, por não conhecer o significado de alguma palavra? Qual foi a questão? Qual palavra gerou dúvida?*

Gráfico 13: Percepção dos alunos quanto às dificuldades de compreensão dos textos apresentados



Fonte: Organização do autor.

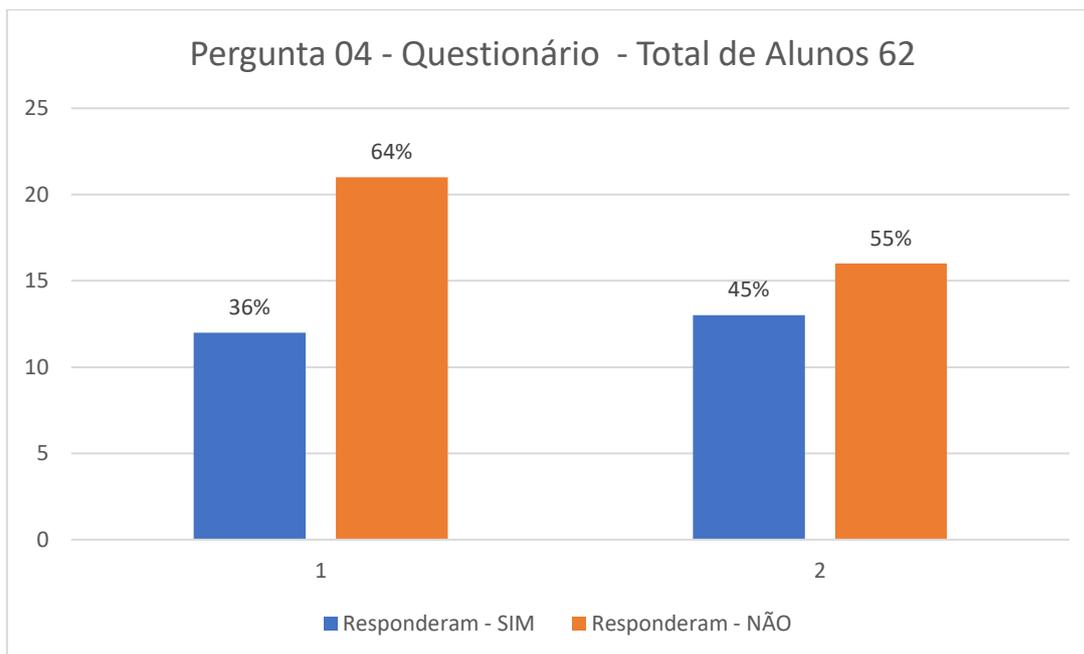
Considerando o que fora apresentado no gráfico 11, o índice de erros dos alunos da escola A sugeriria um resultado maior para os alunos que teriam apresentados dificuldades, porém os alunos responderam em sua maioria não haver a dificuldade elencada no tópico 3 do questionário, o que se confirma no gráfico 13. A título de exemplo do que foi respondido pelos alunos da escola **A** temos: “não houve nenhuma dificuldade”. Os alunos da escola **B**, estratificados nas duas colunas da direita, apresentaram resultado condizente com o índice de acertos das questões da atividade, afirmando em sua maioria não ter havido dificuldades de compreensão do texto por desconhecimento de alguma lexia, com percentual de 62% em relação ao percentual de alunos que responderam a não existência da dificuldade. Como exemplo de resposta dada por alunos da escola **B** obtivemos: “não, pois todas as palavras do texto “está” presente no nosso cotidiano”.

De modo mais específico, a última pergunta da análise visava à averiguação da dificuldade dos alunos face ao reconhecimento da alternativa correta de alguma questão por não conhecer o significado das lexias das alternativas, inclusive, fazendo referência à alternativa e à lexia que causou tal dificuldade.

A quarta pergunta do questionário foi: *houve dificuldade para reconhecer a alternativa correta de alguma questão, por não conhecer o significado das palavras das alternativas? Qual alternativa? Qual palavra?*

Assim, aproximando-se indubitavelmente dos resultados apresentados pelos alunos das duas escolas, o quantitativo de alunos da escola A que afirmaram ter havido dificuldades relacionadas ao não conhecimento do significado de alguma lexia apresentada nas alternativas foi (inferior) ao dos que alegaram não terem as dificuldades já citadas, o que nos faz perceber a contradição entre a informação dada pelos alunos no questionário e o resultado obtido na atividade, como podemos observar no gráfico 14 e no exemplo de resposta dada por um aluno, o que será exposto a seguir.

Gráfico 14: Averiguação das dificuldades de reconhecimento da alternativa correta



Fonte: Organização do autor.

Para exemplificar resposta dada por aluno da escola **A** destacamos: “*não houve nenhuma dificuldade*”. A negativa de dificuldade para a resolução das questões pelos motivos elencados na pergunta quatro do questionário, nos mostra que em alguns momentos, o aluno acreditava conhecer o significado das palavras expostas, o que contrasta com a realidade dos resultados da atividade. Ao analisarmos as respostas que os estudantes deram, percebemos a seguinte relação: nos 39% dos alunos da escola **A** e 55% da escola **B** que acertaram a primeira questão, a maioria disse não ter havido as dificuldades apresentadas nas perguntas do questionário nas alternativas 1 e 2, mesmo com um índice de respostas afirmativas quanto às questões 3 e 4. Porém, os alunos que disseram ter havido alguma dificuldade expuseram que o contexto os ajudou a responder à questão, o que permitiu identificar o sentido das lexis que lhes causaram dúvida, cujo predomínio de respostas coube à lexis *erradicada* contida na questão três, gerando mais dúvidas na hora de respondê-la.

Como foi citado anteriormente, o índice de acertos por parte dos alunos que acertaram a primeira questão, com relação às outras questões da atividade foi bem próximo e com acertos acima de 76% dos alunos, o que fez com que as respostas do questionário fossem sempre bem parecidas e, na maioria das vezes, iguais.

Por sua vez, ao analisarmos as respostas dos alunos que erraram a primeira questão, 61% dos alunos da escola *A* e 45% da escola *B*, as respostas registraram um número muito superior de afirmação das dificuldades relacionadas no questionário. As dificuldades elencadas nas questões 1 e 2 foram citadas poucas vezes, havendo um percentual muito maior de respostas relacionadas às alternativas 3 e 4.

Diante do exposto, acreditamos na necessidade de uma metodologia que facilite a assimilação de significados para que, ao se depararem com questões semelhantes às que foram usadas na pesquisa, as respostas não tenham índices de erros em grande proporção ou que, como observamos na nossa análise, mesmo com a constatação de percentuais elevados de acertos, os alunos realmente se sintam seguros quanto ao léxico que faz parte das atividades e tenham menos dificuldades de compreensão.

### 5.3 SUGESTÕES DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM O LÉXICO

Pretendíamos, quando da organização do projeto para esta dissertação, investigar algumas propostas metodológicas para minimizar as dificuldades dos alunos na assimilação de sentidos de itens lexicais existentes nos textos com que se deparam constantemente nas aulas de língua portuguesa e aplicar, pelo menos, uma dessas propostas na iminência de obtermos uma evolução no trabalho, sobretudo, com a aplicação de atividades semelhantes para que pudessemos comparar as situações antes e depois das metodologias sugeridas. Contudo, devido à pandemia de COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais, nosso planejamento teve que ser reformulado. Por isso, sugerimos as propostas que defendemos para o trabalho com o léxico e a assimilação de sentidos.

#### 5.3.1 A perspectiva de Jorente (2009)

A título de exemplo de propostas metodológicas para o ensino de língua materna, sugerimos a perspectiva de Jorente (2009), que defende uma abordagem para o ensino de língua que aproxima a “Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas” de

Antoine Culiote, linguista francês, à proposta de articulação entre gramática e produção e interpretação de textos no trabalho em sala de aula sugerido por Rezende (2000a).

Nessa perspectiva, Jorente (*op cit*), ao apresentar a visão de Culiote sobre língua e linguagem face à proposta didática para o ensino de gramática e produção textual a partir de uma abordagem do uso do léxico, mostra um exemplo do espaço que é dado ou atribuído ao ensino de léxico nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – e como essa abordagem parece ser equivocada e insuficiente. Para exemplificar, a autora cita a atividade de um livro didático não especificado e faz os seguintes comentários:

□ Reescreva as frases, substituindo o verbo *haver* pelo verbo *existir*. Lembre-se: o verbo *haver* fica sempre no singular, mas o verbo *existir* concorda com o sujeito (sujeito no singular, verbo no singular; sujeito no plural, verbo no plural).

- a. Há pessoas famintas sob o viaduto.
- b. Havia duas saídas para a estrada secundária.
- c. Haverá seres vivos em outros planetas?
- d. Há histórias incríveis naquele livro.

Fonte: Jorente (2009, p. 3)

Jorente (2009) afirma que tal exercício exige uma simples e mecânica substituição de estrutura, deixando de explorar as diferenças de sentidos possíveis de serem construídos a partir dos termos abordados pela atividade e visando somente a uma memorização de estruturas, não se preocupando, então, em levar os alunos a perceberem as diferenças de significação que podem ser obtidas pelo uso de uma ou de outra dessas formas [...]. No primeiro caso, por exemplo, “Há pessoas famintas sob o viaduto.” ou “Existem pessoas famintas sob o viaduto.”, parece tratar-se de distinções que apontam para uma oposição entre a pontualidade de um fato versus a apresentação de uma constatação mais ampla, de caráter menos específico, elaborada a partir de uma certa recorrência do fato abordado.

Assim, quando a primeira opção “Há pessoas famintas sob o viaduto.” é escolhida,, parece haver uma constatação mais pontual em oposição a uma ideia mais geral ligada a recorrências expressa por “Existem pessoas famintas sob o viaduto.”. A opção pelo verbo *haver* teria sido feita a fim de indicar um fato pontual em que aquelas pessoas estariam naquele local naquele momento específico de enunciação, mas

anteriormente a ele não estariam ali e provavelmente não permaneceriam muito mais depois (ao menos não seria desejável tal permanência).

Com esse exemplo, percebemos claramente que o método proposto para trabalhar a questão lexical foi tão inibido quanto o elencado nos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013).

### 5.3.2 A proposta de Seide e Durão (2015)

Outra proposta para o ensino de língua com foco no léxico é a da “Abordagem Lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna, de Seide e Durão (2015), que propõem uma adaptação da proposta de Abordagem Lexical para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. O método de ensino fundamenta-se a princípio no desenvolvimento das aulas baseando-as no foco em coocorrências lexicais, o que é explicado e exemplificado pelas autoras da seguinte forma:

Ao falar de coocorrências léxicas, se faz referência àquelas unidades léxicas que se caracterizam por ser unidades fraseológicas ou semifraseológicas, isto é, combinações prefabricadas de palavras que se diferenciam por ter certo grau de fixação interna (ou idiomaticidade) e significado atrelado ao conjunto de seus componentes. São unidades fraseológicas: (a) pormias: refrãos, provérbios, aforismos, máximas e sentenças em que são formulados pensamentos moralizantes, conselhos e ensinamentos de valor universal. Por ex.: Cada macaco no seu galho (b) citações: enunciados pluriverbais proferidos originalmente em contextos específicos, mas que, depois de passarem para o domínio público, levando para esse domínio o mesmo tom que tinham quando usados originalmente, servindo, nesse novo uso, para que apoiar o que se enuncia. Por ex.: Brasileiros e brasileiras! (c) fórmulas rotineiras: enunciados pluriverbais que servem para manter a harmonia social, tornando as interações cotidianas rápidas e econômicas. Por ex.: (para despedir-se): até mais! ou (para expressar condolências): meus pêsames!

Considerando que as propostas metodológicas para o ensino de língua portuguesa com foco no léxico parecem ser insuficientes para formar usuários eficientes da língua portuguesa, apontamos também o ensino do léxico na perspectiva apresentada por Seide e Durão (2015), na intenção de usar, em sala, textos de gêneros que se aproximam do conhecimento de mundo do alunos e poderão auxiliá-los na compreensão do significado dos itens lexicais antes desconhecidos sobretudo

quando estiverem diante dos textos das avaliações externas. O exemplo a seguir oferece uma ideia da aplicação da proposta.

1. Leitura e interpretação de um conto pelo professor e pelos alunos;
2. Identificação, pelo professor de 2 ou 3 blocos de palavras que são frases convencionais;
3. Aplicação de exercício no qual os alunos identificam outros blocos de palavras que são frases convencionais;
4. Correção do exercício;
5. Comentários do professor e releitura do texto para mostrar que alguns blocos não são frases convencionais, mas sim expressões idiomáticas ou vice-versa: certos blocos não são expressões idiomáticas, mas sim apenas frases convencionais com algum grau de metáfora e/ou opacidade semântica;
6. Exercício de classificação das expressões idiomáticas em duas categorias: as que os alunos utilizam ou conhecem e as que os alunos não utilizam ou desconhecem;
7. Estudo das expressões idiomáticas cujo significado os alunos desconhecem a partir de contextos selecionados que evidenciem seu uso e sentido.
8. Atividade de produção textual: o aluno escolhe uma expressão idiomática e cria uma narrativa na qual a expressão é utilizada.
9. Atividade pós-produção textual focando, entre outros tópicos, a adequação e a inadequação vocabular nos textos produzidos.

### 5.3.3 A proposta de Silveira (2014)

Outra proposta metodológica que pode viabilizar um processo de ensino aprendizagem menos mecanizado do que os normalmente utilizados, é a baseada em atividades lúdicas e jogos pedagógicos. A ideia de que a ludicidade é uma alternativa às aulas tradicionais é também defendida por Silveira (2014, p.13) ao afirmar que o papel do jogo fundamentado na teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1995, p.22), tanto possibilita a estimulação que pode gerar uma nova aprendizagem, quanto colabora com o estabelecimento de regras.

Nessa perspectiva, os jogos ou atividades lúdicas são consideradas ferramentas pedagógicas que podem auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem,

servindo de ponte entre o aluno e o conhecimento a ser adquirido. Ainda sobre essa percepção Antunes (2005 apud Silveira 2014, p.13) afirma:

O jogo é tratado como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como competição entre as pessoas ou grupos que implicam vitória ou derrota.

Para exemplificar como poderiam ser desenvolvidas essas atividades lúdicas e/ou jogos pedagógicos, a autora sugere e dá as seguintes orientações:

### **JOGO DE MEMÓRIA -CLASSIFICAÇÃO DAS SÍLABAS**

- **Ano escolar:**

Anos iniciais até o ensino médio

- **Habilidades:**

Raciocínio lógico, inteligências intrapessoal e interpessoal e comunicativa/linguística, mais especificamente a linguagem escrita. Visa facilitar a aquisição do processo de classificação das palavras em sílabas: monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Através de uma brincadeira, o jogo de memória, pode ser aplicado com crianças e adolescentes (de 6 a 15 anos).

- **Preparo:**

Em uma cartolina ou papelão desenhar 200 retângulos de 8x3cm, sendo que: 25 com a palavra “monossílabas” e 25 com palavras monossílabas: ex.: cão, mão, pão. 25 com a palavra “dissílabas” e 25 com palavras dissílabas: ex.: casa, rato, mato. 25 com a palavra “trissílabas” e 25 com palavras trissílabas: ex.: caneta, pequena, montanha. 25 com a palavra “polissílabas” e 25 com palavras polissílabas: ex.: salvamento, mutilação, desorganização.

- **Aplicação:**

- 1) Pode ser jogado em dupla ou quarteto, do mesmo modo que um jogo de memória comum, por exemplo: “bala” tem que juntar com dissílabas, “casa” com dissílabas, “cozinha” com trissílabas, “brinquedo” com trissílabas e “salvamento” com polissílabas, etc.

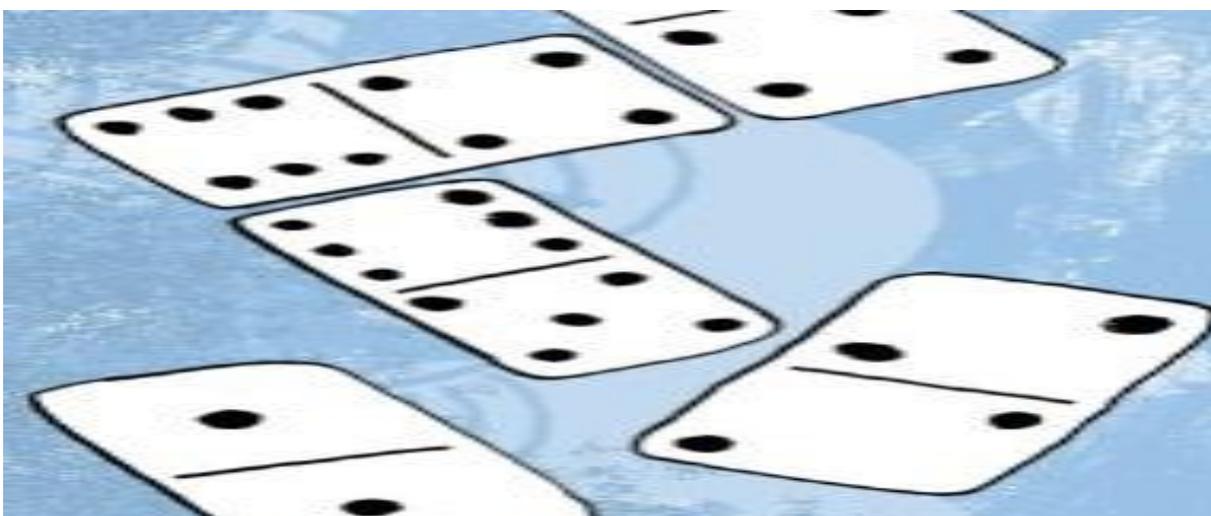
- 2) Fazer uma competição com a turma, dividindo-a em dois grupos e premiar aquele que terminar de formar os pares primeiro.

Depois, o professor pode inserir o conceito de classificação das sílabas, facilitando a aquisição desse conhecimento.

## 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O USO DOS JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DO LÉXICO

Para intervenção e aplicação em sala de aula, apresentamos alguns jogos <sup>2</sup> desenvolvidos em parceria com docente da escola A para o trabalho com o léxico: o **Dominó dos Homófonos** e o **Passa ou Repassa Lexical**. Para tanto, serão mencionadas as regras do jogo, desenvolvimento e exemplos da utilização dos referidos recursos. Abaixo vemos a primeira proposta baseada em jogos pedagógicos:

Figura 5: Dominó dos homófonos



Fonte: Alves e Valério (2019a )

A partir de Alves e Valério (*op cit*), achamos conveniente apresentar a estratégia com o jogo de dominó sugerida para 4 participantes, que contém 28 peças e cada peça mostra de um lado uma palavra e do outro o significado acompanhado de uma figura para facilitar a associação. Além disso, as palavras usadas no jogo são homônimos homófonos (palavras idênticas na pronúncia, porém diferentes na escrita e no significado).

As peças são “embaralhadas” e cada jogador pega 7 peças para jogar. Sorteamos, então, quem irá iniciar. Cada jogador deve tentar encaixar alguma peça sua nas extremidades, relacionando a palavra ao seu significado correto, uma por vez.

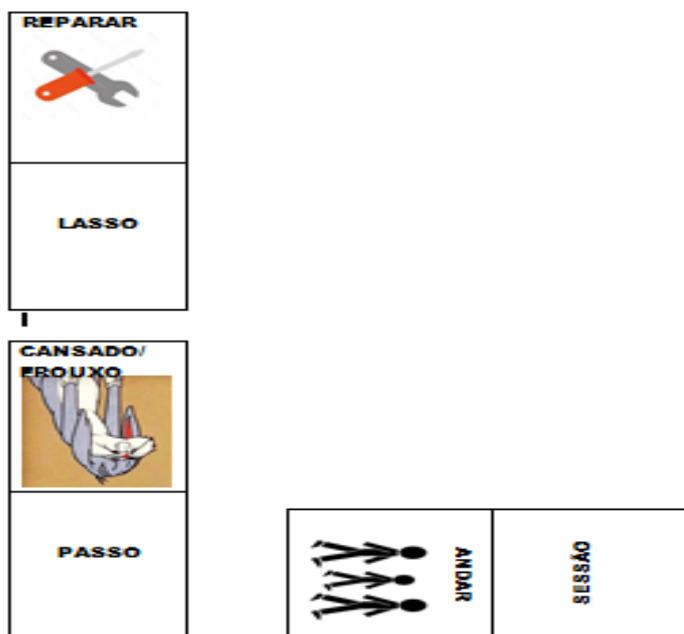
---

<sup>2</sup> Os jogos e atividades citados nesta seção foram desenvolvidos para aplicação em sala, cujas sugestões do autor da dissertação em tela servirão para minimizar as dificuldades apontadas na pesquisa analisada.

<sup>2</sup> Os jogos foram apresentados no evento EELL – FACHO, em 2019, do autor com a docente parceira, que também aplicou as atividades para auxiliar na comparação apresentada.

Quando o jogador consegue encaixar uma peça, a vez é passada para o próximo jogador. Caso o jogador não tenha nenhuma peça que encaixe em qualquer lado, ele deve passar a vez, sem jogar peça nenhuma. A partida termina quando um jogador consegue bater o jogo, ou seja, encaixa todas as suas peças. A figura 5 expõe com maior exatidão a logística do jogo.

Figura 6: Exemplo de aplicação do dominó



Fonte: Alves e Valério (2019a)

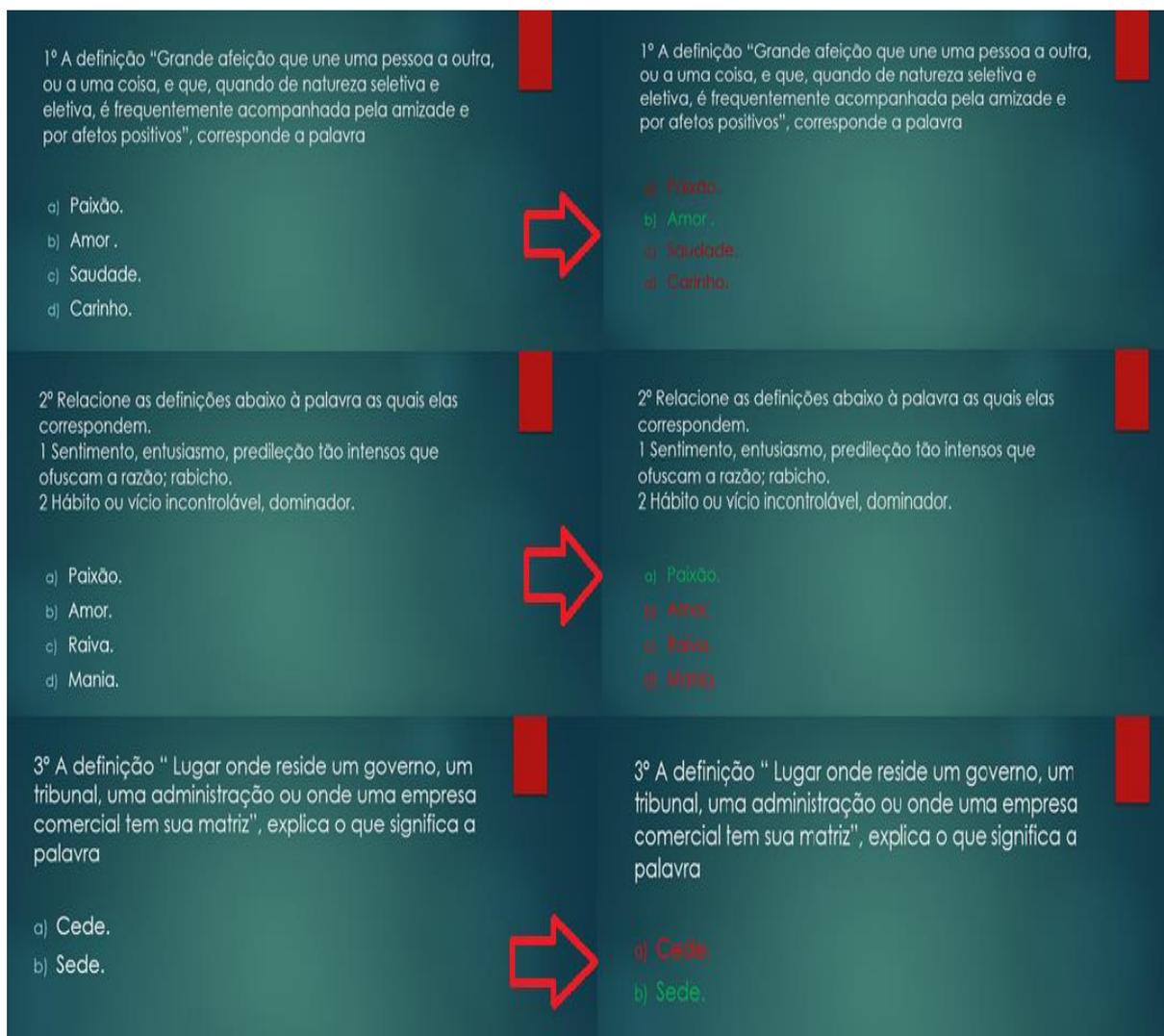
O jogo foi confeccionado utilizando um dominó de madeira para jogos infantis, no qual foram coladas as imagens e os homófonos que seriam trabalhados. A finalidade do jogo era resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre aquele conteúdo específico, gerar novos conhecimentos a partir de palavras novas, mas com o mesmo significado e promover a interação entre os alunos.

A segunda atividade apresentada foi o **Passa ou repassa lexical**, que como o nome sugere, tem por finalidade trabalhar questões lexicais como, homófonos e parónimos, mais uma vez podendo ser utilizado para resgate que conhecimentos prévios, revisão de conteúdo e recurso proporcionador da interação discente.

A quantidade de participantes fica a critério do professor, que poderá dividir a turma em duplas ou grupos. Uma vez feita a divisão, convida-se dois alunos, um de

cada dupla ou grupo para serem submetidos a uma pergunta, apresenta-se a pergunta aos alunos e eles terão que indicar por meio de sinal sonoro, seja uma batida numa mesa, tocar um sino ou outro escolhi para a indicação de quem respondera primeiro. O aluno que indicar primeiro o conhecimento da alternativa correta terá o direito de responder ou passar para o colega o direito de resposta, caso perceba que não saberia a resposta correta e assim sucessivamente, podendo serem somados pontos às duplas ou grupos formados. Essa atividade foi desenvolvida em Power Point, como podemos observar na figura 7, por ser um recurso de fácil utilização e acesso pela maior parte dos docentes, além de não gerar custos para o desenvolvimento da proposta.

Figura 7 Exemplo de aplicação do Passa ou repassa



Fonte: Alves e Valério (2019a)

Como pode ser observado, as questões da atividade visavam levar os alunos a refletir sobre o significado exposto e, na sequência, indicar a lexia correspondente àquele significado, trabalhando as questões lexicais com uma abordagem diferenciada da usualmente utilizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspiração para a pesquisa aqui apresentada surgiu da inquietação quanto aos resultados dos alunos quando submetidos às avaliações externas e até mesmo às atividades do dia a dia escolar. Precisávamos entender qual barreira precisava ser transposta para que os alunos alcançassem um nível de proficiência linguística mais condizente com a faixa etária e nível escolar em que estavam inseridos. A partir das respostas dos alunos percebemos dois pontos extremamente importantes: a) as dificuldades dos alunos em resolver as atividades estavam ligadas ao baixo conhecimento do léxico de sua língua materna, situação compreendida quando analisados os resultados dos alunos na atividade proposta e nas respostas do questionário; b) o direcionamento dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa está, a nosso ver, equivocado.

A constatação para as informações supracitadas parte da confirmação, por parte dos alunos, de que o fator que gerava mais dúvidas na hora de responder as questões da atividade não estava na complexidade do enunciado e na falta de objetividade nas perguntas ou textos extremamente complexos. A dificuldade estava na falta de conhecimento do significado ou variação de palavras relativamente simples como *refinado*, *erradicada* e *mas*. E por fim o direcionamento do ensino de língua portuguesa com foco, em nossa percepção, equivocado. Esse ensino está focado no macro (o texto), sem ter dado espaço suficiente ao micro (a palavra).

Ratificamos, então, nossa posição apresentando a seguinte orientação da BNCC:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “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). Tal proposta assume 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 semioses. (BRASIL, 2017, p. 67, grifo nosso)

Como já exposto, acreditamos que, ao escolher o texto como centralidade para o ensino da língua portuguesa, deixamos de lado um dos principais elementos de uma língua, o léxico. Se não tornarmos o foco do ensino da nossa língua materna o principal elemento que a compõe, incorremos no erro de querer que o aluno produza um texto sem ter em seu repertório linguístico elementos suficientes para que assim seja capaz de se expressar, argumentar e expor efetivamente seus desejos e opiniões. Uma edificação não pode ser construída a partir do telhado, ou seja, o alicerce deve vir primeiro. No nosso caso, o componente lexical é o alicerce, e o texto o telhado. Se invertida a ordem a construção, não será possível de ser executada com êxito.

Propostas de abordagens como as de Jorente (2009), Seide e Durão (2015), Alves e Valério (2019) trazem opções para o ensino de língua portuguesa em que o léxico é o foco. Acreditamos que através dessa escolha, daremos aos alunos mais subsídios para que esses possam se tornar usuários mais proficientes de sua língua própria língua materna, além de obter melhores resultados nas avaliações às quais sejam submetidos, sejam as internas ou externas ao ambiente escolar.

Esperamos que as nossas reflexões e propostas aqui apresentadas possam trazer para o professor de língua portuguesa um olhar diferenciado para o ensino dessa disciplina. O nosso foco como educadores é tornar nossos alunos capazes de desenvolver suas habilidades linguísticas ao máximo, nível que só poderemos ajudá-los a alcançar se lhes oferecermos diversos recursos e utilizarmos metodologias variadas. Acreditamos que nossa proposta de mudança de foco no ensino de língua portuguesa poderá ajudar alunos e professores a alcançar melhores resultados como usuários da língua e nós, professores, somos os agentes mediadores desse processo.

## REFERÊNCIAS

- ABBADE, Celina. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.) **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia – 2. Ed.** Campo Grande: EDUFMS, 2012.
- ALVES, Leandro Rafael Braz; VALÉRIO, Suênia Cordeiro. **Atividades lúdicas e jogos pedagógicos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem: propostas de novas metodologias para o ensino do léxico.** Olinda: Anais da Facho, 2019a.
- ALVES, Leandro Rafael Braz; VALÉRIO, Suênia Cordeiro. **O conhecimento linguístico e suas implicações para leitura e compreensão textual.** In: Encontro Nacional de Linguística Aplicada (Enala), realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Campus A.C. Simões, 2019b.
- ANTUNES, Irlandé. **Território das palavras: estudos do lexico em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012.
- AZEVEDO, F. F. S. **Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins/thesaurus.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2016.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **As ciências do Léxico.** In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, terminologia.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Prova Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 04 de julho de 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercício. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. 6a ed. São Paulo: Ática, 1988. Série Fundamentos.

Cançado, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2018.

CARVALHO, Nelly. **A palavra é**. Recife: Liber Gráfica, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. (Português na prática)

HOME PAGE. <https://blog.unyleya.edu.br/vox-juridica/dicas-de-estudo4/saiba-quais-sao-as-10-expressoes-juridicas-em-latim-mais-comuns/> acesso em 07/04/21. 22h27

HOME PAGE: [https://profwarles.blogspot.com/por descriptor - português - 9º ano.](https://profwarles.blogspot.com/por+descriptor+-+português+-+9º+ano.) Acesso em: 25/03/2019.

HOME PAGE: <https://www.dicio.com.br/verbete/>

HOME PAGE. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> acesso em 08/07/2021, 00h19.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. 8. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

JORENTE, Jacqueline. Uma reflexão enunciativa sobre a questão lexical no ensino e aprendizagem de língua. **Anais do SILEL – Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São. Paulo: Contexto, 2004.

MICHAELIS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

PERNAMBUCO. SAEPE - **Secretaria de Educação de Pernambuco**, 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Pernambuco**. Disponível em: <http://www.saepe.caedufjf.net/o-sistema/o-saepe/>. Acesso em 04 de julho de 2019.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Grande dicionário unificado da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2009.

SARGENTIM, Hermínio. **Pequeno dicionário de ideias afins**. São Paulo: IBEP, 2008.

SEIDE, Sipavicius.; DURÃO, A. B. de A. B. A abordagem lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna. **Revista GTLex**, 1(1), 11-32, 2015.

SILVEIRA, Nádía Mara da. **Jogos e dinâmicas estimuladoras de inteligências**: uma metodologia de sala de aula In: SILVEIRA, Nádía Mara da (organizadora). Maceió: EDUFAL, 2014.