

O LÉXICO SALA DE AULA
ALUNO LÁPIS CADERNO
LIVRO BIBLIOTECA
DO PORTUGUÊS
DICIONÁRIO PROFESSORA
PROFESSOR ALUNA
ESTUDANTE LÍNGUA
PORTUGUESA PARÁFRASE
EM ESTUDO SINÔNIMO
ANTÔNIMO ENSINO
APRENDIZADO **NA SALA**
HORÁRIO BORRACHA
APAGADOR LOUSA GIZ
CHARGE LITERATURA
DE AULA LEITURA ESCRITA

O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM ESTUDO NA SALA DE AULA

Aderlande Pereira Ferraz (Org.)

1ª edição

**Araraquara
Letraria
2016**

O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM ESTUDO NA SALA DE AULA

PROJETO EDITORIAL E GRÁFICO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

ORGANIZAÇÃO

Aderlande Pereira Ferraz

FERRAZ, A. P. (Org.). **O léxico do português em estudo na sala de aula**. Araraquara: Letraria, 2016. 197 p. ISBN: 978-85-69395-11-9

1. Léxico. 2. Sala de aula. 3. Língua Portuguesa.
4. Ensino.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Apresentação Aderlande Pereira Ferraz | 6 |
| O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo Aderlande Pereira Ferraz e Sebastião Camelo da Silva Filho | 9 |
| Neologismos semânticos e texto publicitário: explorando o léxico do português em sala de aula Élida Ferreira Martins | 31 |
| Explorando as expressões idiomáticas no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: o desenvolvimento da competência lexical Aline Luiza da Cunha | 53 |
| Humor e estudo da palavra em sala de aula Geraldo José Rodrigues Liska | 71 |
| O mecanismo parafrástico como recurso para o estudo do léxico em sala de aula Dayse Cardoso Guimarães | 101 |
| A importância do uso do dicionário em sala de aula de língua portuguesa com alunos surdos Bárbara Neves Salviano de Paula | 118 |

| | |
|--|------------|
| A interseção de léxico e leitura no livro didático de português: propostas pedagógicas para a sala de aula | 136 |
| Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz | |
| O uso das anáforas nominais em textos da ordem do argumentar: a língua portuguesa a serviço de práticas saudáveis | 167 |
| Maria Bernadete Rehfeld | |
| Sobre os autores e o organizador | 196 |

APRESENTAÇÃO

Aderlande Pereira Ferraz

A língua se constitui de palavras; sem léxico não há língua. É preciso então valorizar o lugar que o léxico ocupa no processo de ensino e aprendizagem, destacando a relevância dos estudos lexicais na sala de aula de língua portuguesa. Nesse contexto, é possível ver a importância dos estudos lexicais aplicados à compreensão leitora e à produção de textos, fatores imprescindíveis para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Remontam a vários séculos antes de Cristo os primeiros estudos em que, entre as unidades linguísticas, a palavra é a primeira a ser intuída. Estudos em torno da palavra, quais os que procuram identificá-la, classificá-la, descrevê-la, já apareciam nos trabalhos que organizavam as primeiras listas de palavras, trabalhos lexicográficos ainda rudimentares, como os primeiros glossários que, comentando os clássicos do passado, procuravam explicar palavras.

Ao considerarmos, no âmbito dos estudos linguísticos, a gramática e o dicionário como os dois pilares de nosso saber metalinguístico, é importante reconhecer que, desde os pioneiros trabalhos surgidos no mundo, no centro dos estudos apresentados por esses pilares sempre esteve a palavra.

Na Índia, o gramático Panini (séc. V e IV a. C.), ao descrever criteriosamente o sânscrito, estabelece distinção entre substantivos e verbos, assim como distingue “palavras verdadeiras” das “palavras ficcionais” ou as palavras simples das compostas.

Na Antiguidade Clássica, não podemos desconsiderar as especulações dos gregos sobre a linguagem. No *Crátilo*, podemos ver como Platão trata da justeza dos nomes, e, ao apontar relações entre nomes e coisas, distingue claramente as palavras entre substantivos e verbos.

Indo além de Platão, Aristóteles classificou as palavras em nomes, verbos e partículas. Estas últimas, como elementos de relação, abarcavam todas as palavras que não se reconheciam como substantivos ou verbos (correspondendo atualmente às conjunções, preposições, artigos e certos pronomes relativos).

Os estóicos, que representavam a escola filosófica grega que mais contribuiu para os estudos sobre a linguagem, distinguiram quatro classes de palavras: substantivo, verbo, conjunção e artigo.

No fim do século II a. C., Dionísio o Trácio lança a sua *Téchne grammatiké* (A arte da gramática), em que figuram a palavra e a oração como as duas unidades, mínima e máxima, respectivamente, da descrição gramatical.

Da Antiguidade Clássica até os nossos dias, o estudo da palavra, a unidade básica do léxico, tem sido ponto de preocupação de muitos gramáticos, filólogos, lexicógrafos e linguistas.

Em consideração a tudo isso, no que concerne ao léxico, constituem ainda imprescindíveis os esforços que visam ao estudo de seus valores intrínsecos, considerados especialmente sob a perspectiva da Linguística Aplicada. É nesse âmbito que este livro se erige em roteiro para estudos lexicais na escola, organizado por importantes abordagens sobre *O léxico do português em estudo na sala de aula*.

Os estudos e as pesquisas sobre o português brasileiro não podem ficar longe da sala de aula, no âmbito da Educação Básica. Por muito tempo, o ensino da língua portuguesa no Brasil, em nível fundamental e médio, vem se ressentindo da falta de contato direto com os estudos e pesquisas desenvolvidos nos espaços universitários. Dessa situação, sobressai com mais evidência a carência de estudos sobre o léxico do português, os quais, aplicados à prática pedagógica, muito contribuem para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos da Educação Básica.

Este é um livro que reúne trabalhos de pesquisa, produzidos na universidade. Com exceção do primeiro e do último, os demais capítulos são resultantes de dissertações de mestrado, cujo objetivo central é refletir sobre o ensino do léxico do português. É, portanto, um livro dedicado ao ensino porque em todos os seus capítulos há uma orientação que permite vincular os temas abordados com o seu ensino na Educação Básica.

Com isso, o conjunto de textos que integram este volume reflete a importância que se deve ao estudo do léxico nas aulas de língua portuguesa, a começar pelo primeiro dos oito capítulos, no qual Aderlande Pereira Ferraz e Sebastião Camelo da Silva Filho ressaltam o desenvolvimento da competência lexical como o principal objetivo do ensino do léxico na escola. Assim, em “O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo”, Ferraz e Silva Filho destacam o estudo da inovação lexical, com a análise de neologismos recolhidos de textos publicitários e de um *corpus* multimodal diacrônico, constituído por desenhos de moda coletados de *sites* da internet. Ainda reconhecendo a importância de se aproveitar a ocorrência de neologismos no português brasileiro contemporâneo, em “Neologismos semânticos e texto publicitário: explorando o léxico do português em sala de aula”, Élide Ferreira Martins analisa um *corpus* de neologismos semânticos, recolhidos no âmbito da linguagem publicitária, desenvolvendo uma mostra de atividades que constituem possibilidades de tratamento de tais neologismos na sala de aula de língua portuguesa.

Aline Luiza da Cunha, com o seu texto “Explorando as expressões idiomáticas no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: o desenvolvimento da competência lexical”, reconhece que em sala de aula de língua portuguesa, no âmbito dos ensinos fundamental e médio, o trabalho com unidades fraseológicas tem sido um imenso desafio tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Assim, estuda as características da expressão idiomática e apresenta propostas de atividades para se trabalhar, na escola, com este tipo de fraseologismo, contribuindo para que o aluno seja capaz de reconhecer, entre as diferentes combinatórias lexicais, especialmente aquela de que resulta a expressão idiomática.

Os estudos de Liska e Guimarães, sobre a interpretação semântica da palavra, são apresentados em dois capítulos: “Humor e estudo da palavra em sala de aula”, de Geraldo José Rodrigues Liska, que destaca o humor gerado pela ambivalência dos sentidos de certas palavras; e “O mecanismo parafrástico como recurso para o estudo do léxico em sala de aula”, de Dayse Cardoso Guimarães, que, partindo dos fundamentos teóricos sobre a paráfrase, mostra diversas possibilidades de aplicação desse conteúdo nas aulas de língua portuguesa, exemplificando a possibilidade de “novas percepções para o já-dito e possíveis desvelamentos de sentidos antes despercebidos ou percebidos de maneira diversa”.

Entre os estudos lexicais aplicados ao ensino não poderia faltar uma abordagem sobre o dicionário, considerando que todo dicionário geral de língua tem, potencialmente, vocação didática, a qual pode ser mais ou menos explorada. Tal abordagem é observada no trabalho de Bárbara Neves Salviano de Paula, “A importância do uso do dicionário em sala de aula de língua portuguesa com alunos surdos”, que ressalta a utilização consciente do dicionário, de língua portuguesa ou de língua brasileira de sinais, como instrumento didático, ao discutir o ensino de português para alunos surdos.

Os dois últimos capítulos estão centrados no texto: um se volta para o ensino da leitura, a partir do trabalho com o léxico; o outro analisa as anáforas nominais em produções textuais. No sétimo capítulo, “A interseção de léxico e leitura no livro didático de português: propostas pedagógicas para a sala de aula”, Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz analisa uma coleção de livros didáticos de português, a qual tem como eixo central a leitura, e, destacando especialmente a interseção de léxico e leitura, a autora apresenta diversas atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula. O oitavo capítulo, “O uso das anáforas nominais em textos da ordem do argumentar: a língua portuguesa a serviço de práticas saudáveis”, traz o estudo do léxico em gêneros textuais da ordem do argumentar, em que a autora, Maria Bernadete Rehfeld, faz um minucioso estudo sobre a coesão nominal, a partir da análise de redações do vestibular de uma universidade privada.

Em face da síntese dos conteúdos que acabamos de apresentar, os temas dos distintos capítulos se entrecruzam, formando um amplo panorama de estudos sobre o léxico do português brasileiro, com sua aplicação à prática pedagógica.

O léxico, ao longo de todos os diferentes métodos de ensino de línguas, tem sido tratado de várias maneiras, porém, o conjunto de trabalhos apresentados em *O léxico do português em estudo na sala de aula* lhe dá uma posição central, de modo que a unidade lexical, nas abordagens aqui apresentadas, é a unidade de aprendizagem.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL E A NEOLOGIA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Aderlande Pereira Ferraz
Sebastião Camelo da Silva Filho

Introdução

Este capítulo analisa o fenômeno da neologia no português brasileiro, apresentando alguns contributos para o desenvolvimento da competência lexical, entendida aqui como a capacidade de compreender as palavras, sua estrutura e suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua. A competência lexical compreende tanto o conhecimento que se tem para utilizar com propriedade uma palavra do léxico de uma dada língua como a capacidade de reconhecer, interpretar e relacionar as palavras dessa mesma língua nas modalidades oral e escrita.

No espaço de discussão sobre o ensino de português como língua materna, não podemos ignorar aspectos importantes relacionados à metodologia de ensino do léxico, a partir do estudo da neologia lexical em língua portuguesa, já que o desenvolvimento da competência lexical é condição fundamental para desenvolver no aluno habilidades de compreensão e produção textual. O ensino do léxico nas aulas de português, guardadas algumas exceções, geralmente não tem ido muito além do estudo de palavras em sentenças isoladas, com a proposição de exercícios mecânicos, quase sempre de substituição de palavras, como se as palavras, por si só, tivessem sentido absoluto independente do contexto em que ocorrem. Além disso, o pouco espaço reservado para o estudo de léxico no ensino de português ficou, quase que inteiramente, sob a responsabilidade dos livros didáticos.

Ao reconhecermos que o principal objetivo do ensino de português é a formação de usuários da língua com amplo desenvolvimento das competências linguística e comunicativa, os quais devem apresentar condições para produzir adequadamente textos orais ou escritos e de compreender os textos orais ou escritos que recebem, em diversos contextos situacionais, ressaltamos que a capacidade de reagir positivamente diante de qualquer dessas circunstâncias também significa a capacidade de lançar mão de itens lexicais apropriados. Dessa forma, é indiscutível a necessidade de se trabalhar com o léxico de forma integrada, possibilitando a ampliação da competência lexical do aluno de língua portuguesa.

Nesse contexto, este trabalho analisa o fenômeno da neologia no português brasileiro, analisando especificamente as formações no âmbito da neologia formal e da neologia semântica. No âmbito da primeira, os neologismos apresentados foram recolhidos da linguagem publicitária, e, como *corpus* de análise, contamos com um banco de neologismos extraídos de textos publicitários, veiculados pelas revistas

Veja, *IstoÉ* e *Época*, em edições de 2006 a 2010. No âmbito da neologia semântica, foi analisado um neologismo terminológico, pertencendo a um *corpus* multimodal diacrônico, constituído por desenhos de moda coletados de *sites* da internet em 2016. O que se pretende com a mostra dos neologismos é revelar o quanto é possível trabalhar com a palavra, quando se tem em mente o desenvolvimento da competência lexical.

1. O desenvolvimento da competência lexical

Da língua, o léxico é o componente que se relaciona mais estreitamente com o conhecimento do mundo. Ao longo de toda a vida, estamos sempre a incorporar, por meio do léxico, o conhecimento de que necessitamos para nos relacionarmos com o mundo extralinguístico. O léxico de uma língua é constituído de unidades criadas a partir da necessidade, expressa pelos grupos sociais, de interação com o universo sociocultural, e por isso mesmo essas unidades, emanadas desses grupos, carregam informações diretamente relacionadas às experiências humanas. Visto assim, o léxico é o manancial de onde os usuários da língua recolhem as unidades que vão compor o seu repertório de manifestação discursiva. Esse universo lexical, servindo a todos os usuários de uma língua, vai assumindo matizes específicos à medida em que cada falante vai imprimindo colorido próprio a seu repertório lexical, levando-se em conta diversos fatores que podem influir tanto na escolha quanto na realização das unidades lexicais num ato discursivo.

O desempenho lexical do usuário da língua está condicionado por fatores que vão da sua competência lexical a fatores externos como as condições de produção do discurso, o interlocutor, o ambiente, o grau de formalidade etc. A competência lexical do usuário se caracteriza como o domínio de parte do léxico geral, no que diz respeito ao conjunto das unidades lexicais, e o domínio dos padrões lexicais, responsáveis pela realização, produção e interpretação dessas mesmas unidades, nos discursos orais e escritos, assim como para a formação de novas unidades consideradas boas ou aceitáveis ou ainda para a possibilidade de evitar a formação de unidades inaceitáveis no sistema. Isso nos leva a concluir que cada indivíduo, ao dominar uma língua, possui parte do léxico efetivo da língua, constituindo o seu repertório lexical. E por razões óbvias, o repertório lexical de um indivíduo não é idêntico ao de outro usuário da mesma língua, nem quanto à sua competência e muito menos quanto ao seu desempenho lexical.

A competência lexical do falante, manifestada em seu desempenho lexical, revela o conhecimento das regras lexicais e o domínio de parte do conjunto lexical, recortado em dois vocabulários complementares e de uso simultâneo: um passivo e outro ativo. Na passagem da palavra de um para outro vocabulário, é possível perceber um terceiro vocabulário, o de reserva ou de transição. Com isso, o repertório lexical de um falante, evidenciando a sua competência lexical, pode ser considerado sob três aspectos.

- i. **Vocabulário ativo**, o qual representa as palavras usadas com regularidade.
- ii. **Vocabulário de reserva** (ou de transição), que se constitui das palavras relativamente conhecidas, que o usuário não utiliza na fala, mas eventualmente emprega na escrita.
- iii. **Vocabulário passivo**, conjunto das palavras que o usuário reconhece, mas para o uso das quais não se sente seguro, por não ter certeza de seus significados contextuais e, por enquanto, não são usadas.

Uma das preocupações de muitos professores que atuam diretamente com o ensino do léxico é delimitar a extensão do vocabulário do aluno, considerando o objetivo deste em alcançar uma determinada competência comunicativa, seja nos discursos orais ou escritos. Em consideração a isso, o desenvolvimento da competência lexical, estimulado em sala de aula, permite a transferência de palavras do vocabulário passivo para o ativo como um dos processos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Um olhar mais atento sobre a situação atual da Educação Básica no Brasil, especialmente o ensino de português, permite-nos ver (KLEIMAN, 1996; DIONÍSIO; BEZERRA, 2001; NEVES, 2003; TRAVAGLIA, 2003) muitos aspectos importantes da língua portuguesa ignorados tanto nos programas que orientam a sala de aula como nos livros didáticos. Desses aspectos, queremos destacar o que diz respeito ao léxico do português, considerando que, em grande parte dos livros didáticos, a neologia lexical ou não é tratada ou é abordada apenas em certos gêneros, em geral da esfera literária, o que pode dar ao aluno a falsa impressão de que a neologia é restrita a tais gêneros. Em muitos casos, o estudo da formação de palavras, quando abordado nos livros didáticos de português, passa a ser apenas uma classificação de formas já existentes na língua, sem levar em conta a criação contemporânea de unidades lexicais. Diante disso, consideramos relevante o estudo que contribua para o desenvolvimento da competência lexical, a partir da coleta e análise de formações lexicais contemporâneas (neologismos), com desdobramentos que alcancem aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem, já que o desenvolvimento da competência lexical é condição indispensável para a produção e para a interpretação de mensagens escritas e orais.

2. A delimitação do neologismo

A obsolescência de unidades lexicais que caem em desuso e o surgimento de novas unidades na língua, os neologismos, são ocorrências naturais, previstas nos padrões de estruturação lexical das línguas vivas, como salienta Ferraz (2006). Com isso, o processo linguístico que consiste em produzir formas e significados inéditos no léxico de uma língua constitui a principal manifestação de inovação lexical. Esta, para realizar-se plenamente, recorre a três mecanismos linguísticos, quais sejam: a neologia formal, a neologia semântica e a neologia de empréstimos. Em sentido amplo, a neologia então pode ser compreendida como o conjunto de processos de formação de palavras novas.

Em todos esses processos de neologia veremos sempre, como produto, o neologismo (ALVES, 1990), isto é, a unidade nova capaz de ocupar espaço no léxico, introduzindo-se no uso corrente ou socioprofissional (BOULANGER, 1989, p. 202). Ocorre também o fato de um neologismo surgir em um discurso por razões estilísticas, ficando, em muitos casos, fora do uso geral e corrente.

Para muitos estudiosos do léxico (ALVES, 1984, 1990; SANDMANN, 1989; CABRÉ, 1993 etc.), a noção de neologismo está atrelada ao dicionário de língua. Entretanto, algumas questões se levantam vez por outra, entre vários estudiosos, procurando saber quais elementos identificam o neologismo, ou como comprovar e demonstrar o sentimento de novidade perante uma unidade léxica considerada nova ou, em outras palavras, quais as condições que um item léxico teria de cumprir para ser considerado um neologismo.

A diversidade de posições teóricas, principalmente entre alguns lexicólogos e lexicógrafos, sobre as condições de conceituação do neologismo ensejou a que alguns teóricos, como Alan Rey (1976), levantassem a hipótese de o neologismo ser um pseudoconceito. Nesse aspecto, é importante a posição de Sablayrolles (1996, p. 39), que considera: “ce n'est pas, pour reprendre le jugement de Rey (1976), un pseudo-concept, mais un concept variable selon les centres d'intérêt de ceux qui s'en occupent”. O mesmo autor mais adiante conclui que o neologismo de fato é um “vrai concept dont on ne peut pas faire l'économie” (SABLAYROLLES, 1996, p. 40).

Apoiada nas considerações de Guilbert (1975, p. 34) e Boulanger (1979), Cabré (1993, p. 445) sintetiza todos os esforços para a identificação de neologismos, apresentando os seguintes critérios:

- a) uma unidade lexical pode ser considerada neológica se tiver surgido em um período recente (**critério diacrônico**);
- b) uma unidade lexical será neológica se ainda não estiver registrada nos dicionários de língua (**critério lexicográfico**);
- c) uma unidade lexical será neológica se apresentar traços de instabilidade formal (fonética, morfológica, gráfica) ou semântica (**critério de instabilidade sistemática**);
- d) uma unidade lexical é neológica se os falantes de uma comunidade linguística a percebem como uma palavra nova (**critério psicológico**).

3. Neologismos no português contemporâneo

A criação de palavras novas em português pode ser considerada, grosso modo, envolvendo as formações vernáculas e as formações alogenéticas. Tratando-se das primeiras, importa lembrar que o processo de formação neológica, significando a operação morfo-lexical e semântico-sintática que se dá a partir de certo número de elementos de base, a fim de se construir outros deles decorrentes, se tipifica em diversas modalidades, sob dois aspectos: formal e semântico.

A neologia formal pode ser compreendida como a construção de palavras novas através de regras do próprio sistema linguístico, com a utilização de procedimentos

formais internos no nível morfológico, sintático e fonológico. A neologia formal tem sido muito produtiva pelos mecanismos morfemáticos, os quais permitem formar novas palavras a partir da combinação de morfemas, sejam estes bases ou afixos. De acordo com o modo de ocorrência dos morfemas, podemos ter processos de formação de palavras como prefixação, sufixação, composição, reduplicação etc.

Quanto ao aspecto semântico, trata-se de formações neológicas que se dão sem qualquer alteração formal em unidades léxicas já existentes. A transformação semântica operada numa unidade léxica enseja a criação de um novo elemento: o neologismo conceitual ou semântico.

Para os exemplos de neologismos que apresentamos, recolhidos da linguagem publicitária impressa, preferimos adotar o critério lexicográfico, partindo de um *corpus* de exclusão, composto pelos principais dicionários brasileiros contemporâneos, consultados em 2011. Para o exemplo de neologismo semântico, foi consultado o dicionário *on-line* <<http://michaelis.uol.com.br/>>, em 2016.

Assim, o estatuto de neologismo é conferido aqui a uma unidade do léxico, quando esta passou do momento de criação ao momento de recepção e aceitabilidade pelos destinatários, sem ter sido ainda dicionarizada.

4. Neologismos em textos publicitários

A linguagem publicitária, fortemente caracterizada pela dinamicidade do léxico, sente-se permanentemente impulsionada a renovar-se, não apenas para nomear mercadorias, mas sobretudo por tecer enunciados cheios de apelos estilísticos e persuasivos, tornando, assim, a criação de neologismos um fator inevitável. Dos gêneros textuais, o texto publicitário de mídia impressa se destaca principalmente pelos recursos expressivos, cujo objetivo maior é conseguir a adesão do receptor às suas propostas. Dessa forma, o texto publicitário, em vez de priorizar a descrição das características objetivas do produto ou do serviço, utiliza-se de mecanismos de persuasão, tendo como foco principal o destinatário, usando meios com alto grau de perceptibilidade: nomes de produtos motivados, explorações de aspectos visuais, grafias exóticas, aspectos morfológicos (criações lexicais com tipologia variada de neologismos), aspectos semânticos (polissemia e homonímia, ambiguidade, antonímia) etc.

Os neologismos encontrados em textos publicitários impressos ou em textos jornalísticos apresentam-se, basicamente, sob dois aspectos. Um diz respeito à necessidade de exprimir conceitos ou nomear realidades novas (produtos, serviços, objetos, ideias); o outro é uma criação neológica estilística, motivada pela busca de maior expressividade do discurso. Os primeiros são neologismos com grande chance de fixação no sistema linguístico, ao passo que os segundos são neologismos estilísticos, por vezes existindo só ao nível do discurso, não passando geralmente de formações efêmeras, entrando muito raramente no sistema da língua. Este tipo de neologismo, também muito comum no discurso humorístico, em manchetes jornalísticas e no noticiário político, aparece na linguagem publicitária como nos

seguintes exemplos, em que a base inicial é a redução do nome da marca do produto (Motorola):

<Motonatal com superdescontos: 10x sem juros e aparelho grátis.>

<Motopromoção na Oi.>

A seguir, temos alguns exemplos de formações neológicas, classificadas no âmbito da neologia formal, apresentadas aqui com a grafia em que foram encontradas.

Em português, como nas línguas românicas em geral, a derivação tem sido um processo muito produtivo para o enriquecimento do léxico. Na prefixação, tem-se um prefixo e uma base, cabendo ao primeiro expressar uma ideia comum e geral e à base uma ideia particular ou menos geral. Em nosso *corpus*, as formações prefixais apresentam caráter substantival e adjetival, como se vê em (1) e (2).

(1) Formações prefixais de caráter substantival:

| |
|--|
| Mais de 60 milhões de internautas, em 42 países, já conhecem a qualidade do <u>megaportal</u> Terra. |
| Fax com cortador automático de papel; <u>Multitransmissão</u> para 10 números. |
| A maior propaganda de <u>microcrédito</u> da América do Sul. Chegou à marca de 1 bilhão de reais investidos em microcrédito. |
| Frete grátis para os produtos adquiridos direto da Gradiente, exceto em áreas de <u>redespacho</u> fluvial, marítimo e algumas áreas do Acre e Pará. |
| E o que você me diz destes inacreditáveis <u>minilocalizadores</u> ? |

(2) Formações prefixais de caráter adjetival:

| |
|---|
| <u>Superfácil</u> de expandir. O iMac possui bastante espaço para crescer. |
| Exagero? A gente chama de tecnologia. O segredo de Always Ultrafino é a combinação do gel <u>superabsorvente</u> com a nova malha seca acolchoada que absorve o fluxo mais rápido, deixando a superfície sempre limpa e seca. |
| Você passeia os olhos pelo retrovisor e descobre que ele vem com lente <u>antiofuscante</u> , que reduz a incidência de luz sobre o espelho. |
| Chegou a nova embalagem de Copimax. Um papel sedoso, encorpado, <u>ultrabranc</u> o e o único com embalagem 100% reciclável. |

Na derivação sufixal, é possível perceber que entre a base original e o sufixo desenvolve-se uma interação dinâmica, envolvendo os aspectos formal, semântico e funcional, o que favorece o surgimento de uma nova palavra vinculada à original. É o que se pode ver nos exemplos em (3).

(3) Formações sufixais:

| |
|---|
| Rádio com comando de volante e <u>disqueteira</u> para 6 Cds. |
| Seja um <u>jipeiro</u> com ou sem jipe. |
| E tem mais: pagando com o seu cartão de crédito Fiat Credicard você ganha um cupom <u>raspável</u> adicional, além de acumular bônus no seu cartão. |
| <u>Clareamento</u> Dentário a Laser (numa única sessão). |
| A cidade tem o maior <u>borboletário</u> da América Latina |

A união de duas ou mais bases para formar uma nova palavra com um sentido único e constante é o que denominamos composição. A unidade composta forma um todo, semanticamente. Em geral, ela tem uma significação global que pode ser independente da soma das partes componentes ou partir de algum valor de uma das partes. Os exemplos se dividem entre as formações compostas por subordinação, em que se percebe a relação de determinado (o núcleo) e determinante (o periférico), como em (4); e por coordenação, em que cada elemento é independente e o valor semântico é a soma dos valores parciais, como em sócio-torcedor, que se define por um torcedor que se tornou sócio do time mediante a contribuição regular que oferece a este. Serão os exemplos em (5).

(4) Formações compostas por subordinação:

| |
|---|
| Novo Cargo 4331s Maxton. Mais versatilidade: nova quinta roda, com duas posições de ajuste e <u>rampa-guia</u> . |
| <u>Horário-limite</u> para despacho ou coleta domiciliar, prazos de entrega e tipos de produtos restritos nos serviços expressos, consulte a nossa Central de Atendimento. |
| Ela criou o próprio mercado de <u>refeição-convênio</u> no Brasil. |
| Para armazenar e comercializar toda essa produção, a prefeitura também buscou parceiros na instalação de estufas municipais e ainda disponibilizou um <u>caminhão-frigorífico</u> especialmente adaptado para o transporte de flores. |
| Fale de qualquer jeito. Comunicação por voz, torpedo, <u>fotomensagem</u> e dados. |

(5) Formações compostas por coordenação:

| |
|---|
| De verde no Natal já basta a árvore. Kit <u>sócio-torcedor</u> do Timão: o melhor presente para o corintiano. |
| Já está nas bancas o Especial Moda e Beleza <u>Outono-Inverno</u> . |
| [...] Tudo para a preservação do patrimônio <u>artístico-cultural</u> . |
| Estojo Quasar. <u>Desodorante-colônia</u> Quasar 125ml + desodorante spray Quasar 95ml + nécessaire. |

No léxico geral, as lexias complexas, também identificadas como unidades polilexicais, revelam-se sob vários aspectos, segundo sua estruturação morfossintática e semântica e podem ser compreendidas como unidades constituídas de mais de uma palavra, com certa coesão interna entre seus componentes, tornando-se combinações fixas que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais.

Em Guilbert (1975, p. 101-102), encontramos a denominação neologia sintagmática, usada para fazer referência aos sintagmas terminológicos dos vocabulários científicos e técnicos. O neologismo sintagmático surge como resultado do processo de lexicalização. Isto é, uma formação sintagmática está se lexicalizando quando começa a perder as características que a situavam como segmento da frase, a exemplo de quando deixa de ser uma combinação livre para assumir uma estrutura morfossintática fixa. Com isso, podemos considerar que o processo de lexicalização se instaura quando uma unidade léxica formada por mais de um elemento lexical chega a funcionar, nos discursos oral ou escrito, como uma só unidade lexical. Dessa forma, o composto sintagmático pode se apresentar, no léxico da publicidade, como um neologismo da língua comum ou como um neologismo terminológico, vinculado a uma área de especialidade. Como neologismos da língua comum são os exemplos em (6) e como neologismos terminológicos, em (7) e (8).

(6) Formações sintagmáticas com elementos do léxico comum:

| |
|---|
| Com o e-TAM Auto Atendimento, passageiro com e-ticket, com <u>bagagem de mão</u> , emite o cartão de embarque em segundos, sem complicação. |
| Um presente da Azul Music exclusivo para <u>leitores de banca</u> , com a sua revista Caras. |
| O Mosaico de Unidades de Conservação do Lago preserva a biodiversidade e melhora a <u>qualidade de vida da população local</u> . |
| O projeto tem como objetivo estimular o exercício da cidadania e promover a <u>inclusão social</u> e digital de pessoas portadoras de deficiência. |
| <u>Dedicação exclusiva</u> , especialização total e segurança máxima são qualidades que fazem do Opportunity um dos principais administradores de recursos da América Latina. |

Na formação do composto sintagmático, como neologismo terminológico, é possível perceber dois processos: (i) quando se juntam elementos do léxico comum e do léxico de especialidade, como se pode ver em (7), e (ii) quando um termo técnico ou científico é o resultado da junção de elementos existentes no léxico comum, como revelam os exemplos em (8). A maior parte das formações sintagmáticas neológicas de nosso *corpus* faz parte de áreas de especialidade como informática, economia, mecânica automobilística, telefonia etc.

(7) Formações sintagmáticas pela junção de elementos comuns e de especialidade:

| |
|--|
| A novíssima versão Dynamique chega com motor 1.6 16v, aerofólio, travas e vidros elétricos, <u>rodas de liga leve</u> com aro 15. |
| Você que é terapeuta em Acupuntura, [...] <u>Cinesiologia aplicada</u> , venha fazer parte da grande família terapêutica. |
| <u>Angiografia digital</u> – PHILIPS. Permite realizar a angiografia rotacional e a reconstrução tridimensional das imagens, além de promover a neuroradiologia intervencionista, tratando de <u>patologias vasculares por dentro dos próprios vasos</u> . |
| Sem falar nos avanços tecnológicos, como o <u>câmbio automático seqüencial</u> de 5 marchas com indicador de marcha no painel. |
| Ourocap. O <u>título de capitalização</u> do Banco do Brasil já pagou R\$4.500.000,00 num único sorteio. |

(8) Formações sintagmáticas pela junção de elementos do léxico comum:

| |
|--|
| O Renault Clio Dynamique apresentado na foto está equipado com o seguinte acessório, não sendo, pois, item de série: Kit sport (spoiler e <u>saias laterais</u>), com pintura na cor da carroceria. |
| E na versão EX-R, o exclusivo motor VTEC, rodas de liga leve, bancos e volante revestidos em couro e <u>teto solar elétrico</u> . |
| Para saber mais informações sobre o serviço, tarifas, contratação, planos disponíveis para a sua empresa, <u>área de cobertura</u> e disponibilidade de roaming internacional de dados, agende a visita de um consultor. |
| Lançamento. Motorola L7. Design ultrafino. MP3 player com <u>cartão de memória</u> de 128 MB. Câmera VGA integrada. Bluetooth. Display colorido com 262.000 cores. Viva-voz integrado. |
| Após intensa pesquisa, em parceria com a Amazonas (uma das maiores empresas de solado do mundo), a Democrata lança o SAA (Sistema de Absorção Air), que possui a melhor <u>Bolha de Ar Amortecedora</u> . |

Outro neologismo formal é o resultante do processo de reduplicação, o qual é pouco produtivo no português contemporâneo. Trata-se de um procedimento morfológico em que se forma uma nova unidade lexical a partir da repetição de uma mesma base, como mostram os exemplos em (9).

(9) Reduplicação lexical:

| |
|--|
| Com jato inteligente (corta o <u>pinga-pinga</u>), jato multidirecional e três temperaturas – instalado direto na parede. |
| Acabamos com o <u>troca-troca</u> de Cds e com o <u>pula-pula</u> de faixas. |

Agora, reformar ficou muito mais simples, sem quebra-quebra, sem sujeira, sem barulho.

Ainda no âmbito da neologia formal, encontramos um tipo de formação na linguagem da publicidade, que é o cruzamento lexical. O neologismo por cruzamento lexical resulta da aglutinação (ou concatenação) de duas bases, quando estas perdem parte de seus elementos para formarem uma nova unidade lexical, através da mesclagem lexical de palavras já existentes. Também conhecido como palavra-valise, contaminação, amalgama, *blending* etc., o cruzamento lexical, em nosso *corpus*, apresentou poucas ocorrências. Em (10) temos os exemplos odontomóvel (odontológico + automóvel), investfone (investimento + telefone) e, com certo efeito humorístico, o cruzamento quentucho (quente + gorducho).

(10) Formações por cruzamento lexical:

O odontomóvel já percorreu mais de 110.000 km atendendo quase 11.000 caminhoneiros e familiares.

Você faz suas aplicações ou consulta seus investimentos no Itaú Bankline Internet. Procure seu gerente, ligue para investfone ou acesse o Itaú Investnet.

Famoso edredom quentucho, MMartan.

5. A neologia semântica

O processo de neologia semântica pode manifestar-se como uma criatividade responsável por mudança de regras que ocorrem através da transgressão de traços de categorização e de seleção. O termo transgressão reflete a evolução através da incorporação de novos traços semânticos ao sentido, provocando uma mudança de significação da unidade lexical no eixo diacrônico.

A neologia semântica ocorre em virtude da extensão do sentido, através de uma relação lógica por analogia ou por assimilação. De acordo com o autor, a extensão de sentido por relação lógica implica uma mudança de sentido do termo.

No processo de criação do neologismo semântico, o conteúdo passa por uma evolução no percurso entre o nível diacrônico e o sincrônico; assim, a forma da expressão mantém-se, embora o conteúdo apresente alguma alteração, pois esse movimento resulta de mudanças ao nível conceitual (cf. FAULSTICH, 1998).

A ocorrência da neologia semântica está centrada na mudança da significação, que ocorre ao nível mental. Com isso, a concepção de neologia semântica está intimamente ligada à falta de limites entre as possíveis significações referentes a uma dada unidade.

É inquestionável o fato de que os novos conceitos são parâmetros que delimitam a fronteira entre o atual, designado pelo novo, e o passado, assim sendo, a descrição dos novos elementos que constituem o novo conceito deve ser realizada de maneira

clara, concisa e objetiva, de modo a dar conta de que se trata de um novo conteúdo.

Sob a perspectiva social e cultural da neologia semântica, o uso da língua não é considerado apenas através das regras do sistema linguístico; o uso desse sistema é determinado por um grupo de indivíduos que integram uma dada comunidade.

Como o resultado do processo de criação neológica semântica, o neologismo semântico, também designado ou por neologismo conceitual e/ou neologismo de sentido, não se comporta apenas como um termo que pode ser analisado e descrito por distintas abordagens linguísticas; é uma unidade lexical que veicula o caráter social, cultural, ideológico e político.

6. O neologismo semântico no desenho

No caso do desenho no domínio da moda, para dar conta do redimensionamento do conceito de neologismo semântico, é necessário considerar as contribuições que o desenho pode proporcionar ao processo de criação neológica. Nesse caso, podemos referir sobre a emergência de teorias para subsidiar a concepção de metodologias que possam tratar da análise e descrição do desenho como um instrumento que representa tanto a peça de roupa como um todo quanto cada um dos constituintes referentes a essa mesma peça.

A peça de roupa é uma criação neológica veiculada por um desenho; afinal, cada peça é um produto original e único, que, por sua vez, apresenta variados e distintos constituintes que podem ou não apresentar alguma modificação.

A esse respeito, lembramos Puls (2007). Segundo a autora, a criação no domínio da Moda resulta de uma técnica referente a combinações de elementos já existentes e que tem por finalidade o desenvolvimento de peças de roupas que se diferenciam das atuais.

Desse modo, os constituintes referentes a um conceito não ocorrem de maneira isolada, é necessário que se estabeleça um agrupamento específico que possa incluir os atributos, e/ou as propriedades e/ou as características de maneira a delimitar os traços conceituais que serão utilizados para definir o objeto peça de roupa.

O uso de um novo conceito pelo profissional da moda limita a sua posição no que se refere ao estabelecimento de relações com outros conceitos que integram a estrutura conceitual. Assim, partindo do pressuposto de que os conceitos podem apresentar fronteiras tênues, temos em conta que esses elementos podem ocupar espaços semânticos diferentes de acordo com os contextos de ocorrência, como se pode observar a partir da interação entre os diferentes constituintes, no caso, manga, bolso, gola etc., que, articulados entre si, formam a peça do vestuário ou, ainda em outras situações, esses mesmos constituintes podem ser veiculados de diferentes maneiras em distintas roupas.

Importa ressaltar que um constituinte de uma determinada roupa pode comportar-se também como um termo; esse comportamento vai depender do contexto onde o constituinte e/ou o termo é utilizado e atualizado. Desse modo, manga, bolso, gola etc. são considerados como termos.

Nesse contexto de estudo sobre o neologismo semântico, podemos considerar que o conceito de uma peça é único, pelo fato de a mesma integrar uma dada coleção que se situa num determinado espaço do tempo.

A relação conceito/termo, além de delimitar e descrever o conceito, comporta-se como uma equação que pode ser destinada à denominação de uma determinada peça de roupa ou ainda de um constituinte referente a essa peça. Nessa ligação semântica, o termo representa uma estrutura cognitiva específica que, condicionada pelo contexto de sua utilização, tem por finalidade a denominação dos conceitos que podem ser expressos ou pelas características, ou pelas propriedades e/ou pelos atributos comuns a um conjunto de objetos.

7. O desenho no domínio da moda

Sendo o conceito uma unidade que pode ser expressa por uma representação visual, conforme menciona Depecker (2000), podemos falar sobre o desenho como um instrumento que representa de maneira objetiva e clara o pensamento do profissional de moda em relação a uma dada peça de roupa.

Autores como Puls (2007, 2011), Gragnato (2008) e Soares (2011), dentre outros, além de evidenciar através de seus trabalhos a relevância do desenho para o domínio da Moda, ainda apontam como esses mesmos instrumentos auxiliam no processo de criação de uma determinada peça de roupa.

Por intermédio de um desenho, o conceito de uma peça de roupa é delimitado de acordo com o pensamento do profissional de moda, e, dessa forma, podemos referir sobre a insuficiência do desenho em demonstrar a plenitude do conceito peça de roupa.

Sendo um instrumento responsável pela representação gráfica, fixação e concretização das ideias do profissional de moda, o desenho comporta-se como uma forma de linguagem expressa por um meio de comunicação permanente, durável e estável e que de certo modo ainda está relacionado com a ilustração e a explicação do processo de criação de uma determinada peça de roupa.

Para o desenvolvimento desse estudo, é necessário considerar que o desenho apresenta um conceito bem amplo, pelo fato de esta ferramenta remeter tanto ao croqui, quanto ao desenho de moda, como ao desenho técnico de moda, dentre outros desenhos.

Ao considerar o desenho como um recurso cognitivo e perceptivo determinante para solucionar e organizar a fruição das ideias, Puls (2011) ainda caracteriza os desenhos considerando suas particularidades; de maneira resumida, entendemos que esses instrumentos se comportam da seguinte maneira:

Croqui – desenho que dá origem e concretiza a ideia, que é expressa através da peça de roupa. Esse instrumento representa o esboço que veicula as variações e combinações formadas por diferentes elementos, como cores, formas e materiais (cf. PULS, 2011).

Desenho de moda – considerado como o produto final; tem a função de informar de maneira detalhada os elementos constituintes dessa peça. Nesse desenho, a peça de roupa é veiculada com outros elementos, tais como, sapatos, bolsas, bijuterias etc. (cf. PULS, 2011).

Desenho técnico de moda – desenho que apresenta características operacionais para a etapa do desenvolvimento da peça de roupa (cf. PULS, 2011).

Apesar de cada um dos desenhos caracterizar uma etapa que pode representar o processo de criação de uma determinada peça do vestuário, vale salientar que as características singulares apresentadas por esses desenhos não chegam a ser suficientes para estabelecer fronteiras entre eles, pelo fato de esses instrumentos estarem interligados e interrelacionados através de constituintes em comum.

Nesse contexto de estudo, podemos referir que o desenho é uma ferramenta constituída por uma imagem e um texto. A imagem é representada pelo desenho da roupa, por sua vez, o texto é representado pela mensagem verbal que acompanha o próprio desenho.

Apesar de a imagem apresentar-se como um instrumento de uma leitura mais rápida, o texto tem um papel relevante no que diz respeito ao ato de delimitar as relações entre termos e sentidos e entre sentidos e semas.

O desenho referente à peça de roupa é descrito e delimitado através das relações termo/sentido. É importante salientar que o desenho é um instrumento que deve ser observado tanto sob nível conceitual quanto linguístico pelo fato de cada um desses níveis poder contribuir de maneira singular na descrição do próprio desenho, contudo, ambos os distintos níveis de análise não podem e não devem ser situados num mesmo patamar de descrição.

Partindo do pressuposto de que o conceito não se reduz a um sentido, podemos dizer que os constituintes desse conceito, seja a característica, seja o atributo, seja a propriedade, podem vir a assumir a função de um sentido tendo em conta a sua ocorrência num determinado contexto linguístico.

A verbalização do conceito permite o seu estudo a partir da mensagem verbal que constitui o desenho. Essa passagem do nível conceitual ao linguístico permite-nos falar em sentido do termo.

A referida verbalização resulta da seleção de caracteres, isto é, das características e/ou das propriedades, num enunciado linguístico, em função da denominação de um dado termo.

8. A relação termo/sentido a partir dos desenhos de moda

No que se refere à relação termo/sentido, observa-se que o termo se mantém em um constante processo de atualização através da incorporação de novos sentidos. Dessa maneira, podemos considerá-lo uma unidade terminológica com características evolutivas, devido à constância de seu emprego em distintas situações de uso em discurso, ao passo que o sentido é um elemento que pode delimitar a significação do termo num determinado espaço sociocultural diacrônico.

Faulstich (1998) refere-se ao movimento que o termo executa nas línguas de especialidade, que pode ser descrito através de um percurso, no tempo e no espaço, provocando mudanças nessa unidade.

Sob o ponto de vista diacrônico, o termo tem em conta dois momentos: o estado em que se encontra em relação aos sentidos (atual e passado); e o intervalo de tempo da informação na qual este estado ocorre.

Por mais que um termo apresente duas significações, num curto espaço de tempo, cada uma dessas significações apresenta-se em momentos distintos, relativos à sua gênese que, por sua vez, são acompanhadas de seus contextos históricos.

Por seu turno, o sentido é um elemento que pode delimitar a significação do termo num determinado espaço sociocultural diacrônico. Rastier (2001) refere que o sentido não varia relativamente a um signo isolado, a sua variação ocorre no próprio contexto discursivo.

O sentido do termo, em situação de discurso, é atualizado por traços semânticos mínimos distintivos que delimitam, particularizam e concedem características únicas a essa unidade lexical especializada, em relação aos outros termos. Denominados de semas, esses traços semânticos mínimos distintivos, quando reunidos, constituem o semema terminológico.

Os semas podem comportar-se como elementos estáveis e instáveis. A variabilidade do sema pode ser identificada a partir do contexto em que o termo, como uma unidade lexical especializada, é atualizado. Assim, o termo pode apresentar semas que podem dar origem a sememas e gerar distintas significações em diferentes contextos e espaços de tempo distintos.

A evolução da relação supra referida resulta da mudança de sentido que conduz ao levantamento de uma série de premissas relacionadas aos fenômenos inerentes à formação desses sentidos, como é o caso da ampliação, da restrição ou da criação de semas.

As relações entre termos e sentidos resultam de ligações semânticas. Essas conexões têm a finalidade de contextualizar de maneira pormenorizada o próprio termo.

A reflexão sobre a relação evolutiva entre termo e sentido pode ser observada através das obras de Faulstich (1998), Delavigne e Bouveret (1999), Alves (2001), Estopà (2001), Dury (2005, 2006), Tartier (2006), Picton (2009), Silva Filho (2009, 2013), dentre outros.

9. O neologismo semântico em um corpus multimodal

Durante muito tempo, as reflexões realizadas sobre o *corpus* de especialidade foram centradas no eixo sincrônico e nos estudos desenvolvidos apenas sobre os aspectos linguísticos, sem prestigiar os estudos diacrônicos.

Através dos trabalhos realizados por Allwood (2008), Williamson (2009), Knight (2011) e Prieto Velasco (2012), evidenciamos a necessidade e a relevância de se desenvolver pesquisas em *corpus* multimodal.

O conceito de *corpus* multimodal está vinculado à existência de vários graus de multimodalidade (cf. PRIETO VELASCO, 2012), dentre esses encontram-se a visão, a audição, o paladar, o tato e o olfato (cf. ALLWOOD, 2008).

Em se tratando do desenho, a sua percepção é realizada por meio da visualização. Dessa forma, Prieto Velasco (2012) menciona a relevância da interface “imagem/texto” para a concepção de recursos destinados à organização do conhecimento especializado.

O conceito de *corpus* diacrônico é muito amplo e até mesmo complexo. A utilização dessa coleção de textos, conforme se verifica nas publicações de Møller (1998), Dury (2005, 2006), Tartier (2006), Picton (2009), Dury e Picton (2009), Silva Filho (2009, 2013), dentre outros, pode estar relacionado, dentre outros motivos, ao estudo da evolução e da mudança que ocorre no sistema de uma dada língua contemporânea; ao estudo das unidades terminológicas e de seus respectivos sentidos que integram uma dada língua de especialidade; ao estudo sobre o processo de criação neológica e/ou ainda a forma de inserção de outros textos no *corpus*, que, de certo modo, pode proporcionar um melhor índice de desenvolvimento sobre o seu estudo.

Considerando essas diferentes perspectivas de tratamento do *corpus* multimodal diacrônico, podemos referir que as características de atualidade e de modernidade demonstram relevância a partir do momento em que se fala sobre evolução e mudança, pois partimos do pressuposto que algo só evolui em função de seu estado anterior e/ou atual.

Sob essa ótica, o *corpus* multimodal diacrônico é um espaço dinâmico constituído por uma coleção de desenhos antigos e de desenhos atuais que necessitam ser organizados e sistematizados de modo que a análise e a descrição de cada um desses desenhos possibilite o estabelecimento de relação entre cada uma dessas ferramentas a partir de seus constituintes.

O *corpus* multimodal diacrônico é constituído por desenhos de moda coletados de *sites* da internet. Esses desenhos referem-se a uma diacronia de cerca de seis anos (2010-2016).

Para a explicitação da análise e descrição do neologismo semântico, utilizamos uma legenda a fim de identificar os sentidos e seus respectivos semas que originam o novo termo.

Na referida legenda, temos:

“aspas” para indicar o termo;

«aspas francesas» para indicar o sentido;

/barras oblíquas/ para referir ao sema.

Considerando essa legenda, o termo “manga” é a unidade lexical especializada utilizada para essa tarefa. O termo em questão é analisado e descrito a partir de três croquis. Identificamos cinco sentidos para “manga” nos croquis relativos aos anos de 2012, 2014 e 2015.

No croqui referente ao ano de 2012 (Figura 1), o termo em questão apresenta três sentidos distintos: «manga longa», «manga $\frac{3}{4}$ com acabamento», «manga curta com bainha simples».

No croqui que se refere ao ano de 2014 (Figura 2), identificamos «manga japonesa» e no croqui relativo ao ano de 2015 (Figura 3) aparece «meia manga com pregas».

É necessário referir que /com acabamento/, /com bainha simples/ e /com pregas/ comportam-se como semas.

De acordo com os variados sentidos de “manga” identificados nos croquis, lembramos da definição apresentada no dicionário *on-line* <<http://michaelis.uol.com.br/>> (28/12/2016). Diz-nos o dicionário que “manga” é a “parte do vestuário que cobre o braço, cingindo-o, parcial ou totalmente”. A partir dessa definição, constatamos a pluralidade de significações que o termo em análise apresenta.

Considerando essa definição, ainda lembramos que «manga» pode apresentar outras significações; fato esse que pode ser comprovado a partir do glossário de moda <<http://glossario.usefashion.com/verbetes.aspx>> (28/12/2016).

Desse modo, podemos afirmar que “manga” é um neologismo semântico, considerando os sentidos e os semas identificados por intermédio dos desenhos de moda.

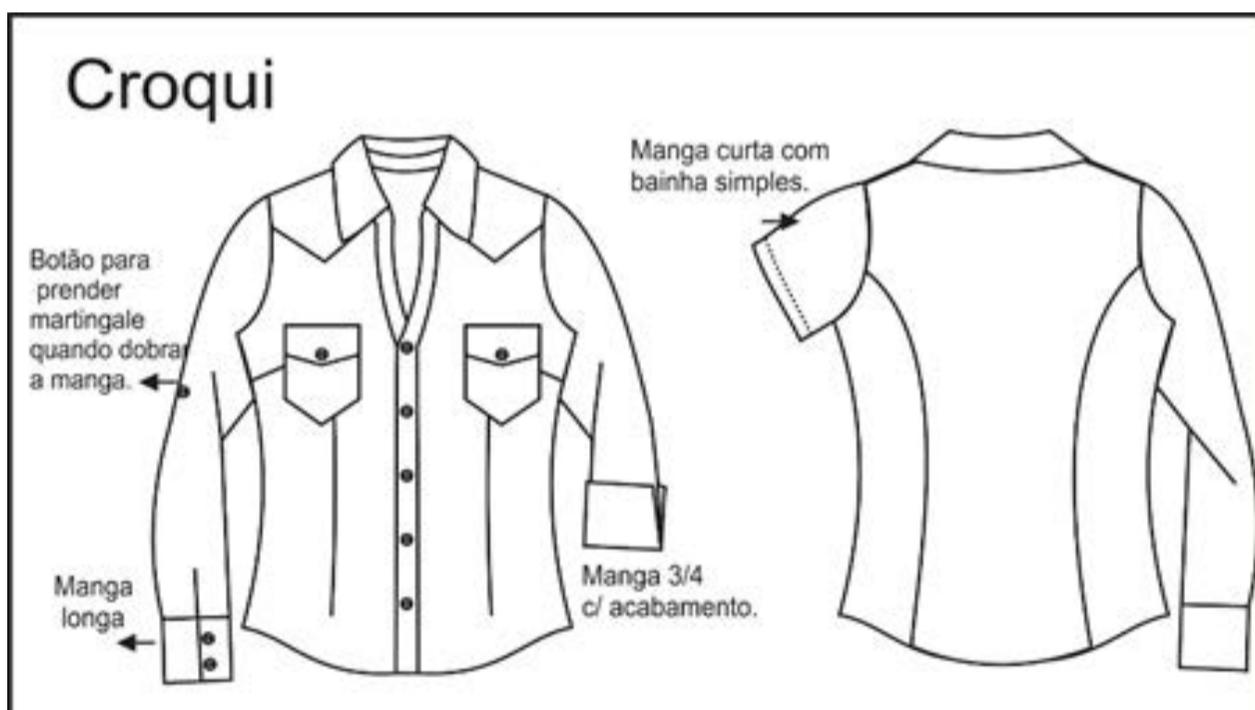


Figura 1 – Croqui – ano 2012

Vestido Tubinho com decote canoa,
manga japonesa e saia tulipa.



Montagem:

Monte a parte de cima primeiro e feche os pences. Depois monte a saia. Coincida os pences da blusa com os pregos laterais da saia. As outras 2 pregas podem ser colocadas, uma de frente para a outra, com um afastamento central de 3 cm ou juntas, encostando uma na outra.

www.montenemvici.com.br

Figura 2 – Croqui – ano 2014



Figura 3 – Croqui – ano 2015

Considerações finais

Ao reconhecer que o léxico geral de uma língua está em constante expansão, entendemos que o desenvolvimento da competência lexical não se dá de imediato, mas realiza-se de forma gradual e segue por toda a existência do usuário da língua.

Considerando a análise e descrição do neologismo semântico por intermédio do desenho de moda, mais precisamente do croqui, o qual nos permite observar de forma pormenorizada a peça de roupa e seus constituintes, salientamos a importância dessa ferramenta de modo a contribuir para o estudo do processo de criação neológica.

Desse modo, temos em conta a necessidade de explorar mais os estudos que envolvem em conjunto a linguagem visual e a linguagem verbal, considerando que atualmente vivemos numa sociedade na qual a imagem tem uma presença muito forte.

É importante salientar que os neologismos se apresentam, inicialmente, como unidades do discurso, tornando-se unidades do sistema linguístico quando revelam caráter permanente e estável. Podemos dizer que depois de criadas num ato de fala, as novas unidades léxicas passam a ser aceitas pelos interlocutores e, a partir de então, reutilizadas em outros atos de comunicação. A frequência de uso dos neologismos faz com que, gradativamente, a sensação de novidade lexical vá se perdendo até que, naturalmente, as unidades neológicas passam a integrar o conjunto das unidades lexicais memorizadas e de distribuição regular entre os usuários da língua. A entrada no sistema da língua é formalmente marcada quando essas unidades lexicais são registradas em dicionários de língua, o que caracteriza também a sua desneologização.

A análise dos textos publicitários bem como de um *corpus* multimodal nos permitiu ver que, para a formação de neologismos no português brasileiro contemporâneo, há um fundo lexical que se encontra na língua comum, gerando neologismos terminológicos. Com isso, torna-se possível inferir quais são os procedimentos mais comuns que o sistema linguístico utiliza para renovar seu léxico e, em consideração aos dados aqui apresentados, quais são os processos de formação neológica mais frequentes no português do Brasil.

Neste contexto, os dados apresentados, em cuja abordagem se deu destaque à neologia formal e à neologia semântica, assumem grande importância no ensino do léxico, de vez que os neologismos no português brasileiro contemporâneo têm ficado à margem dos estudos realizados pelas gramáticas brasileiras.

Referências

- ALLWOOD, J. Multimodal Corpora. In: LUDELING, A.; KYTO, M. (Eds.). *Corpus Linguistics: An International Handbook*. Handbooks of Linguistics and Communication Science. Berlin/New York: de Gruyter, 2008. p. 207-225.
- ALVES, I. M. Terminologia e Neologia. *TradTerm*, São Paulo, CITRAT, FFLCH, USP, 7(1), p. 53-70, 2001.
- _____. O neologismo sintagmático. In: *Anais do V Encontro Nacional da ANPOLL*, Porto Alegre, p. 169-173, 1991.
- _____. *Neologismo. Criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. *Alfa*. UNESP, v. 28, suppl, p. 119-126, 1984.
- BOULANGER, J. C. L'évolution du concept de neologie de la linguistique aux industries de la langue. In: SCHAEZTEN, C. de. *Terminologie diachronique*. Paris: Conseil International de la langue française, 1989. p. 193-211.
- _____. Problematique d'une methodologie de l'identification des neologismes en terminologie. *Néologie et lexicologie*. Paris: Larousse, 1979. p. 36-44.
- CABRÉ, M. T. *La terminologia*. Teoria, metodologia, aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empúries, 1993.
- CANTO, A. L. S. *A relação entre o produto de moda e a imagem conceitual geradora: em busca de um método*. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.
- DELAVIGNE, V.; BOUVERET, M. Présentation. In: DELAVIGNE, V.; BOUVERET M. (Dir.). *Sémantique des termes spécialisés*. Rouen: Dyalang, Presses de l'Université de Rouen, 1999. p. 7-15.
- DEPECKER, L. Le signe entre signifié et concept. In: BÉJOINT, H.; THOIRON. P. (Dir.). *Le sens en terminologie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p. 86-121.
- DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- DURY, P. La dimension diachronique en terminologie et en traduction spécialisée: le cas de l'écologie. In: CANDEL, D.; GAUDIN, F. *Aspects diachroniques du vocabulaire*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen, 2006. p. 109-124.
- _____. Terminology and Specialized Translation, the Relevance of the Diachronic Approach. *LSP and Professional Communication*. Copenhagen: Copenhagen Business School, 5 (1), p. 31-42, apr. 2005.
- DURY, P.; PICTON, A. Terminologie et diachronie: vers une réconciliation théorique et méthodologique. *Revue française de linguistique appliqué*. Terminologie, orientations actuelles, Paris: Pub. Linguistique, 14 (2), p. 31-42, 2009.
- ESTOPÀ, R. Les unités de signification spécialisées: élargissant l'objet du travail en terminologie. *Terminology*, Amsterdam: Philadelphia, 7 (2), p. 217-237, 2001.

- FAULSTICH, E. Entre a sincronia e a diacronia: variação terminológica no código e na língua. *Actas da VI Riterm*. VI Simpósio Ibero-americano de Terminologia [S.l., s.n.]. Havana. Cuba. 1998. Disponível em: <<http://egroups.unb.br/il/liv/enilde/documentos/HAVANA98.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2008.
- FERRAZ, A. P. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. In: ALVES, I. M. (Org.). *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulista, 2010.
- _____. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES D. (Orgs.). *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.
- _____. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. p. 217-234.
- GRAGNATO, L. *O desenho no design de moda*. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2008.
- GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.
- KLEIMAN, A. O ensino do léxico através da leitura. In: _____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1996. p. 191-213.
- KNIGHT, D. The future of multimodal corpora. *RBLA*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, 11 (2), p. 391-415, 2011.
- MØLLER, B. À la recherche d'une terminochronie. *Meta*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 43 (3), p. 426-438, 1998.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- PICTON, A. Identifier des traces d'innovation: Proposition d'une approche outillée en corpus spécialisés. In: Actes de l'atelier « Du Thème au Terme ». *Conférence internationale Terminologie et Intelligence Artificielle (TIA)*, Toulouse. France. [S.l., s.n.]. 2009a. Disponível em: <http://www.irit.fr/TIA09/thekey/atelier1/Atelier%201_1_Picton.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2010.
- PICTON, A. *Diachronie en langue de spécialité. Définition d'une méthode linguistique outillée pour repérer l'évolution des connaissances en corpus. Un exemple appliqué au domaine spatial*. 2009b. 407 f. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage) – Université de Toulouse 2, Toulouse, 2009.
- PRIETO VELASCO, J. A. A Corpus-based Approach to the Multimodal Analysis of Specialized Knowledge. *Langage Resources and Evaluation*, [S.l., s.n.], p. 1-21, 2012.
- PULS, L. M. O desenho como ferramenta universal: O contributo do processo do desenho de moda na concepção do projeto de design de vestuário. *Modapalavra E-periódico*, Florianópolis – Universidade do Estado de Santa Catarina, 4 (8), jul.-dez., p. 1-5, 2011. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/modapalavra/edicao13/index.php>>. Acesso em: 07 jan. 2014.
- _____. Desenho Técnico: Padrões de representação gráfica para produtos do vestuário. *III Jornada de Pesquisa do Ceart*, Florianópolis, 3 [s.n.], Núcleo de Comunicação, p. 1-15, 2007.
- RASTIER, F. *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF, 2001.
- REY, A. Néologisme: un pseudoconcept? In: *Cahiers de Lexicologie*, n. 28, p. 3-17, 1976.

- SABLAYROLLES, J. F. Néologisme et nouveauté(s). In: *Cahiers de Lexicologie*, n. 69, p. 5-42, 1996.
- SANDMANN, A. J. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et Labor- Ícone, 1989.
- SILVA FILHO, S. C. *Polissemia Nominal Diacrônica, Do conceitual ao linguístico: Relações lexicais a partir dos corpora de especialidade*. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa e Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. Neologia semântica: aspectos culturais e sociais de um novo termo. *Atas do Encontro Internacional Lugares da Lusofonia*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, 26-27/01/2009, Lisboa: Edições Colibri, p. 153-160, 2009.
- SOARES, E. C. *Design de corpos: uma análise na comunicação entre designers de moda e modelistas*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2011.
- TARTIER, A. Terminologique et analyse diachronique. *Actes de la 13e conférence sur le traitement automatique des langues naturelles*. TALN, v. 1, [S.l., s.n.], 2006. Disponível em: <<http://cental.fltr.ucl.ac.be/~taln2006/index.php?lang=fr&page=95>>. Acesso em: 18 mar. 2008.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- WILLIAMSON, R. El diseño de un corpus multimodal. *ELA – Estudios de Linguística Aplicada*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, 25 (46), p. 207-231, 2009. Disponível em: <<http://ela.cele.unam.mx/doctos/ela46/ELA46txt9.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

NEOLOGISMOS SEMÂNTICOS E TEXTO PUBLICITÁRIO: EXPLORANDO O LÉXICO DO PORTUGUÊS EM SALA DE AULA¹

Élida Ferreira Martins

Acompanhando a proposta desta coletânea, neste capítulo trabalharemos com um aspecto do léxico do português, os neologismos semânticos, desenvolvendo uma amostra de atividades que constituem possibilidades de tratamento desses itens lexicais na sala de aula de Língua Portuguesa. Inicialmente, ofereceremos o aporte teórico que orienta as atividades. Apresentaremos discussões acerca das noções de neologismo, neologismo semântico, publicidade e sequência didática, com base em Alves (2004), Antunes (2012), Berthônico e Coscarelli (2013), Carvalho (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), Ferraz (2012, 2010a, 2010b), dentre outros. Após, traremos uma sequência didática para o estudo do gênero textual publicidade, enfocando os aspectos lexicais, especialmente os neologismos semânticos.

1. Neologia e neologismos

Entendemos por neologia lexical o “processo de criação lexical” (ALVES, 2004, p. 5). Esse processo constitui a principal forma de inovação lexical e consiste em “produzir formas e significados inéditos no léxico de uma língua” (FERRAZ, 2012, p. 18). A neologia lexical pode ser de três tipos: neologia formal, neologia semântica e neologia de empréstimos. De acordo com Ferraz (2012), a neologia formal é aquela que acontece por meio de processos internos ao sistema linguístico. Esses processos acontecem tanto em nível morfológico, quanto sintático e fonológico. Como exemplos desses processos podemos citar a derivação, a composição, a siglagem, a acronímia, o truncamento, a reduplicação, o cruzamento vocabular e a formação sintagmática. A neologia semântica, ainda conforme Ferraz (2012, 2010b), é aquela que opera em nível de significado e acontece mediante a atribuição de novos significados a formas existentes na língua, resultado de processos de expansão de sentido como metáfora, metonímia e polissemia. O exemplo são os neologismos semânticos. A neologia de empréstimos se dá pela importação de elementos de outros sistemas linguísticos, havendo ou não adaptação da forma importada (FERRAZ, 2012). Nesse caso, podemos citar os estrangeirismos, que são tidos como a forma neológica dos itens que poderão vir a se tornar empréstimos lexicais, quando passarem a fazer parte do sistema linguístico receptor.

¹ Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida ao longo do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz.

O neologismo é o elemento resultante do processo de neologia (ALVES, 2004). É a nova criação que poderá vir a fazer parte do sistema linguístico, mediante a aceitação e o uso por parte dos falantes de determinada comunidade. Para identificar e delimitar um neologismo, são adotados alguns critérios². Dentre eles, o que utilizamos é o *critério lexicográfico*, que consiste na “comprovação sistemática da aparição de unidades lexicais numa seleção de dicionários de língua” (FERRAZ, 2010b, p. 68). Desse modo, uma unidade não registrada nos dicionários de língua determinados será considerada neológica. Destacamos que a adoção desse critério se deve ao fato de ser este o de maior aplicabilidade, como explica Ferraz (2010, p. 261): “o critério lexicográfico tem sido, pela facilidade de aplicação como também pela objetividade na obtenção dos dados, o mais usual entre aqueles que trabalham com neologismos lexicais”.

Um neologismo pode ainda se caracterizar como estilístico ou denominativo. Os neologismos estilísticos são, geralmente, criações efêmeras, fruto da busca de maior expressividade dos falantes ao exprimirem seus discursos. Já os denominativos são aqueles com maior chance de permanecer no sistema da língua, pois são fruto da necessidade de nomear novas criações ou realidades, exprimir conceitos ou ideias inéditos, denominar produtos, serviços, objetos etc. (FERRAZ, 2010).

Os neologismos semânticos, muitas vezes, aparecem no discurso como neologismos estilísticos, mas podem ocorrer também como neologismos denominativos. O neologismo semântico é resultado da transformação do significado de um item lexical quando não há alteração em sua forma (ALVES, 2004). Essas formações são muito dependentes do contexto, uma vez que a variação contextual é um dos fatores que possibilita a transformação do significado de um item léxico. Aliás, o contexto não só possibilita a transformação do significado, como o determina. Hjelmslev (1975, p. 50) corrobora esse posicionamento ao afirmar que “considerado isoladamente, signo algum tem significação. Toda significação de signo nasce de um contexto...”. Assim, será o uso linguístico que determinará qual significado o falante-ouvinte deverá acionar ao produzir ou interpretar um texto. Desse modo, ressaltamos que é de grande importância para o ensino dos neologismos semânticos sua abordagem a partir de um contexto de ocorrência específico.

2. Explorando a publicidade

Inicialmente, é preciso enveredar pela distinção entre os termos “publicidade” e “propaganda” que são empregados costumeiramente, na linguagem comum, como sinônimos. Souza e Costa-Hübes (2010), apoiando-se em Bigal (1999), explicam que a distinção entre os dois termos reside na finalidade que cada um deles apresenta. A propaganda objetiva apenas divulgar ideais, conceitos e valores, já a publicidade

² Ferraz (2012, p. 21), remetendo-se à Cabré (1993, p. 445) que se apoia em Guilbert (1975, p. 34) e em Boulanger (1979), apresenta-nos esses critérios, que também estão explicados em Ferraz (2010b, p. 67-68). São eles os seguintes: critério diacrônico; psicológico; lexicográfico e da instabilidade sistemática.

visa comercializar o que divulga. Nas palavras de Bigal (1999, p. 19 *apud* SOUZA; COSTA-HÜBES, 2010, p. 7),

[...] o que distingue a publicidade da propaganda é exatamente o que cada uma delas divulga: enquanto a publicidade divulga produtos, marcas e produtos (publicação), a propaganda divulga idéias, proposições de caráter ideológico, não necessariamente partidárias (propagação). Nesse sentido, a publicidade vincula-se ao desejo de gerar lucros, enquanto a propaganda liga-se ao objetivo de gerar adesões. Enfim, a publicidade espera a compra, o consumo como resposta, enquanto a propaganda espera a aceitação de um dado que confirme ou reformule um determinado sistema de crença.

Ferraz (2010a) esclarece que o termo “propaganda” abrangia os dois sentidos aqui mencionados, podendo se referir tanto à “propagação de ideias (políticas, religiosas etc.)” quanto à “apresentação pública de anúncios de produtos ou serviços, com propósito comercial” (FERRAZ, 2010a, p. 252). Com o passar do tempo, porém, o termo propaganda foi se associando ao objetivo de “persuadir o receptor a aderir a certas ideias” e se tornaram comuns as expressões “propaganda política, propaganda estatal, propaganda religiosa etc.” (FERRAZ, 2010a, p. 252). Desse modo, ultimamente, passou-se a preferir o termo “publicidade” para se referir ao significado de “anúncio com fins comerciais” (FERRAZ, 2010a, p. 253), estabelecendo-se a distinção.

Seguindo uma linha próxima à de Ferraz, Carvalho (2004), remetendo-se a Charaudeau (1984), explica que este considera o termo “propaganda” mais abrangente que “publicidade”. “O primeiro estaria relacionado à mensagem política, religiosa, institucional e comercial, enquanto o segundo seria relativo apenas a mensagens comerciais” (CARVALHO, 2004, p. 9). A autora ainda afirma que ambos exploram universos diferentes, embora utilizem métodos semelhantes. A mensagem publicitária explora o campo dos desejos, enquanto a propaganda explora valores éticos e sociais dos campos político, religioso, ideológico ou institucional. Segundo ela, dentre as duas, a publicidade usa mais recursos de sedução, manipulando o receptor disfarçadamente sem deixar transparecer as verdadeiras intenções. Para a autora, apesar dessas nuances, os termos podem ser vistos, em linhas gerais, como sinônimos. Ressaltamos que, pela proximidade dos dois conceitos, nem sempre é simples dizer se estamos diante de uma propaganda ou de uma publicidade, sendo as duas, às vezes, separadas por uma linha tênue. Por isso, ao trabalhar esses gêneros no ensino, é preciso não apenas distingui-los e isolá-los como gêneros distintos, mas também explorar suas características comuns. Por uma questão de espaço físico, trouxemos, neste capítulo, atividades apenas com o gênero publicidade.

A publicidade é um gênero muito rico em termos de recursos expressivos e se apresenta em diferentes formatos de textos, como os anúncios em jornais e revistas, panfletos, cartazes, *outdoors*, internet, televisão e rádio. Além das formas mais canônicas, muitas outras se apresentam a todo momento em nosso dia a dia, como

mensagens de celular, escrita em muros, em postes, placas em portas de lojas etc. Além disso, temos também a prática de *merchandising* e informes publicitários e o patrocínio em eventos diversos. Devido a esse bombardeio a que estamos submetidos constantemente, é preciso ensinar os alunos a perceber a forma como a publicidade reflete e interfere em seus costumes, seu modo de agir, de pensar e de sentir, quais mecanismos ela usa, implícita ou explicitamente, para convencê-los a aderir ao que é veiculado nas campanhas. Isso é de grande importância para seu comportamento como cidadãos e para a construção de sua visão de mundo.

Assim, os mecanismos vários, linguísticos e não linguísticos, presentes na publicidade, devem ser objeto de estudos em sala de aula, pois o estudo desses mecanismos extrapola a compreensão do texto publicitário e alcança, de maneira ampla, outras esferas da comunicação em sociedade, preparando o sujeito para a atuação consciente no mundo. Além disso, a publicidade apresenta possibilidades de trabalho com a linguagem criativa, valendo também para exercitar essa característica nos alunos.

O texto publicitário tem como uma das características fundamentais a persuasão. Para Carvalho (2004, p. 19), “a função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor”. Daí, como explica a autora, o publicitário sempre levar em conta o “receptor ideal da mensagem”, o público-alvo a que o texto se destina, usando um vocabulário em registro adequado a esse público. A publicidade apresenta ao receptor elementos que pretensamente faltam em sua vida, fazendo-o enxergar várias formas de necessidade, natural ao ser humano, oferecendo meios de preenchê-la através de palavras, o que logo o receptor vai perceber impossível, mesmo tendo adquirido a mercadoria anunciada (CARVALHO, 2004, p. 19).

A autora destaca outra característica do texto publicitário no que se refere a sua atuação social, como discurso legitimador da dominação das elites, atuando no sentido de legitimar e fazer com que seja desejável o papel de consumidor para a sociedade (CARVALHO, 2004, p. 17). Para ela, “o discurso publicitário é um dos instrumentos de controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução” (CARVALHO, 2004, p. 17). Na publicidade, a palavra exerce um papel fundamental, ela “deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força persuasiva, clara ou dissimulada. Seu poder não é simplesmente o de vender tal e qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo” (CARVALHO, 2004, p. 18).

É desejável que haja a tomada de consciência, por parte dos alunos, dessa situação. É preciso que eles saibam que, ao assumir um papel social, eles atuam em um jogo de interesses conflitantes e tornam-se objetos de manipulação nas mãos das elites de poder. Por isso, a percepção dos mecanismos de controle e de divulgação de modos de vida atraentes e aparentemente de grande relevância, como a aquisição de determinado produto para ter sucesso e alcançar determinado *status*, ajuda o indivíduo a se perceber como parte de uma estrutura de consumo, que ele deve conhecer a fim de não ser completamente manipulado por ela o tempo inteiro.

Carvalho (2004) explica também o fato de os publicitários adotarem procedimentos de vanguarda, ressaltando que estes, antes, devem ter sido usados e aceitos nas áreas das quais a publicidade os importa. Esses usos se dão, conforme a autora, com o objetivo de “provocar interesse, informar, convencer e, finalmente, transformar essa convicção no ato de comprar” (CARVALHO, 2004, p. 14). Seguindo essa linha de vanguarda, os publicitários, buscando a inovação, utilizam recursos linguísticos e estilísticos variados, como o grande uso de neologismos – termos em circulação em diversas áreas do conhecimento ou criados para produzir efeitos em determinado anúncio – para os quais Ferraz (2010a, p. 258) chama a atenção:

[A] linguagem publicitária, fortemente caracterizada pela dinamicidade do léxico, sente-se permanentemente impulsionada a renovar-se, não apenas para nomear mercadorias, mas sobretudo por tecer enunciados cheios de apelos estilísticos que procuram divertir, motivar, seduzir, fazer sonhar, excitar ou entusiasmar, tornando, assim, a produção de neologismos um fator inevitável.

Como destaca o autor, não só o uso de neologismos como o dos vários recursos da língua são elementos essenciais para a publicidade alcançar seus objetivos. De acordo com ele, três classes gramaticais são importantes na publicidade: o nome, o adjetivo e o verbo; sendo o nome relacionado à marca do anunciante, o adjetivo referente ao atributo diferencial que distingue determinada marca dos concorrentes, e o verbo como aquilo que “a marca faz para satisfazer a necessidade do consumidor” (FERRAZ, 2010a, p. 257).

Ao apresentar o percurso histórico da publicidade no Brasil, desde seu surgimento com os pregões orais de comerciantes de escravos, mascates e ambulantes, passando pelos anúncios em jornais por meio de textos curtos e sem imagens e chegando aos sofisticados anúncios com imagens, cores e movimento que circulam em variados veículos, Ferraz (2010) mostra a dinamicidade desse gênero, capaz de assimilar transformações e se atualizar a todo o momento, culminando no que se tornou hoje: “um dos principais poderes sobre a opinião pública” (FERRAZ, 2010a, p. 257).

Sendo a publicidade esse objeto de intensa atuação no mundo, com objetivo de induzir a comportamentos de consumo, Ferraz (2010a) destaca a linguagem especial utilizada nesses textos, englobando, como se tem dito, recursos estilísticos que fortalecem a persuasão do discurso, no qual ele identifica dois aspectos.

1. “apelo para o desejo e a fantasia das pessoas” com mescla de imagens e outros recursos da língua como “nomes de produtos motivados, grafias exóticas, aspectos fonéticos (rima, ritmo, aliteração), aspectos lexicais (criações lexicais com tipologia variada de neologismos), aspectos semânticos (polissemia e homonímia, ambiguidade, antonímia) etc.” (FERRAZ, 2010a, p. 257).

2. vocabulário especial que engloba “além de unidades lexicais da língua comum, uma diversidade de termos ligados a vários domínios, constituindo unidades

terminológicas de várias áreas de especialidade” (FERRAZ, 2010a, p. 257).

Carvalho (2004) destaca o uso, na publicidade, de verbos no imperativo, verdadeiras ordens categóricas, normalmente evitadas na comunicação cotidiana, às quais o receptor da mensagem publicitária obedece sem protestar. Além disso, ela destaca a característica dialógica do texto publicitário, explicando que sua estrutura tem “a forma de diálogo, mas produz uma relação assimétrica, na qual o emissor, embora use o imperativo, transmite uma expressão alheia a si próprio” (CARVALHO, 2004, p. 13). Conforme a autora, o verdadeiro emissor não aparece no discurso, mas o receptor é atingido pela atenção que o primeiro dá ao objeto.

Berthônico e Coscarelli (2013, p. 140) ressaltam que os gêneros publicitários têm por característica fugir ao modelo, pois buscam romper com padrões para surpreender o consumidor. Assim, um elemento importante presente nesses textos é a criatividade, recurso usado para chamar a atenção do potencial cliente. Daí eles afirmarem que esse tipo de texto não segue um mesmo modelo, está sempre inovando e se caracteriza pela dinamicidade e o hibridismo, misturando, costumeiramente, “entretenimento, informação e venda”.

No que diz respeito ao ensino da publicidade, vemos que não é tão difícil encontrá-la nas listas de gêneros sugeridos para o trabalho na sala de aula, tanto no que diz respeito à produção quanto à leitura³, embora ela não esteja tão presente na sala de aula. Percebemos que o trabalho com a leitura ou escuta desse gênero já encontra aceitação, embora o trabalho com a produção oral ou escrita ainda encontre resistência⁴.

Defendemos a produção do gênero publicidade e acreditamos que a produção textual facilite a leitura e a compreensão, pois ela nos ensina, de maneira aprimorada, a interpretar e a conhecer mais profundamente os recursos empregados nos textos, uma vez que, necessitando usá-los, teremos consciência de sua presença e dos efeitos que produzem em nós. Autores como Berthônico e Coscarelli (2013) sustentam o trabalho com a produção da publicidade, afirmando a necessidade de se formar leitores críticos de textos de estímulo ao consumo. Para eles, as atividades de produção acrescentam muito ao processo de ensino e de aprendizagem no que tange ao letramento em *marketing*, pois “as mesmas estratégias e artimanhas utilizadas para estimular o consumo de mercadorias são também usadas para a conscientização, informação e/ou mobilização das pessoas no que se refere às mais diversas questões sociais” (BERTHÔNICO; COSCARELLI, 2013, p. 161). A produção de publicidade favorecerá, portanto, a conscientização a respeito dos aspectos discursivos inerentes às ações de comunicação.

Estando, então, os textos desse gênero tão presentes em nossa vida, é de grande importância o domínio deles por parte dos alunos para que sejam “capazes

3 Conferir as Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2009, p. 35) e o Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais (2006?, p. 33).

4 Segundo Souza e Costa-Hübes (2010, p. 11), trabalhar com a produção do gênero publicidade criaria uma situação artificial de uso da linguagem e seu trabalho deveria se limitar à leitura.

de identificar os artifícios utilizados – de modo a se preparar para recebê-los criticamente, não sendo, assim, ‘vítimas passivas’ desses textos, mas consumidores conscientes dessas estratégias persuasivas.” (BERTHÔNICO; COSCARELLI, 2013, p. 161).

3. O procedimento das sequências didáticas (SDs)

Considerando que “o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (MARCUSCHI, 2013, p. 37), estamos trabalhando com instrumentos consolidados de comunicação – no nosso caso, a publicidade – que apresentam um propósito comunicativo determinado no contexto social em que circulam e que podem propiciar um trabalho que leve à aquisição de usos linguísticos variados por parte dos alunos.

Porém, para trabalhar com os gêneros, é preciso adotar uma metodologia de ensino. Não basta levar textos e mais textos para a sala de aula e não propor estratégias para explorá-los. Não basta também levar textos para os alunos lerem e apenas usá-los como assuntos para discussão. Essa prática não é dispensável, mas há muitas outras questões a serem exploradas nos variados textos, cada um com suas especificidades.

Daí definirmos uma metodologia de trabalho com o texto de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013)⁵, a qual foi nomeada de sequência didática (SD). Trata-se de um procedimento de ensino de gêneros textuais. Conforme os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 82). Ainda de acordo com eles, uma sequência didática tem “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83).

É interessante destacar a perspectiva adotada nas sequências didáticas, a textual, que, conforme os teóricos que propuseram o procedimento, “implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 96). A fim de não perder de vista nosso objetivo com este trabalho, no que se refere ao ensino do léxico, podemos aproximar aqui a característica da perspectiva da textualidade ao que foi proposto por Antunes (2012). Essa característica está de acordo com o que aponta a autora como deficiência quanto ao ensino do léxico, ou seja, que o léxico não é visto como componente da produção dos sentidos dos textos, não é abordado pela ótica da textualidade. Trabalhá-lo a partir de uma perspectiva textual seria um contributo fundamental para a questão da compreensão e da produção textual, uma vez que os sentidos individuais dos itens

⁵ Texto publicado anteriormente em 2001 como apresentação a uma coleção de livros didáticos do francês (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 81).

seriam desenvolvidos em função do texto e não como itens isolados sem relação uns com os outros. Isso é o que defendemos em nosso trabalho em termos de ensino de léxico. Dessa forma, o ensino exploraria os “diferentes níveis do processo de elaboração de textos”, enfocando o léxico como elemento de sua composição e destacando suas funções de construtor e sinalizador de sentidos e intenções e como objeto de veiculação de argumentos e recurso de expressão e persuasão, além de sua função como elemento coesivo (ANTUNES, 2012).

Há que se destacar também, no que diz respeito às SDs, que não se trata de um procedimento completamente fechado, uma vez que os próprios autores assumem que outras abordagens complementares às SDs são desejáveis no ensino ao afirmarem que “é no nível da textualização, mais particularmente, que o trabalho conduzido nas sequências torna-se complementar a outras abordagens” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 96). Daí desenvolvermos nosso trabalho tendo como base as sequências didáticas e procedendo a adaptações, como explicaremos adiante.

Na apresentação de sua proposta metodológica, os referidos autores expõem, em um quadro que reproduzimos a seguir, uma síntese da sequência didática.

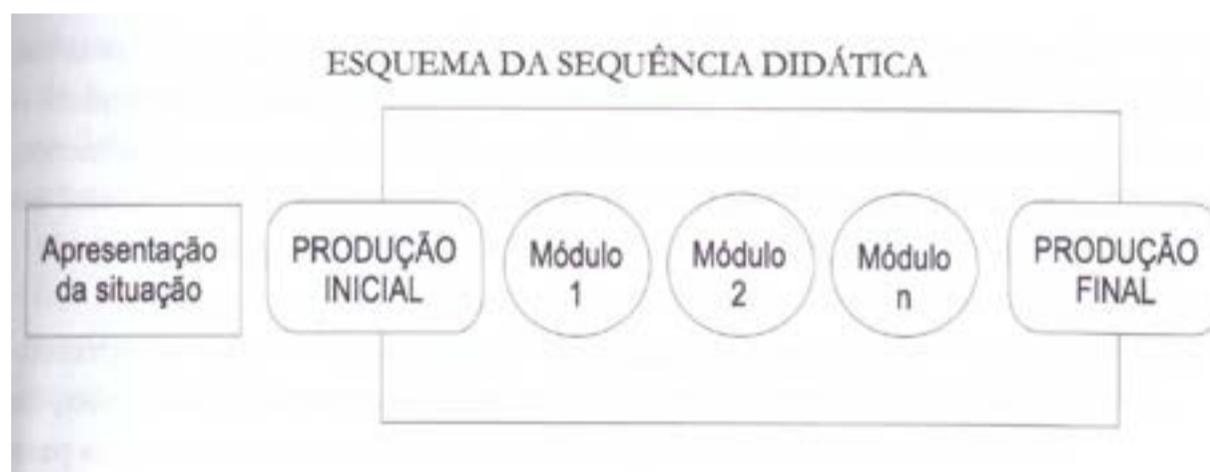


Figura 1 – Esquema da Sequência Didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83)

Na etapa intitulada “**Apresentação da situação**”, faz-se uma descrição detalhada, para os alunos, da atividade comunicativa de expressão oral ou escrita que vão desenvolver, deixando claros os objetivos a serem alcançados. Deve-se apresentar um problema de comunicação bem definido, respondendo a questões como “Qual gênero será abordado?”, “A quem se dirige a produção?”, “Que forma assumirá a produção?”, “Quem participará da produção?”. Com relação ao gênero abordado, os autores esclarecem que se pode, inicialmente, pedir aos alunos para lerem ou escutarem um exemplo do gênero, a fim de tomarem conhecimento do que se trata. Os conteúdos devem ser preparados de modo que os alunos conheçam a composição do gênero e o projeto comunicativo a ser desenvolvido.

Após essa etapa, os alunos produzem seu primeiro texto do gênero textual escolhido, oral ou escrito, proposto na atividade, o que caracteriza a “**Produção**

inicial”. Essa será a primeira tentativa de produção do gênero que responderá à proposta da SD e que, não necessariamente, será completa. Para os alunos, essa fase esclarece o gênero e o trabalho que vão aprofundar nas outras etapas, além de tomarem conhecimento de suas dificuldades e capacidades. Para o professor, serve como orientadora da continuação da atividade, fornecendo informações preciosas quanto ao que é preciso trabalhar com a turma ou com algum aluno em particular, e também permite que o professor faça adaptações na atividade pré-elaborada, levando em conta as capacidades reais dos alunos.

O professor utilizará a produção inicial dos alunos para verificar problemas e dificuldades apresentados e propor exercícios que constituirão os “**Módulos**”, a fim de solucionar esses problemas. Nas etapas de execução dos módulos de atividades (1, 2, ... n), que devem ser exercícios aprofundados e sistemáticos, os alunos desenvolverão capacidades necessárias à melhor compreensão das características do gênero focado. Serão abordados os diversos elementos do gênero selecionado, esmiuçando-os para melhor compreendê-los e propondo exercícios diversificados e também de linguagem especializada para se referir ao gênero.

A “**Produção final**” será a consolidação dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero nos módulos, pois o aluno colocará em prática o aprendizado por meio da produção escrita ou oral. Nessa etapa, o aluno também vai avaliar seus conhecimentos juntamente com o professor. A produção final poderá servir de base para uma “**avaliação somativa**”, sendo necessário que o aluno tenha claros os critérios de avaliação e que encontre neles, explicitamente, os elementos trabalhados em aula, sendo esse momento uma oportunidade de trocas e de comunicação entre grupo e professor.

No trabalho que desenvolvemos, tomando como base as SDs, estamos inserindo uma etapa anterior à “Apresentação da situação”, a que estamos chamando de “**Etapa inicial – Introdução ao gênero**”. Nesse momento, estamos propondo um contato sistemático com o gênero por meio de visualização, manuseio e leitura de vários representantes dele. Esse procedimento visa esclarecer aos alunos, mesmo que de maneira implícita, características, propósitos, meios de circulação, objetivos etc. do gênero trabalhado, além de promover discussões sobre esses aspectos a fim de que os alunos falem sobre os elementos que já conhecem e sobre os que desconhecem e troquem experiências a respeito do objeto de aprendizagem.

Além disso, na etapa 1, de “Apresentação da situação”, estamos propondo a exploração do conteúdo e dos aspectos característicos do gênero por meio de **atividades de leitura** que abordam, de maneira aprofundada, diversos aspectos presentes no texto, inclusive o léxico. Vejamos, então, na seção seguinte, nossa proposta de atividade para a sala de aula.

4. Proposta pedagógica

Atentando para a proposta desta coletânea, lembramos que a atividade apresentada a seguir tem como público-alvo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e a duração esperada de sua realização é de quatro aulas de cinquenta minutos. Seus objetivos podem ser assim sintetizados: estudar características do texto publicitário; desenvolver habilidades de linguagem que devem ser mobilizadas na leitura e produção de textos; trabalhar aspectos lexicais, incluindo neologismos; observar criticamente elementos de persuasão; compreender os efeitos da articulação de elementos verbais e não-verbais. Destacamos que a atividade é apenas uma proposta e que pode ser adaptada conforme o nível ou o desenvolvimento da turma antes ou durante sua realização.

Etapa inicial – Introdução ao gênero

Estabelecer um diálogo com os alunos a respeito da publicidade. Antes de mencionar o gênero propriamente dito, seria conveniente apresentar alguns textos publicitários variados para manuseio e leitura por parte dos alunos. Sugerimos a publicidade impressa em jornais, revistas, panfletos, cartazes, *banners* e anúncios do quadro de avisos da escola. Utilizar também impressos de páginas da internet (ou, se possível, a projeção com *data-show* de páginas da internet) e gravações de propagandas de rádio e televisão. Pode-se escolher determinada campanha que foi difundida em mais de um veículo de comunicação, assim como optar por produtos ou serviços similares de marcas concorrentes ou por determinada área de especialidade como a automobilística ou a informática. Essas sugestões são apenas para compor uma gama de textos que seguem uma lógica de organização, mas, na impossibilidade de fazer a seleção dessa forma, pode-se fazê-la também aleatoriamente, afinal, essa é uma etapa inicial de contato com o gênero e quanto maior a variedade, melhor.

Esse primeiro contato pode ser feito dividindo-se os alunos em grupos e distribuindo mais de um tipo de anúncio a cada um deles. Depois, pedir que eles mostrem para o restante da turma os textos que têm em mãos, comentando-os.

Na sequência, perguntar a eles a qual gênero aqueles textos pertencem e em qual veículo eles circularam (o ideal é que o material seja utilizado em seu suporte original, mas, não sendo isso possível, recomenda-se indicar as referências). Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que se trata de publicidade, mas, caso eles tenham dificuldades, dar pistas para auxiliá-los, comentando características do gênero.

Conversar com eles a respeito da presença da publicidade em sua vida cotidiana. Em que lugares e em que momentos eles costumam se deparar com esse gênero de texto? Queremos que eles percebam que convivem com publicidades o tempo inteiro. Lembrar dos *outdoors*, dos cartazes em ônibus, dos panfletos, das mensagens de celular, dos *banners* de anúncios na internet, dos cartazes em postes e nas portas das lojas, em muros, na televisão, no rádio, no cinema etc. Perguntar a eles o que consideram uma boa e efetiva publicidade. Pedir que falem sobre o que notam nas publicidades quando estas os atingem e os convencem. O que faz com que digam

que essa ou aquela campanha é melhor ou mais atrativa e interessante que outra? Perguntar, enfim, qual o propósito desse gênero de texto. Deixar que exponham suas variadas impressões. Ir anotando essas primeiras impressões a fim de comentá-las, ao término da atividade, de modo a poder comparar o que sabiam antes com o que aprenderam com a SD.

Etapa 1 – Apresentação da situação

Neste momento, apresentar aos alunos a situação de produção da atividade que será desenvolvida. Isso se dará da seguinte forma. Primeiramente, sugerimos que seja selecionado um texto publicitário a fim de chamar a atenção para alguns aspectos do gênero por meio de atividades de leitura. Sugerimos a campanha publicitária ilustrada nas figuras 2 a 5, a seguir.

Para iniciar a atividade, distribuir aos alunos (ou projetar com *data-show*) as figuras 2 a 5 e propor as seguintes questões (I a X), cujas respostas esperadas comentamos logo após a apresentação da questão⁶.



Figura 2

Veja 2322 (22/05/13, p. 49)

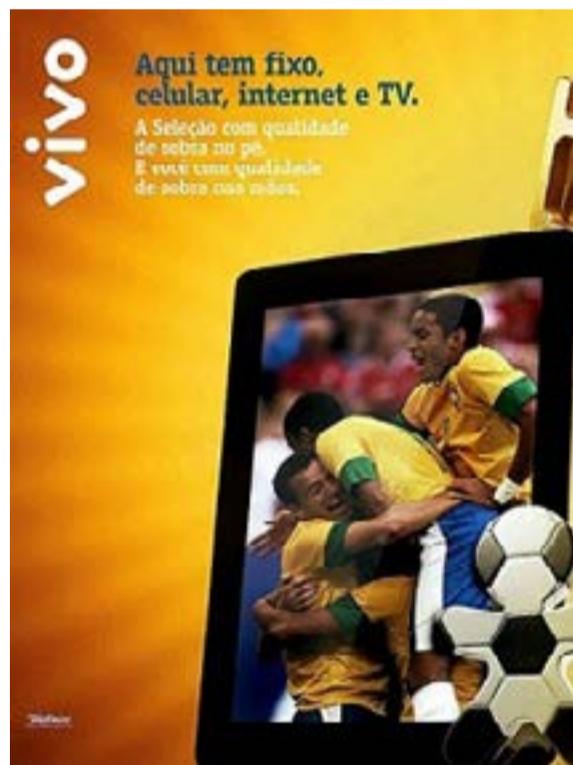


Figura 3

Veja 2322 (22/05/13, p. 50)

⁶ As figuras utilizadas nessa atividade são páginas de anúncios veiculados na revista noticiosa *Veja*, na edição nº 2322, datada de 22/05/2013, p. 49-52, e estão disponíveis na internet no portal “Veja Acervo Digital”: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. As imagens, assim como todas as edições da revista, podem ser acessadas gratuitamente nesse endereço.



Figura 4
Veja 2322 (22/05/13, p. 51)

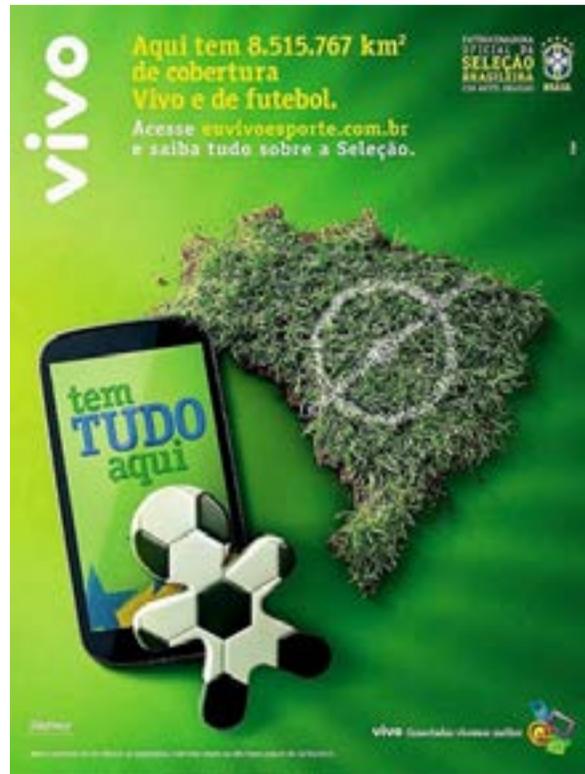


Figura 5
Veja 2322 (22/05/13, p. 52)

I. Observe o texto. Qual é o gênero textual que está diante de você?

Trata-se do gênero publicidade. (Atentar não só para a forma, mas, principalmente, para o propósito comunicativo do texto. Trata-se da oferta de mercadorias? O que é oferecido? Para quem?)

II. Quem é o anunciante? É conhecido por todos? Qual a abrangência dele no Brasil?

Trata-se de uma publicidade da Vivo, marca comercial, no Brasil, da empresa Telefônica, “um dos maiores conglomerados de comunicação, informação e entretenimento do mundo, com presença em 20 países e mais de 120 mil colaboradores”, que presta serviços como “banda larga fixa e móvel, voz, ultra banda larga, TV e TI”. No Brasil, atua em “mais de 3.800 cidades, totalizando mais de 97 milhões de clientes”.⁷

⁷ Informação veiculada no *site* da empresa Telefônica, que comercializa, no Brasil, os produtos e serviços sob a marca Vivo. Disponível em: <<http://www.telefonica.com.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2015. No caso de essa informação ser levada aos alunos, chamar a atenção para o fato de a fonte ser o *site* da própria empresa e não um terceiro completamente isento. Destacamos que a seção “Quem somos” de um *site* de qualquer empresa, por si só, pode ser considerada um texto da esfera do *marketing*, uma vez que certamente tenderá a exaltar as características positivas da empresa.

Conversar com os alunos acerca da importância de conhecer o anunciante. O que eles imaginam que essa informação acrescenta ao texto? Seria diferente se, ao invés de estar lidando com a publicidade de uma grande empresa, estivessem trabalhando com a de uma pequena? O que poderia ser diferente? Em que medida isso influencia a leitura?

III. O que é anunciado e qual o objetivo da publicidade?

Nossa meta é levar à reflexão acerca da situação de comunicação, que envolve o produtor, o receptor, a mensagem e os objetivos do texto; por isso, apesar de apresentarmos pontos de discussão em questões separadas (por uma questão didática) chamamos a atenção para sua interdependência.

Queremos, neste momento, que os alunos reflitam acerca do objetivo da publicidade de maneira geral. Trata-se apenas de vender mercadorias? No caso estudado, temos uma marca sendo divulgada, é oferecida a possibilidade de adesão a uma empresa que oferece planos de comunicação móvel, com conectividade através de diversos meios, sem, no entanto, anunciar explicitamente os preços das mercadorias ou dos serviços disponíveis. O texto exalta a qualidade dos produtos e convida o leitor à experiência da adesão, aproveitando o ensejo da Copa do Mundo.

IV. A quem se dirige a publicidade?

Queremos que os alunos reflitam, primeiramente, sobre o público alcançado pela revista *Veja*, na qual foi veiculado o texto. Eles devem se atentar para o fato de que não se trata de um veículo de circulação local, mas sim nacional, que alcança, portanto, várias esferas da população brasileira. Devem notar que não é direcionada a este ou aquele sexo e nem a esta ou aquela faixa etária, por se tratar de uma revista noticiosa e não de variedades, moda, culinária etc. Além disso, pode-se destacar qual é o preço de venda da revista e quem a compraria, além de chamar a atenção para o fato de seu acervo digital estar disponível gratuitamente na internet. Sendo assim, questionar qual a acessibilidade da revista e, conseqüentemente, da publicidade em questão.

Em segundo lugar, pensaremos, dentro do universo restrito de leitores da revista, no tipo de leitor da publicidade analisada. Aqui é necessário considerar o conteúdo do anúncio. Quem se interessa pelo ramo das comunicações? E por futebol? Trata-se de um público amplo ou muito específico? Que elementos presentes no texto podem chamar a atenção do potencial interessado? Quais desses elementos o levariam a ler o anúncio mais detidamente? Seria a marca do anunciante ou seu símbolo, o escudo da seleção, o desenho do *tablet* ou do celular, da taça, o símbolo da internet, o *slogan*, o próprio texto, a representação de um campo de futebol sobre o mapa do Brasil? Algum outro elemento?

V. Há algum *slogan* do anunciante presente na publicidade? *Slogan* é a frase ou expressão concisa, fácil de lembrar e de impacto, que aparece à guisa de assinatura de determinada marca ou serviço. Essa expressão pode se alterar com o passar do tempo a fim de produzir a novidade. Sabe qual é o *slogan* da Vivo atualmente?

Esta questão busca a localização de uma informação explícita no texto, além de abordar a definição de um elemento constituinte do gênero publicidade. O *slogan* “Conectados vivemos melhor” aparece na figura 5, na margem inferior direita, acompanhando o nome da marca.

Pedir aos alunos que acrescentem informações à definição de *slogan* dada na questão. Ela é satisfatória? Pode-se dizer mais alguma coisa para complementá-la?

VI. Qual o contexto de produção dessa publicidade? Observe a época em que ela foi veiculada. É necessário consultar a data de publicação da revista para levantar algumas hipóteses?

Ao trabalhar a atividade, pode-se optar por apresentar ou não, de antemão, a data de publicação da revista.

Queremos que os alunos notem, com base na observação da publicidade, as imagens e o texto que aludem ao contexto de Copa do Mundo de futebol. O texto faz menção explicitamente a “Mundial”, “Seleção” e “futebol”. Nas imagens, estão ilustrados homens com o uniforme da Seleção Brasileira de futebol, a taça da Copa, a representação de um gramado sobre o mapa do Brasil, uma imitação do escudo do uniforme do time e o “bonequinho” da marca colorido como uma bola de futebol.

Além disso, é importante que eles se atentem ao fato de os itens de comunicação mencionados no texto – fixo, celular, internet e TV – estarem disponíveis para serem usados “nas mãos”, o que remete à contemporaneidade, ao avanço da tecnologia hoje vivenciado e que permite, por exemplo, o acesso à televisão por meio do celular.

VII. Agora vamos observar a linguagem presente na publicidade. Observe as palavras e expressões que o publicitário utilizou. Você acha que é adotado um discurso mais formal ou mais informal? Explique com exemplos.

Podemos notar o uso da expressão “Aqui tem” no lugar de “Aqui há”, o que caracteriza um uso mais coloquial. Além disso, fala-se em “qualidade de sobra” e não em “qualidade abundante”, por exemplo. Ao se falar em “qualidade de sobra nas mãos”, notamos ainda que não se diz “qualidade das tecnologias portáteis” ou “daquelas que você utiliza com as mãos”, o que seria, além de mais extenso, menos impactante.

É preciso observar que a publicidade geralmente se vale de textos mais curtos e que sejam capazes de causar impacto, mesclando-os com imagens. Esse impacto ao qual nos referimos diz respeito à capacidade do texto de despertar a atenção do leitor de maneira eficiente. Notamos também a contração da preposição “em” com o artigo “as”, dizendo-se “nas mãos” ao invés de “em suas mãos”, preferindo-se um uso

menos formal; o que também ocorre ao se referir à Seleção no trecho “com qualidade de sobra no pé”.

Como podemos observar, a partir das características discutidas neste trabalho, a linguagem do texto publicitário tende a se aproximar daquela utilizada pelos falantes no dia a dia em situações corriqueiras, por isso o grau menor de formalidade encontrado na campanha analisada. (Ver outras características da linguagem publicitária já discutidas, como o uso de neologismos e outros recursos estilísticos, a fim de discuti-las com os alunos.)

VIII. Observe os nomes dos canais de comunicação citados. Você conhece todos eles? Formule uma definição, explicando o uso e a função de cada um deles. Preste atenção ao item léxico “fixo”. O que ele significa? Como você chegou a essa conclusão? Já tinha usado esse nome alguma vez? Verifique se seus colegas o conheciam ou não. Procure o item “fixo” em algum dicionário que você tenha costume de consultar. Provavelmente, você vai encontrá-lo, mas veja se encontra o significado que identifica no anúncio. Provavelmente, você não vai encontrar esse significado. Neste caso, vamos chamar esse item lexical de "neologismo semântico". Neologismo é um item novo na língua, usado por alguns falantes, mas que ainda não foi registrado em dicionários. No caso de “fixo”, temos um neologismo semântico, pois o item léxico já está nos dicionários, mas com um significado diferente do que foi encontrado no contexto específico. Um neologismo semântico se caracteriza por um significado novo adotado por uma forma lexical que já está em uso com alguns significados conhecidos e registrados em dicionário. Você saberia dar exemplo de algum outro elemento da área de telefonia que também é neologismo?

Esta questão foca o uso dos itens lexicais e aborda a definição de neologismo semântico a partir do uso do item “fixo”, para o qual, no contexto, estamos atribuindo o significado de “telefone fixo”. O caminho para interpretação e discussão é dado na própria questão e o professor pode acrescentar outras informações que julgar conveniente. (Ver pontos abordados na seção 1, “Neologia e neologismos”, com relação a esses itens lexicais.)

IX. Repare nas imagens apresentadas. Alguma(s) delas representa(m) um canal de comunicação que você utiliza no seu dia a dia? A que mais essas imagens remetem? Qual a relação delas com o texto em linguagem verbal?

Os alunos devem perceber que os meios de comunicação citados no texto estão ilustrados nas imagens, acrescentando-se o desenho de um *tablet*, não mencionado no texto verbal. As imagens representam também a taça da Copa do Mundo e os jogadores da Seleção Brasileira de futebol, captados em momento de alegria e comemoração. Temos também o símbolo da Vivo colorido como bolas de futebol. A relação entre as imagens e o texto verbal explora, dentre outras coisas, a alegria que

se sugere obter com o uso dos produtos, bem como a rápida e eficiente conectividade com os fatos do momento histórico em que se veicula o anúncio.

X. Em que momento se fala mais diretamente sobre a prestação de serviços ofertada? De que modo ela se apresenta? Como as imagens contribuem para sustentar o que é dito?

A publicidade ressalta a qualidade dos serviços de telefonia, internet e televisão ofertados por meio da comparação com a Seleção Brasileira de futebol. O publicitário utiliza um jogo de palavras, “A Seleção com qualidade de sobra no pé. E você com qualidade de sobra nas mãos.”, para aproximar a qualidade dos jogadores de futebol, que utilizam prioritariamente os pés, à qualidade do sinal dos aparelhos, utilizados prioritariamente com as mãos. Em “qualidade de sobra no pé”, os itens “no pé” foram utilizados no singular, o que pode nos remeter à expressão “bola no pé” e nos leva a pensar no talento individual de cada jogador. Em oposição, em “qualidade de sobra nas mãos”, o sintagma “nas mãos” foi usado no plural.

Pode-se perceber, como já dissemos, que a imagem dos jogadores na tela do *tablet* ilustrado é de alegria e comemoração, aludindo à vitória e favorecendo a interpretação da qualidade, característica tratada de modo comum entre a Seleção Brasileira e os serviços da companhia Vivo.

Ainda podemos observar, na imagem, a representação do troféu oferecido como prêmio ao campeão do principal torneio que envolve as melhores Seleções de futebol, a Copa do Mundo. O troféu apresenta representações ilustrativas de meios de comunicação que são anunciados no texto verbal: o símbolo @ da internet, um retângulo que pode ser comparado a um celular com recurso de televisão, um telefone celular e um telefone fixo. O fato de esses ícones aparecerem no troféu reforça a ideia da qualidade que aproxima os melhores em torneios de futebol dos melhores em sistemas de comunicação. Observamos também que o símbolo da companhia Vivo, o bonequinho de braços abertos, geralmente verde, aparece na publicidade colorido por bolas de futebol, compondo o ambiente da competição, juntamente com os jogadores e o troféu.

É importante chamar a atenção dos alunos para o fato de que essa é a interpretação a que nos conduz o conjunto de elementos verbais e não verbais presentes no texto, sendo uma construção cujo propósito é nos persuadir a concordar e nos levar a fazer a adesão aos serviços da companhia. Mas é necessário lembrar que isso não nos impossibilita de questioná-la e que devemos avaliar criticamente o material com o qual o publicitário age sobre nossas ideias. Observar a construção dos elementos que reforçam determinada imagem e compreendê-la é um caminho para nos tornarmos críticos, uma vez que, conhecendo os mecanismos de persuasão e argumentação utilizados, podemos questioná-los.

Caberia perguntar aos alunos, ao fim dessa atividade, o que eles acham da companhia prestadora de serviços anunciante. Alguém na classe utiliza seus serviços para comentar a respeito da qualidade, com exemplos? Os serviços dela são tão bons

quanto o desempenho da Seleção? A própria Seleção é tão boa quanto se destaca na publicidade? Quando é que a comparação com a Seleção não seria positiva para a imagem da companhia? Ela veicularia esse mesmo anúncio após uma derrota da Seleção Brasileira por um placar de 7x1? Ela veicularia esse mesmo anúncio totalmente fora do contexto de Copa do Mundo? É preciso ressaltar que esses questionamentos, longe de pretenderem macular a imagem de determinado anunciante, contribuem para a formação crítica do leitor e da troca de experiências entre os alunos, o que ainda pode favorecer a prática do debate e da escuta de posicionamentos do outro.

Agora que os alunos já responderam todas as atividades, deve-se abrir espaço para que conversem a respeito do texto e acrescentem alguma questão que ainda não tenha sido discutida.

Após essa atividade, dando prosseguimento à “Apresentação da situação” (etapa 1 da sequência didática), vejamos a proposta efetiva que motivará os alunos a produzir.

Dividir os alunos em grupos e dizer que, a partir de agora, eles constituem uma equipe contratada para anunciar serviços de comunicação. Explicar a necessidade de se trabalhar em grupo, uma vez que cada um será o especialista em determinada área. Quando decidirem o tema da campanha e o produto ou marca, deverão se organizar para determinar quem cuidará do *slogan* da companhia e da criação do logotipo da marca; quem será o responsável pelo texto do anúncio e quem ficará encarregado das imagens. Dizer que devem pensar em serviços que considerariam úteis, mesmo que não existam ainda, e que pudessem alcançar um público da faixa etária deles. Eles também podem anunciar algum equipamento que possuam (ou que possuam hipoteticamente) e que pretendam vender. Nesse caso, podem usar a marca do produto que escolherem. Além disso, explicar que seriam divulgados no jornal ou revista da escola, se um desses existir. Caso não existam, podem divulgar as publicidades no mural da escola ou mesmo nas paredes das salas ou do prédio. Caso a escola disponha de recursos, podem ser feitas gravações em áudio ou vídeo que, posteriormente, serão exibidas à turma.

Etapa 2 – Produção inicial

Pedir aos alunos para escreverem ou criarem, conforme acordado na “Apresentação da situação”, mas dizer que, nesse momento, eles trabalharão apenas com esboços. Não vamos nos preocupar totalmente com a apresentação final do texto (oral ou escrito) por enquanto. Pedir para articularem as ideias e as explicarem, mesmo que ainda não estejam concretizadas. Verificar o que eles aprenderam com a primeira atividade. Auxiliá-los no que for necessário e verificar os problemas que persistirem a fim de desenvolver, na sequência, os módulos de atividades. Os módulos deverão ter como foco os problemas ou dúvidas encontrados na “Produção inicial”.

Módulo 1 – Adequação vocabular, seleção lexical e uso de neologismos

Podem ser encontrados, nos trabalhos dos alunos, problemas referentes à adequação vocabular e à seleção lexical. Então, vejamos o que deve ser observado pelo professor.

Analisar, primeiramente, se a linguagem utilizada pelos alunos tende para um grau elevado de formalidade ou se é apresentada de uma forma mais próxima da linguagem cotidiana. É importante observar que determinadas expressões, como as expressões idiomáticas, típicas da linguagem coloquial, estão, em grande medida, presentes nos textos publicitários, portanto, o uso dessas expressões e de determinados jogos de sentido podem ser recursos expressivos importantes para a construção desse tipo de texto.

Verificar se escolheram elementos que se aproximam de sua realidade ou se estão trabalhando com elementos que se distanciam demais. Pedir que consultem os materiais que foram fornecidos de antemão, na etapa de reconhecimento do gênero, e também os materiais que estão produzindo, e que observem as palavras e expressões utilizadas nos textos. Pedir para apontarem as unidades lexicais que não conhecem e aquelas construções que lhes parecem interessantes e, ao fim, pedir para compartilharem as impressões com os colegas. Estimular a reflexão conjunta e fazer intervenções, fornecendo informações quanto ao que for possível esclarecer, e solicitar pesquisa e investigação dos pontos mais complexos ou divergentes.

É necessário lembrar que a publicidade procura induzir o consumidor a pensar em necessidades básicas, mesmo que sejam fabricadas, e procura sempre se aproximar do seu público-alvo. Uma maneira de fazer essa aproximação é por meio da linguagem. Conversar com os alunos a respeito dessa característica. Pedir também para observarem novamente a linguagem que os publicitários utilizam nos diversos anúncios, consultando o material que lhes foi apresentado, e para apontarem os itens lexicais que normalmente usam em sua conversação diária. Pedir ainda que citem exemplos de produtos conhecidos e que são completamente inovadores e outros não muito úteis, mas que parecem atraentes pela forma como são anunciados.

A inovação é um ponto importante explorado na publicidade. Ela pode se dar pelo lançamento de um produto ou serviço totalmente inédito ou simplesmente pelo revestimento de algo existente com um caráter de novidade, por meio da modificação de algum elemento mínimo que o torna único ou especial ou, ainda, simplesmente pela forma de anunciá-lo usando a língua e as imagens.

Uma característica que condiz com esse caráter de novidade é o uso de neologismos para se referir ou denominar o produto, serviço ou marca ofertado ou anunciado. Verificar se os alunos utilizaram neologismos em seus textos. Pode-se desenvolver, aqui, um trabalho com os dicionários, uma vez que um dos critérios para se caracterizar neologismos diz respeito ao registro dicionarizado. Ao dizermos que um neologismo é um item novo na língua, estamos considerando que ele ainda não foi registrado em dicionários de língua, pelo menos não com o significado atestado em determinado contexto. Assim, pedir aos alunos para consultar, pelo menos, três dicionários, a fim de verificar se utilizaram algum neologismo. Caso o termo não seja encontrado em nenhum dos dicionários, com o significado contextual trabalhado, estaremos diante de um neologismo. O uso de neologismos pode ser estimulado de modo a revestir os anúncios do caráter de novidade. Pode-se pedir que os alunos consultem os textos com os quais tiveram contato à procura de neologismos,

utilizando mais uma vez os dicionários. Quais são os itens léxicos mais frequentes? Em quais textos eles mais ocorrem?

Módulo 2 – Uso de termos técnicos

Outro ponto a se observar é se os alunos estão utilizando apropriadamente os termos da área de telecomunicações, de acordo com a tarefa proposta. Assim, verificar se estão presentes em seus textos termos como *área de cobertura, qualidade de sinal, acessar, navegar, conectar, rede, fibra óptica, tablet, smartphone, wifi, bluetooth, touchscreen, sinal digital, banda larga, 3G, 4G, processador, HD, alta definição* etc. Note-se que vários desses elementos fazem parte do universo dos adolescentes e eles possivelmente estarão familiarizados com tais itens léxicos, no entanto, é possível perceber problemas. Caso estes sejam detectados, pode-se recorrer mais uma vez ao trabalho com os dicionários e com outras fontes de pesquisa, já que, certamente, haverá neologismos envolvidos. A internet pode ser uma boa fonte de informações. Conduzir atividades de pesquisa e orientar os alunos na escolha de *sites* confiáveis para buscar a explicação dos termos que não conhecerem. Pode acontecer de se detectar grande variação na grafia de itens. Explicar que isso é normal quando se trata de termos novos que ainda não foram completamente incorporados ao idioma. É interessante notar que alguns podem já ter sido registrados em dicionários com grafias diferentes. Essa é uma deficiência comum em dicionários e sua observação pode gerar uma percepção crítica a respeito dos elementos linguísticos e sua entrada no idioma.

Trabalhar também com o uso de termos da área da publicidade como *slogan, logo, logomarca, logotipo, anúncio, agência, arte, caixa alta, caixa baixa, cartaz, panfleto, banner, outdoor, deadline, folder, folheto, jingle, meio de comunicação, veículo, pôster* etc. Ao perceber problemas no uso desses termos, pode-se propor a criação de um glossário de termos técnicos. A turma inteira pode contribuir para sua constituição a cada dúvida ou a cada uso correto, ou não, de algum termo identificado como da área da publicidade. Assim, os alunos vão construindo um glossário colaborativo por meio de pesquisa. Pode-se criar também, paralelamente, um glossário de termos técnicos da área das telecomunicações, seguindo esse padrão colaborativo.

Produção final

Neste momento, os alunos colocarão em prática as habilidades aprendidas por meio de um trabalho mais consistente. Eles vão produzir a publicidade que escolherem dentre os tipos variados que lhes foram apresentados, dando continuidade ao trabalho iniciado, em grupos, na produção inicial. O objetivo é sistematizar os conhecimentos adquiridos e aprimorar o uso da linguagem verbal e não-verbal.

Os trabalhos podem ser expostos, conforme a proposta inicial, em murais ou divulgados em meio impresso, ou ainda apresentados aos demais colegas por meio de gravações audiovisuais.

Avaliação

O aluno, ao fim dessa atividade, deve ser capaz de refletir sobre o que aprendeu e sobre o que ainda precisa melhorar. Ele pode sistematizar os conhecimentos por

meio dos glossários de termos técnicos, do registro das pesquisas aos dicionários e às demais fontes, por anotações de definições diversas, como as dos neologismos encontrados, e pelo arquivo do trabalho desenvolvido.

O professor pode avaliar os trabalhos, sem perder de vista as etapas de realização e o conhecimento adquirido nas mesmas, estipulando critérios, mesmo que não tão estanques, de avaliação, considerando a presença ou não de *slogan* e logomarca, uso de linguagem coloquial, inclusão de expressões idiomáticas e neologismos e pontuar positivamente os trabalhos que a turma apontar como mais criativos, fazendo, dessa forma, uma avaliação conjunta.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos desenvolver uma reflexão acerca da sala de aula de Língua Portuguesa, apresentando, de maneira concreta, possibilidades de se trabalhar o léxico do português a partir de um gênero textual tão comum na atualidade, como é o texto publicitário, mostrando as possibilidades de se trabalhar com os neologismos. Nossa busca foi aliar teoria e prática, tentando expor, em uma amostra de atividades, o que a teoria nos coloca como fundamental.

Desenvolvemos nossa proposta, tomando a língua por uma perspectiva interacionista, funcional e discursiva, pois acreditamos que um trabalho conduzido dessa maneira possibilita uma eficaz contribuição para o desenvolvimento da competência lexical por parte dos alunos. Esperamos, assim, contribuir minimamente para o preenchimento das lacunas com relação ao “como fazer”, que tanto inquieta os professores, e reafirmar a importância do ensino do componente lexical.

Referências

- ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Ática, 2004. Série Princípios. [1990]
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AULETE, C. *Aulete Digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa* Lexikon Editora Digital. 2014. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2014.
- AURÉLIO, B. de H. F. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- BERTHÔNICO, J. M.; COSCARELLI, C. V. Leitura de gêneros publicitários na perspectiva do letramento em marketing. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 136-161.
- CARVALHO, N. de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. 3. ed. 6. reimpr. São Paulo: Ática, 2004. [2000]
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. 1. reimpr. Campinas: Mercado de Letras: 2013. p. 81-108. [2001]
- FERRAZ, A. P. Produtividade lexical no português brasileiro: o que pode informar um observatório de neologismos? In: PERNAMBUCO, J.; FIGUEIREDO, M. F.; CÂMARA, N. S. (Orgs.). *Textos e contextos*. Franca: Editora UNIFRAN, 2012. (Coleção Mestrado em Linguística, v. 7). p. 13-37. Disponível em: <http://www.unifran.br/site/canais/publicacoes/colecaoMestradoEmLinguistica/ColecaoMestradoEmLinguistica_007.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014.
- _____. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. In: ALVES, I. M. (Org.). *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana Editora, 2010a.
- _____. Neologismos semânticos na publicidade impressa: uma abordagem cognitivista. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. IV. Campo Grande: UFMS/UFRGS, 2010b. p. 65-80.
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa versão 2009*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-38. [2010]

MARTINS, É. F. *O estudo dos neologismos semânticos no ensino de português: abordagem a partir de textos publicitários*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://150.164.100.248/poslin/defesas/1672M.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Proposições curriculares: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 3º ciclo. Texto preliminar*. Belo Horizonte: 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum: Língua Portuguesa: Ensinos Fundamental e Médio*. Minas Gerais: [2006?].

SOUZA, L. R. de; COSTA-HÜBES, T. da C. *Gênero discursivo publicidade: uma proposta para o ensino de 7ª série*. *II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem*. Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2006/GENERO%20DISCURSIVO%20PUBLICIDADE%20UMA%20PROPOSTA%20PARA%20O%20ENSINO%20DA%207%20SERIE.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.

TELEFÔNICA. Disponível em: <<http://www.telefonica.com.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

VEJA ACERVO DIGITAL. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

EXPLORANDO AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL

Aline Luiza da Cunha

Introdução

“Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro, mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente” (ANTUNES, 2007). A fala da pesquisadora citada, sobre o papel da gramática no ensino de português, serve como ponto de partida para refletir a respeito de uma realidade muito atual nas escolas de ensino fundamental e médio: a de um ensino de língua portuguesa fundamentado apenas no saber gramatical. Essa visão simplista deve ser rejeitada pelo fato de acreditarmos que a língua, além de comportar a gramática, também admite um léxico. Desta forma, ressaltamos que, para falar, ler e escrever de forma adequada, o falante precisa dispor de mais do que conhecimentos gramaticais, ele precisa possuir um bom repertório lexical, além de conhecimentos relacionados às normas sociais do uso da língua. Ainda sobre esse assunto, Antunes (2012, p. 27) salienta que “Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua”.

O léxico enquanto componente da língua pode ser definido, de forma geral, como o conjunto de todas as palavras existentes na língua, mais as regras que permitem a formação de novas unidades. Para Ferraz (2006), o léxico é comparável a um banco de dados, que inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e extralinguísticos acessíveis para a construção de enunciados de modo geral. Antunes (2012, p. 27) define o léxico como um vasto repertório de palavras de uma língua, ou ainda, como um “conjunto de itens a disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p. 27).

Do ponto de vista pedagógico, a importância do léxico está no fato de ele ser a ‘matéria-prima’ com que nós falantes construímos nossas ações de linguagem (ANTUNES, 2012, p. 27). Em outras palavras, o léxico é a representação linguística das categorias cognitivas que construímos das coisas ao longo de nossas vidas. Dessa forma, o léxico é capaz de refletir o repertório de experiências das comunidades humanas que usaram e usam tal língua (FERRAZ, 2006).

Além disso, o léxico é, sem dúvida, o componente da língua que mais reflete as mudanças do mundo. De fato, em qualquer mudança que ocorra, seja na área da tecnologia ou um acontecimento político, é possível verificar a capacidade que o léxico possui de incorporar os itens lexicais que surgem em consequência dessas transformações. A área da tecnologia, por exemplo, é uma área que influencia

diretamente o léxico. Com os avanços tecnológicos e a necessidade de nomear os novos produtos, o léxico é premiado com novos itens lexicais, como “*smartphones*”, “*tablets*” etc. Esse fato vai ao encontro da afirmação de que o léxico é o componente mais dinâmico e suscetível às mudanças que ocorrem no mundo.

Podemos dizer que o estudo sistemático do léxico nos permite ver a dimensão criativa e dinâmica da língua. No entanto, por muito tempo, o ensino do léxico, no âmbito do ensino de língua materna, ficou em segundo plano, enquanto o relevo era dado ao ensino da gramática normativa. No contexto atual da educação básica no Brasil, muito se tem discutido sobre o lugar do léxico e sua relevância para o ensino de português como língua materna. Com pesquisas no âmbito da variação linguística e da sociolinguística, o léxico passou a ser percebido, pelo menos em tese, com certa importância no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Sobre qual tem sido o lugar do léxico nos programas de ensino, Antunes (2012) afirma que, ao tomar como base os livros didáticos, sobretudo aqueles do ensino médio, é constatada a maior ênfase no ensino da gramática. Segundo a pesquisadora, são inúmeras páginas destinadas a descrever e prescrever os itens e as normas gramaticais. Como consequência, o ensino do léxico fica reduzido a poucos capítulos que abordam a formação de palavras. Nessa abordagem sobre os processos de formação de palavras, a ênfase recai na descrição desses processos, seguidos dos exemplos de palavras que são formadas a partir de cada um dos processos descritos. No entanto, o destino das palavras que são criadas, bem como a relação dessas palavras com as demandas sociais, é silenciado (ANTUNES, 2012).

Nesse capítulo, mostraremos propostas de trabalho com o léxico, mais especificamente as expressões idiomáticas (EIs). Entendemos que a escolha da unidade lexical a ser trabalhada depende dos objetivos e das habilidades que o professor deseja desenvolver com os alunos. No entanto, é importante que escolha da unidade lexical a ser trabalhada venha aliada ao objetivo de desenvolver a competência lexical do aluno. Ao longo do capítulo tentaremos responder as seguintes perguntas:

- I. O que é uma expressão idiomática?
- II. Por que trabalhar com as expressões idiomáticas em sala de aula?
- III. Como seria o trabalho sistemático com as expressões idiomáticas em sala?

2. O que é uma expressão idiomática?

Consideradas estruturas recorrentes no dia a dia dos falantes de uma comunidade linguística, as expressões idiomáticas são utilizadas, entre outras coisas, para expressar sentimentos. Para Nogueira (2008, p. 74), as EIs representam os componentes mais versáteis e ricos da linguagem humana capazes de mascarar a realidade com metáforas quando se faz necessário, independente do motivo. Para muitos estudiosos (cf. TAGNIN, 1989; XATARA, 1998; FERRAZ; SOUZA, 2004), as EIs consistem em unidades complexas, de caráter conotativo, cujo significado foi convencionalizado pela comunidade linguística em razão de sua frequência.

Tagnin (1989, p. 62) postula que uma expressão idiomática abrange todas as expressões convencionalizadas, ou seja, aquelas cujo significado foi semanticamente convencionalizado devido à dificuldade de apreendê-lo através da análise de seus constituintes separadamente. A autora ainda ilustra esse conceito usando o exemplo da expressão *bater as botas*, cuja análise de seus constituintes separados não levaria a seu significado real que é *morrer*.

Xatara (1998, p. 149) postula que as Leis possuem o formato locucional, ou seja, são lexias complexas e indecomponíveis, pois constituem uma combinatória fechada, de distribuição única ou bastante restrita. Em relação à interpretação semântica, a autora citada comenta que uma expressão idiomática não pode ser calculada a partir da soma de seus elementos constituintes devido a seu caráter conotativo. Por fim, a autora explica que essa é uma expressão cristalizada, pois sua significação é estável, em razão da frequência de emprego que a consagra.

Existem características básicas utilizadas como critérios de identificação das expressões idiomáticas que serão discutidas a seguir.

Pluriverbalidade

A pluriverbalidade está relacionada com o tamanho da expressão idiomática, ou seja, com o número de elementos lexicais presentes na expressão. Estudiosos da área (TAGNIN, 1989; CORPAS PASTOR, 1996, XATARA, 1998) afirmam que uma expressão idiomática deve ser constituída por pelo menos dois elementos. Tristá Perez (1988), citado por Nogueira (2008), postula que uma expressão deve ser composta por duas ou mais palavras, sendo que pelo menos uma delas deve ser uma “palavra plena” e, nesse caso, a expressão é denominada de “uninuclear”. A expressão será considerada “multinuclear” no caso de ser composta por mais de uma “palavra plena”.

Para a pesquisadora, a expressão considerada “uninuclear” normalmente realiza a função de um advérbio, na medida em que possui a capacidade de modificar ou complementar ao se relacionar com o verbo. Um exemplo seria a expressão “*na linha*” (*Verão com tudo em cima ou tudo caído? Mantenha-se **na linha** com a CIA Athletica. Veja, 12/2004, p. 33.*), que significa manter-se em forma ou em ordem. Nesse caso, o item lexical *linha* seria a palavra plena e *na* seria um item auxiliar, então teremos como configuração a seguinte estrutura (preposição + artigo + substantivo). No entanto, nem todas as expressões de função adverbial correspondem a essa classificação “uninuclear”. É o caso da expressão “*de olhos fechados*” (*É por isso que você reconhece a sua Bohemia até de olhos fechados. Época, 05/03/2003, Contracapa*) que significa fazer algo com confiança. Nesse caso, a estrutura da expressão configura-se como (preposição + substantivo + adjetivo), ou seja, observamos a presença de duas palavras plenas.

Já as expressões do tipo “multinuclear” normalmente são as nominais e verbais. As nominais realizam a função de substantivo em uma frase e podem assumir as seguintes estruturas: substantivo + substantivo; substantivo + adjetivo. A expressão “*olho gordo*” (*Não precisa colocar **olho gordo**, já tem. Época, 24/07/2002, p. 14*), que

significa inveja, seria um exemplo de expressão “multinuclear”, uma vez que os dois itens lexicais se configuram como palavras plenas.

Ainda sobre as expressões classificadas como “multinuclear”, encontramos as verbais, que podem assumir formas variadas, haja vista que o verbo, sendo ele o elemento principal, poderá se unir a substantivos, adjetivos, entre outros. As expressões “*abrir as portas*” e “*dar duro*”, que significam oferecer oportunidades e realizar uma tarefa com muito empenho, respectivamente, são exemplos de expressão “multinuclear” e se configuram como verbo + substantivo; verbo + adjetivo.

Combinabilidade

A combinabilidade está relacionada com a capacidade e possibilidade de os elementos de uma expressão se combinarem, seja por motivação semântica, sintática, ou aparentemente sem nenhuma motivação. Tagnin (2005) acredita que algumas expressões que são formadas dentro das regras gramaticais da língua possuem uma combinabilidade de motivação sintática. A expressão “*pagar o pato*” (sofrer as consequências de atos praticados por outra pessoa), do ponto de vista sintático, está dentro das regras gramaticais do português de “verbo + artigo + substantivo”. Não podemos dizer, no entanto, que os elementos da expressão idiomática citada se combinaram através de uma motivação semântica, uma vez que não podemos encontrar traços semelhantes entre os significados dos elementos internos. Nogueira (2008), entretanto, não identifica como combinabilidade o fato de as expressões serem construídas a partir de regras gramaticais. Para o autor citado, somente teria sentido falar em combinabilidade de acordo com as normas gramaticais caso se tratasse do sentido literal da expressão, o que não é o caso das expressões idiomáticas. Além disso, Nogueira (2008) considera como anomalias as expressões que não estão de acordo com as regras gramaticais, por exemplo, a expressão *pies juntillas* (*de pés juntos, em português*), em que, no espanhol, o adjetivo é feminino e não concorda com o substantivo masculino.

Existem ainda algumas expressões idiomáticas que se combinam através de uma relação entre os significados dos elementos internos. Na expressão “*Quebrar um galho*” (ajudar a resolver, ainda que precária e/ou provisoriamente, uma dificuldade), por exemplo, podemos dizer que os significados dos constituintes internos possuem uma relação semântica, ou seja, o argumento do papel temático de *galho* está relacionado com o verbo *quebrar*. Para Bally (1951), citado por Nogueira (2008), esse seria um exemplo de uma combinação livre ocasional, em que os termos que integram a expressão podem se combinar e também estabelecer uma combinação entre outros termos.

A combinabilidade das expressões idiomáticas não é uma característica compartilhada por todos os estudiosos do assunto. Alguns pesquisadores, ao discutirem as peculiaridades das EIs, não mencionam a combinabilidade, mas afirmam que se tratam de estruturas convencionais. Desse modo, não buscam explicar as motivações para a combinabilidade dos elementos internos das EIs, uma vez que

a sua forma e significado foram consolidados pelo uso. Passaremos agora a discutir a convencionalidade das EIs.

Uma expressão reconhecida e utilizada, ou seja, que possui um lugar garantido no inventário lexical de uma comunidade linguística, pode ser denominada como uma expressão convencionalizada. Cabe ressaltar que a **convencionalidade** não é uma peculiaridade somente das EIs, haja vista que existem outros tipos de UFs em que podemos observar essa característica. As expressões que utilizamos em situações rotineiras, como agradecer (*muito obrigado*) ou felicitar alguém pelo aniversário (*feliz aniversário*) são expressões convencionalizadas, entretanto, não são expressões idiomáticas. Nesse sentido, Nogueira (2008) nos diz que as expressões rotineiras são do conhecimento de qualquer pessoa que faça parte de um convívio social e são reconhecidas e utilizadas de acordo com a situação adequada.

Tagnin (1989), além de apontar uma relação entre combinabilidade e convencionalidade, mostra que esta última pode ocorrer em três níveis diferentes: sintaticamente, semanticamente e pragmaticamente.

No âmbito sintático, a autora afirma que se a expressão idiomática obedece à ordem sintática da língua, ela não é sintaticamente convencional, mas pode ser semanticamente. A expressão *bater as botas*, por exemplo, não seria convencional do ponto de vista sintático e gramatical, pois obedece às regras que regem esses dois aspectos. No entanto, essa expressão é convencionalizada pelos critérios semântico e pragmático.

A convencionalidade semântica compreende expressões cujos significados dos elementos internos estão totalmente ou parcialmente distantes dos significados que os mesmos elementos assumem fora da expressão, em discurso livre. A unidade fraseológica “*Feliz aniversário*” não se configura como uma expressão semanticamente convencionalizada, uma vez que seu sentido é transparente e pode ser depreendido pela soma dos significados de seus constituintes, separadamente. Porém, essa expressão é convencionalizada do ponto de vista pragmático, uma vez que existe uma situação específica para seu uso.

Do ponto de vista pragmático, a convencionalidade das EIs está relacionada ao aspecto situacional. Segundo Tagnin (1989), é preciso considerar a situação que exige certo comportamento social e emprego da expressão, ou seja, as situações sociais em que é permitido o uso de uma determinada expressão.

Para Nogueira (2008), a repetição e a frequência com que as EIs são utilizadas pela comunidade linguística são fatores responsáveis pela convencionalização dessas expressões. Esse dois fatores também são responsáveis pelo caráter fixo que pode ser observado nas EIs e que discutiremos a seguir.

Fixidez

A fixidez é, de fato, uma característica muito relevante e determinante das EIs, embora não seja por si só suficiente para definir uma unidade fraseológica como uma expressão idiomática. Por fixidez, entendemos a capacidade de uma construção fraseológica se cristalizar pela tradição cultural de uma comunidade linguística em razão de sua frequência. Nas palavras de Xatara (1998, p. 151), a cristalização ou a fixidez:

É a frequência de seu emprego pela comunidade dos falantes, em outras palavras, é a sua consagração pela tradição cultural que cristaliza em um idioma, tornando-o mais estável em significação, o que possibilita sua transmissão às gerações seguintes e seu alto grau de codificabilidade.

No caso das EIs, a fixidez ocorre nos níveis sintático, semântico e pragmático. No primeiro nível, o sintático, ocorre a fixação dos componentes, ou seja, os constituintes internos da expressão estão “amarrados” entre si sem a possibilidade de decomposição. Nesse caso, a possibilidade de variação é quase nula, uma vez que essa estrutura tem uma distribuição bastante restrita.

Gross (1982), citado por Xatara (1995), a partir de um estudo sintático das expressões, realizou alguns testes e comprovou que existem restrições e que, portanto, algumas EIs não sofrem variações. De acordo com o pesquisador, os objetos diretos das EIs não podem variar igual ao de uma combinação livre, nem tampouco pode ocorrer a variação do verbo da expressão. Nos anunciados trabalhos de Xatara (1995, p. 203), podemos observar essas restrições:

- (1) *Laura admira o céu. / Laura admira o firmamento.*
- (2) *Laura bateu as botas. / *Laura bateu os sapatos.*

- (1.1) *Laura admira o céu. / Laura contempla o céu.*
- (2.1) *Laura bateu as botas. / *Laura cortou as botas.*

Percebe-se que o enunciado dos exemplos (1) e (1.1), que são combinações livres, sofreu variações sem que estas interferissem seriamente no sentido. Por outro lado, nos exemplos (2) e (2.1), que dizem respeito à expressão “*bater as botas*”, a expressão perdeu seu sentido idiomático em consequência das variações.

No entanto, Xatara (1995) sinaliza que é possível encontrarmos algumas possibilidades de variações, tais como a mudança do tempo e modo verbal, a permuta lexical. Podemos verificar as variações no quadro a seguir:

Tabela 1 - Variações das expressões idiomáticas

| Tipo de variação | Exemplos |
|------------------|--|
| Flexão do verbo | <i>Infelizmente, eles bateram as botas</i> |
| Tempo verbal | <i>Todos acreditam que Laura baterá as botas.</i> |
| Permuta verbal | Venenoso como uma peste [como uma cascavel], [uma cobra] |

Fonte: Xatara (1995)

Ainda sobre a fixidez das expressões idiomáticas, Nogueira (2008) questiona até que ponto podemos considerar as EIs como unidades fixas, visto que algumas expressões idiomáticas sofrem alterações com o decorrer do tempo, o que, segundo ele, coloca em questão a fixação como uma característica de todas as EIs. Como exemplo, o pesquisador nos mostra que a expressão do espanhol “*empinar el codo*” (tomar algum tipo de bebida alcoólica em exagero), antes de ter essa forma, que é mais praticada, já teve “[*alzar*] e [*levantar*] *el codo*”. É importante salientar que, embora a expressão tenha sofrido algumas modificações em sua estrutura interna, ou seja, a variação do verbo, seu sentido permaneceu estável.

Considerando o exposto, podemos afirmar que a fixidez consiste em uma característica observada nas EIs, porém em níveis diferentes. Teremos, por um lado, aquelas EIs altamente fixas e que, por este motivo, dificilmente irão sofrer variações no discurso e, por outro lado, expressões com menor grau de fixidez e que, portanto, podem sofrer variações, sejam elas de ordem sintática ou semântica, sem prejuízos aos seus significados.

Idiomaticidade

A idiomaticidade pode ser entendida de duas maneiras. Em uma perspectiva etimológica, refere-se às estruturas idiomáticas que são próprias e peculiares a uma determinada língua. Idiomaticidade também pode ser utilizada como uma característica semântica de certas construções linguísticas complexas, como no caso das EIs, cujo significado não é depreendido através da soma dos constituintes internos que compõem a expressão. Segundo Nogueira (2008), entender a idiomaticidade nesse último aspecto, como uma característica semântica, é essencial para definir e diferenciar as EIs de outras lexias complexas.

Ao falarmos de idiomaticidade, evocamos outras palavras relacionadas a essa característica, como a composicionalidade e a opacidade. Em relação à composicionalidade, Xatara (1998) explica que a expressão idiomática é um sintagma “não-composicional”, isto é, um sintagma que se originou de uma combinação de palavras e que não mais pode ser decomposto, visto que a interpretação não pode ser feita levando em consideração a soma dos significados dos elementos internos da expressão. A pesquisadora explica que esse sintagma passa a constituir-se em uma

unidade lexical após um processo chamado “mutação semântica”. Nas palavras de Xatara (1998, p. 150), considerando a idiomaticidade, a expressão idiomática:

[...] é um sintagma não-composicional, oriundo de uma combinatória de palavras que não formam uma unidade lexical e, por mutação semântica, passam a constituir uma unidade, porque os componentes do sintagma não podem mais ser dissociados significando uma outra coisa, ou seja, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos.

A opacidade, segundo Nogueira (2008), também está vinculada à idiomaticidade, pois esta se relaciona à falta de transparência dos constituintes da expressão e, em decorrência disso, à incapacidade de compreender uma expressão através dos significados internos. Dizemos então que o significado de uma expressão idiomática não é transparente e que seus elementos internos foram esvaziados de significado para que se atribuísse uma nova significação para a expressão como um todo. De acordo com Xatara (1998, p.150), a esse processo “que constitui transferência de significado de um lugar semântico a um outro, com o significante continuando o mesmo”, dá-se o nome de conotação. O novo significado atribuído ao significante, normalmente, é metafórico.

Tagnin (2005) atribui uma escala de idiomaticidade para as expressões idiomáticas. Assim, na parte mais alta da escala, temos expressões que são “totalmente idiomáticas” e que a autora exemplifica com a expressão idiomática do inglês “*to beat about the bush*”, que em português equivale à expressão “*falar com rodeios*”. Segundo a autora, a expressão citada é totalmente idiomática, pois nenhum de seus elementos contribui para o significado total da expressão. Já a expressão “*to hold one’s head up*” que em português dizemos “andar de cabeça erguida” está na parte mais baixa da escala de idiomaticidade, já que o sentido de pelo menos um de seus elementos é transparente, como é o caso do item lexical *head* que, nessa expressão, não possuiu sentido idiomático. Vale lembrar que, como estamos falando de expressões próprias de uma determinada língua, os exemplos mencionados por Tagnin (2005) se aplicam às expressões do inglês, ou seja, as correspondentes em português podem não ocupar o mesmo lugar na escala de idiomaticidade.

O sentido de uma expressão idiomática resulta de um processo de transposição do sentido literal ao plano da representação, e assim assume um **sentido figurado**. O sentido figurado “cumpre um papel fundamental na comunicação quando não queremos ou não podemos dizer as coisas tais como elas são” (NOGUEIRA, 2008, p. 79). Geralmente, esse recurso linguístico é motivado pela metáfora, que, segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), é a:

[...] designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (p. ex., ele tem uma vontade de ferro, para designar uma vontade forte, como o ferro). ‘mudança, transposição’

p. ext. em ret. ‘transposição do sentido próprio ao figurado, metáfora’
do v. metaphéro ‘transportar’.

Xatara (1998) afirma que, no processo de transposição de sentido ou “metaforização”, cada elemento constituinte de uma expressão idiomática “dessemantiza”, ou seja, perde sua função nominativa e a expressão como um todo adquire essa nova função.

Para Tagnin (2005), existe uma grande diferença entre “expressão metafórica” e “expressão idiomática”. A primeira trata-se de expressões cuja compreensão é mais fácil desde que o falante conheça a imagem que está aludida. Dessa forma, a expressão “have the ball at one’s feet” é totalmente compreensível se o indivíduo estiver familiarizado com o futebol e relacionar a imagem de um jogador que tem a bola nos pés com “ter o controle da situação”. Por outro lado, “expressão idiomática” trata-se de uma expressão baseada em uma imagem cristalizada, e, por esse motivo, não se pode resgatar a relação entre imagem e o significado, como salienta Tagnin (2005). Na expressão “to put one self out”, por exemplo, cujo equivalente em português é “virar-se do avesso” e ambas as expressões querem dizer “fazer o máximo que puder”, não é possível fazer relação do significado com nenhuma imagem, sendo assim uma expressão idiomática propriamente dita, na visão da pesquisadora.

Existe também a “expressão idiomática” que fica em uma posição intermediária entre as “expressões metafóricas” e as “totalmente idiomáticas”. Nesse caso, a decodificação dessa expressão se torna mais difícil, uma vez que a relação da imagem aludida pela expressão e o seu significado não é muito clara. Na expressão “to burn the candle at both ends”, que em português quer dizer “trabalhar demais”, existe uma relação, ainda que obscura, entre a imagem aludida e o significado, no entanto, em um contexto de ensino/aprendizagem, o aluno nunca teria chegado ao seu significado somente através da relação imagem/significado.

3. Por que trabalhar com as expressões idiomáticas em sala de aula?

Hora da Brincadeira

João Anzanello Carrascoza

A língua que falamos é engraçada.
Pra perceber **fique de antena ligada**.
Não se deve levar tudo **ao pé da letra**,
Senão acaba **dando a maior tetra**.
Abacaxi é coisa difícil de fazer.
Dar bolo em alguém é não aparecer.
Pauleira é correria; bate-boca, discussão.
Ir a festa sem ser convidado é bicão.
Cair como um patinho é ser enganado,
Sujeito careta é um cara antiquado.

Fazer tricô é o mesmo que fofoca,
Uma situação complicada é broca.
Fazer sucesso é abafar, arrepiar;
[...]

O trecho do poema acima está repleto de expressões idiomáticas que são empregadas em situações cotidianas da vida de um falante. Podemos perceber que o poema reflete a riqueza e a variedade da língua portuguesa no que se refere às EIs. No entanto, se as EIs são utilizadas em abundância em situações corriqueiras da vida do falante, o trabalho com essas estruturas dentro de sala de aula ainda é bem restrito. Na realidade, podemos dizer que não apenas o trabalho com as EIs dentro de sala de aula é limitado, mas o trabalho com o léxico em geral.

Diante da grande importância que o léxico desempenha na língua, não parece aceitável que o ensino de língua materna privilegie somente o ensino da gramática em sala de aula e desfavoreça o ensino do léxico. O ensino de língua portuguesa que tenha por função favorecer práticas privilegiadas para o ensino do léxico permite que o aluno/falante tenha condições necessárias para se portar de forma satisfatória nas diversas situações sociais.

Nessa perspectiva, é importante considerar que o ensino do léxico deve não só privilegiar a ampliação do vocabulário do aluno/falante, mas também proporcionar que o aluno seja capaz de definir e reconhecer as formas de utilizar o vocabulário em diversas situações sociais, isto é, o ensino do léxico deve atuar de forma a desenvolver a competência lexical do aluno/falante. Sobre essa temática, Antunes (2007, p. 45) afirma que “Todo falante, para ser eficaz, precisa saber, em cada situação, que tipo de vocabulário empregar (vocabulário técnico, especializado, fora do usual, comum, literal, metafórico, coloquial)”. Considerando esse aspecto, apresentar aos alunos diversos tipos de vocabulários, bem como evidenciar em quais contextos estes melhor se adaptam, contribui de forma positiva para formar um falante eficaz, do ponto de vista linguístico. Logo, atividades com as expressões idiomáticas favorecerão a ampliação lexical e, conseqüentemente, permitirão que o falante tenha mais propriedade ao utilizar o vocabulário.

Sobre esse assunto, Nogueira (2008) afirma que é essencial que as EIs sejam inseridas no processo de ensino-aprendizagem do léxico, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. Para o referido autor, essa situação pode conscientizar o aprendiz sobre o “tesouro fraseológico” que existe em seu próprio idioma. Além disso, o falante pode desenvolver o que o referido pesquisador, em conformidade com Conca (2005), denomina de “competência fraseológica”. Segundo Nogueira (2008, p. 104), a competência fraseológica é a “capacidade de gerir as UFs dentro do discurso”. Podemos dizer que a competência fraseológica está diretamente ligada à competência lexical que, por sua vez, compreende cinco componentes, segundo Tréville e Duquette (1996), citados por Bezerra (1998, p. 98):

1. Componente lingüístico (relativo à palavra e à frase) – constituído pelo conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, de sua estrutura, de seus diversos sentidos, de suas relações morfossintáticas e de seus contextos privilegiados;
2. Componente discursivo – constituído pelo conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras de coesão, coerência, co-ocorrência);
3. Componente referencial – conhecimento relativo às experiências pessoais, aos objetos do mundo e suas relações e que permite prever, no discurso, as seqüências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais;
4. Componente sociocultural – constituído pelo conhecimento do valor das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação;
5. Componente estratégico – capacidade de manusear as palavras em suas redes associativas com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação e capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de pistas contextuais (compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (produção).

Como este trabalho tem por objetivo incentivar a utilização das EIs no ensino de língua portuguesa em favor do desenvolvimento da competência lexical, faremos uma relação direta entre a competência fraseológica e a competência lexical que chamaremos de competência léxico-fraseológica. Dessa forma, os cinco componentes que devem ser trabalhados para o desenvolvimento efetivo da competência lexical de um aluno serão apropriados de forma a considerar as EIs.

Associando as EIs ao componente lingüístico, o aluno deve estar consciente das diversas formas que as EIs podem assumir, levando em consideração sua utilização em modalidades e registros diferentes. Nesse caso, o aluno saberá que existem formas que são mais privilegiadas em uma situação do que em outras. Outro ponto relacionado ao componente lingüístico é o conhecimento da estrutura de uma unidade fraseológica. No caso das expressões idiomáticas, embora a fixidez seja uma característica forte, é possível que haja modificações em sua estrutura para que melhor se adaptem ao contexto, principalmente quando levamos em consideração as EIs no discurso publicitário. As relações morfossintáticas também podem ser trabalhadas nesse componente e, assim, é possível mostrar que as EIs, além de funcionarem como unidades simples, podem assumir relações morfossintáticas diferentes. Além de todas essas características que se relacionam com o componente lingüístico, é essencial que o contexto em que as EIs devem ser utilizadas seja especificado.

Em relação ao componente discursivo, devemos lembrar que as UFs são elementos que atuam no discurso dando coesão sintática, semântica e pragmática. Sendo assim, é essencial que o aluno conheça o sentido da expressão para que possa

perceber as relações lógico-semânticas presentes no texto.

O componente referencial está ligado ao conhecimento prévio que o aluno tem sobre o gênero e tipo textual aos quais está sendo exposto, pois, nesse caso, ele terá condições de prever e entender o tipo de vocabulário a ser utilizado. Por exemplo, se o aluno sabe previamente as características inerentes à publicidade, ele poderá prever que, em se tratando de um discurso marcado pela expressividade, possivelmente encontrará uma linguagem mais figurada. Essa linguagem figurada está representada no uso das EIs.

No que tange ao componente sociocultural, é preciso que o aluno consolide seu conhecimento em relação ao valor das EIs, isto é, ele deve saber que essas estruturas que pertencem à linguagem coloquial devem ser empregadas em situações de comunicação específicas.

Por último, temos o componente estratégico que consiste na capacidade de o aluno entender o texto utilizando estratégias como a inferência. Nesse caso, o aluno, ao utilizar essa estratégia, é capaz de entender palavras que não pertencem ao seu repertório lexical. Em relação à competência léxico-fraseológica, esse componente pode auxiliar o aluno a identificar pistas textuais que o levem a depreender o sentido de uma expressão idiomática neológica, se esta ainda não for de seu conhecimento. Como as expressões neológicas não estão dicionarizadas, o aluno terá que utilizar o próprio texto para superar esse desconhecimento.

É importante ressaltar que a competência léxico-fraseológica está intrinsecamente ligada à competência comunicativa. Sendo assim, o desenvolvimento da primeira provoca o desenvolvimento da segunda.

4. Como seria o trabalho sistemático com as expressões idiomáticas em sala de aula?

Considerando as reflexões sobre os componentes da competência léxico-fraseológica, proporemos, a seguir, atividades que evidenciam como as expressões idiomáticas podem ser trabalhadas em sala de aula com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da competência léxico-fraseológica.

Proposta de atividade 1

Objetivo geral: trabalhar o componente linguístico.

Objetivos específicos: refletir sobre os itens lexicais que indicam níveis de formalidade diferentes; reconhecer as expressões que sofreram variações para a adequação ao contexto; trabalhar as relações morfossintáticas que as expressões desempenham na oração.

- 1. Considere o texto publicitário a seguir, veiculado na revista *Veja* de 04/05/2008:**
“A maneira mais fácil da sua mãe fazer pão: sem pôr a mão na massa”.

a) Na expressão “pôr a mão na massa”, o verbo “pôr” poderia ser substituído por qual dos verbos a seguir:

- 14. encaixar
- 15. colocar
- 16. estabelecer
- 17. acomodar

b) O sentido da expressão se altera com a substituição do verbo?

Não, o sentido da expressão não se altera com a substituição.

c) Em sua opinião, qual é a diferença entre os dois verbos nessa expressão?

O verbo “pôr” é menos formal do que o verbo “colocar”.

d) Você conhece outras formas de variação para esta expressão?

Botar a mão na massa.

2. Considere o texto publicitário a seguir, veiculado na revista *IstoÉ* em 18/06/2003, p. 83:

“Uma porta pode se abrir para você”

a) Qual expressão idiomática está presente no texto?

Abrir portas.

b) Em sua opinião, por que a estrutura da expressão em questão foi modificada?

Para se adequar ao contexto.

3. Considere os seguintes textos publicitários veiculados na revista *IstoÉ* em 08/04/2005:

*“Conheça Minas. A paisagem **tira o fôlego** e a hospitalidade devolve.”*

*“A revista Motor Show atropela a concorrência e mostra novidades de **tirar o fôlego.**”*

a) A expressão em negrito “tirar o fôlego” desempenha a mesma função nos dois textos?

Não.

b) Qual é a função que a expressão desempenha em cada texto?

No primeiro texto, a expressão funciona como um verbo, já no segundo como um adjetivo.

Proposta de atividade 2

Objetivo geral: trabalhar o componente discursivo

Objetivo específico: identificar as relações lógico-semânticas entre as expressões e outros itens lexicais.

1. Leia o texto publicitário a seguir, veiculado na revista *IstoÉ* em 19/05/2004:

*“Então, **arregaçaram as mangas** e não só trabalharam como também estudaram novas formas de plantio, tecnologias, sementes e administração.”*

a) Identifique no texto qual palavra está relacionada ao sentido da expressão em negrito “arregaçaram as mangas”.

O verbo “trabalhar”.

b) Se você não conhecesse a expressão “arregaçar as mangas”, você acredita que a relação entre a expressão com o verbo “trabalhar” o ajudaria a entender o texto? Por quê?

Sim, pois o verbo “trabalhar” tem relação com o próprio sentido da expressão.

Proposta de atividade 3

Objetivo geral: trabalhar o componente referencial

Objetivo específico: trabalhar o conhecimento de mundo do aluno em relação às escolhas lexicais do gênero textual em questão.

1. Leia os textos publicitários a seguir, veiculados na revista *IstoÉ* em 19/12/2001 e 29/05/2002, respectivamente:

“No investa você vê direitinho qual o investimento que está batendo um bolão.”

“O pior de ficar boiando é que quando mais você afunda menos as pessoas te dão a mão.”

a) Identifique as expressões idiomáticas presentes no texto.

1. Bater um bolão.
2. Ficar boiando.
3. Dar a mão.

b) Qual o sentido dessas expressões?

1. Dar certo.
2. Estar desinformado sobre um determinado assunto.
3. Ajudar.

c) Em sua opinião, por que os textos publicitários preferem utilizar as expressões idiomáticas? Justifique sua resposta.

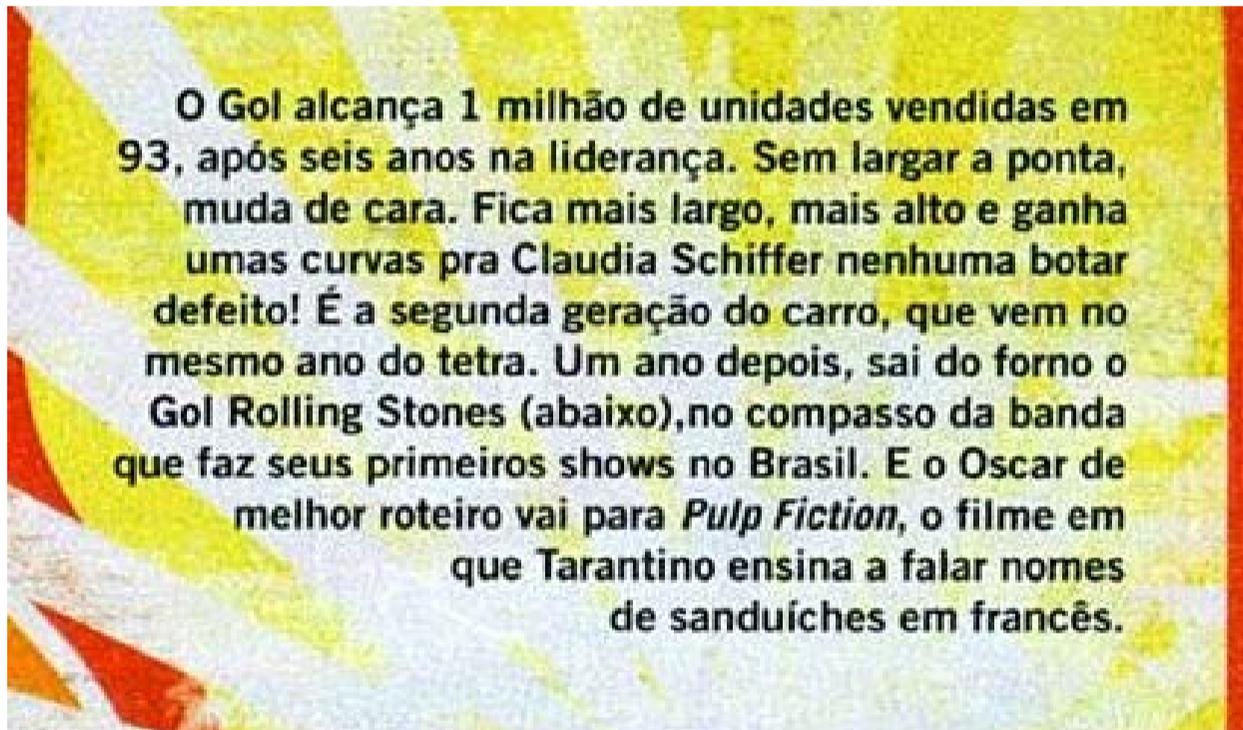
As expressões idiomáticas facilitam a interação entre o texto e o leitor, na medida em que estabelecem certa familiaridade com o leitor. Além disso, elas despertam a atenção do interlocutor quando são modificadas e relacionadas ao produto a ser divulgado.

Proposta de atividade 4

Objetivo geral: trabalhar o componente sociocultural.

Objetivo específico: consolidar o conhecimento sobre o valor semântico das expressões idiomáticas no que tange às situações privilegiadas.

1) Leia o texto publicitário a seguir, retirado da revista *Veja* em 28/09/2005, p. 57:



a) Identifique as expressões idiomáticas presentes no texto.

1. Largar a ponta.
2. Mudar de cara.
3. Sair do forno.

b) Se você estivesse escrevendo uma carta para o prefeito de sua cidade, comunicando um problema de sua região, você usaria expressões idiomáticas em seu texto? Justifique sua resposta.

Não, pois as expressões idiomáticas não são adequadas para essa situação, já que pertencem à variedade coloquial da língua. Enquanto que, em uma carta para o prefeito, devemos utilizar uma linguagem mais formal.

Proposta de atividade 5

Objetivo geral: trabalhar o componente estratégico.

Objetivo específico: fazer inferências para compreender o sentido das expressões neológicas.

1) Leia a propaganda a seguir, retirada da revista *Veja* em 22/03/2005, e responda:

The advertisement is titled "Ofertas pra você cobrar um tiro de meta com a sua TV antiga." It features four Philips Plasma TVs arranged in a 2x2 grid, each displaying a soccer-related image. The top-left TV (42") shows a hand about to kick a soccer ball. The top-right TV (50") shows a goalkeeper diving to catch a ball. The bottom-left TV (36") shows two soccer players running on a field. The bottom-right TV (32") shows a soccer player about to head a ball into a goal. Each TV has a yellow price tag above it and a circular badge below it indicating a discount. The text below each TV provides technical specifications and pricing.

TV 42" Plasma Philips
Tela real 100% real, 12.000 horas de vida, 100% de brilho, 100% de contraste, 100% de fidelidade, 100% de precisão, 100% de qualidade, 100% de satisfação, 100% de confiança, 100% de segurança, 100% de saúde, 100% de bem-estar, 100% de felicidade, 100% de sucesso, 100% de amor, 100% de vida.
Preço à vista R\$ 13.999,00

TV 50" Plasma Philips
Tela real 100% real, 12.000 horas de vida, 100% de brilho, 100% de contraste, 100% de fidelidade, 100% de precisão, 100% de qualidade, 100% de satisfação, 100% de confiança, 100% de segurança, 100% de saúde, 100% de bem-estar, 100% de felicidade, 100% de sucesso, 100% de amor, 100% de vida.
Preço à vista R\$ 19.999,00

TV 36" Plasma Philips
Tela real 100% real, 12.000 horas de vida, 100% de brilho, 100% de contraste, 100% de fidelidade, 100% de precisão, 100% de qualidade, 100% de satisfação, 100% de confiança, 100% de segurança, 100% de saúde, 100% de bem-estar, 100% de felicidade, 100% de sucesso, 100% de amor, 100% de vida.
Preço à vista R\$ 9.999,00

TV 32" Plasma Philips
Tela real 100% real, 12.000 horas de vida, 100% de brilho, 100% de contraste, 100% de fidelidade, 100% de precisão, 100% de qualidade, 100% de satisfação, 100% de confiança, 100% de segurança, 100% de saúde, 100% de bem-estar, 100% de felicidade, 100% de sucesso, 100% de amor, 100% de vida.
Preço à vista R\$ 7.999,00

a) Você conhece a expressão “cobrar um tiro de meta”?

Não.

b) O que esta expressão quer dizer na propaganda acima?

Quer dizer para você mandar sua televisão para bem longe, ou seja, desfazer-se de sua televisão antiga para assim poder adquirir uma nova.

c) Quais elementos no texto o ajudaram a chegar ao sentido da expressão?

As imagens apresentadas pela propaganda remetem ao universo do futebol, em que cobrar um tiro de meta significa chutar a bola a uma longa distância.

Considerações finais

As atividades apresentadas na seção anterior vão ao encontro das reflexões de Figueiredo (2010) sobre o ensino do léxico. A referida pesquisadora condena a crença de que a aprendizagem do léxico surge de forma intuitiva e automatizada, bastando a imersão na língua e, por este motivo, a aplicação de atividades sistemáticas é necessária. Para Figueiredo (2010), atividades que favorecem a memorização como processo cognitivo através de listas de palavras devem ser recusadas e atividades que favorecem uma reflexão do ponto de vista do funcionamento da língua devem ser privilegiadas.

Em se tratando do ensino do léxico, trabalhar com as EIs proporciona uma reflexão sobre a heterogeneidade lexical, isto é, a variedade linguística. Porém, é preciso realizar um trabalho em que o objetivo seja o desenvolvimento da competência lexical do aluno. Nessa perspectiva, ao propor atividades com as EIs, buscamos exemplificar propostas de atividades para desenvolver os cinco componentes da competência lexical, linguístico, discursivo, sociocultural, referencial e estratégico. É importante ressaltar que as atividades apresentadas nessa seção são apenas propostas elaboradas de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas para o desenvolvimento da competência léxico-fraseológica do falante. No entanto, as possibilidades de propostas não se esgotam, uma vez que podemos trabalhar com as EIs para desenvolver outras competências.

Por fim, ao propor um trabalho com as EIs, construções lexicais que ainda são marginalizadas no ensino de português, devido ao preconceito linguístico para com as formas da oralidade, esperamos contribuir para uma visão mais ampla sobre a língua e, conseqüentemente, para a diminuição desse preconceito.

Referências

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BEZERRA, M. A. Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário. *Intercâmbio*. PUC-SP, Português, p. 1413-4055, VIII, 169/178, 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034>>. Acesso em: 25 set. 2011.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Editorial Gredos, 1996.
- FERRAZ, A. P.; SOUZA, K. C. O uso de expressões idiomáticas em textos publicitários. *Maestria*. Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sete Lagoas, v. 1, n. 2, p. 143-153, jan./jun. 2004.
- FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. O. (Org.). *O Léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. 2006. p. 219-234.
- FIGUEIREDO, E. B.; FIGUEIREDO, O. M. Unidades fraseológicas no ensino de PLE. Perspectiva intercultural. *Limite*. n. 4, p. 155-166, 2010.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (versão eletrônica)
- NOGUEIRA, L. C. R. *A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros*. 2008. 249 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- TAGNIN, S. E. O. *Expressões idiomáticas e Convencionais*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- _____. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.
- XATARA, C. M. Tipologia das Expressões Idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, v. 42, p. 195-210, 1995.
- _____. O Resgate das Expressões Idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, v. 39, p. 169-176, 1998.

HUMOR E ESTUDO DA PALAVRA EM SALA DE AULA

Geraldo José Rodrigues Liska

Introdução

O léxico exerce um papel determinante na veiculação dos sentidos, que são o objeto da comunicação linguística. Em uma língua como o português, em que a palavra aparece como um tipo de “unidade natural de sentido”¹, a expressão linguística acontece por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados, às quais atribuímos sentidos no processo de interlocução. Além disso, a referência à realidade extralinguística dos falantes se dá pelos signos linguísticos, ou unidades lexicais, e todos os outros elementos significativos da língua, que abrangem os sinais-palavra² que demarcam os elementos desse universo, segundo o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Dessa forma, podemos considerar que o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. Além disso, o léxico está associado ao conhecimento e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva (BIDERMAN, 1996).

Quando se fala em estudo da palavra, vemos, com frequência em livros didáticos, textos propostos para atividades de compreensão e interpretação leitora seguidos de um quadro denominado de “vocabulário”, repleto de palavras e seus sentidos possíveis naquele texto, a partir de um cenário previamente estabelecido pelo autor. Nesse modelo, não há chance de o aluno ter qualquer esforço cognitivo para inferenciar o sentido dessas palavras, desprezando-se o fato de que a leitura é sempre intermediada pela construção sócio-histórica e cultural do leitor. Ou, ainda, quando esses sentidos não eram fornecidos, orientava-se o aluno a procurá-los no dicionário, muitas vezes, sem a devida instrução de como fazê-lo, uma vez que o próprio professor também não era (ou ainda não é) orientado a trabalhar com o dicionário, problema que remonta ao período de sua formação, nos cursos de licenciatura, e que deveria ser solucionado, pelo menos, na formação dos professores dos cursos de Letras.

Quando o assunto na sala de aula é a gramática, tem-se no livro didático o estudo da palavra em seus aspectos morfológicos e sintáticos somente. Foca-se apenas na estrutura da palavra, por meio de nomeações e classificações, circulando substantivos, verbos e adjetivos de um texto, por exemplo, ou então destacando afixos e radicais de

1 Sabemos que morfemas são instâncias infraléxicais que apresentam sentido, mas é na palavra que o falante comum reconhece naturalmente a unidade que será combinada para a formação das estruturas sintáticas supraléxicais com que nos comunicamos.

2 “[...] qualquer elemento significativo por meio do qual expressamos um sentido e designamos uma referência. É mais do que a palavra, mas é também a palavra. Inclui todos os recursos linguísticos disponíveis associados à palavra, bem como melodias e elementos não verbais” (FERRAREZI Jr., 2010, p. 158).

uma lista de palavras e classificando as derivações em prefixais ou sufixais, conforme os afixos destacados. Nesses casos, não se ressalta o valor cultural, metafórico, que uma palavra pode carregar e é desprezado o comportamento sintático-semântico entre as palavras em relação, isso para encaixá-las em determinada classe somente pela sua estrutura.

1. Por que estudar o léxico?

Conforme Xatara (2008, p. 21), embasada na tese vygotskyana, “um indivíduo começa a construir seu conhecimento de mundo por meio das interações sociais junto à família e das relações sociais no círculo de amigos”. Dessa mesma forma, deve ser encarado o ensino do léxico, no qual o aluno vai desenvolver a competência e expandir seu acervo lexical ao observar a relação das palavras em um contexto sociopragmático, quando estuda e pratica a sua língua na relação com o mundo que o cerca, num espaço/tempo de construção de significações que se desenvolvem com a realidade.

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos [que] abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. (BIDERMAN, 1978, p. 139)

Esse pensamento nem sempre foi assim. Maiguascha (1993 *apud* DELL'ISOLA, 2005), em suas pesquisas ao longo de vinte anos (1970-90), afirma que até o final da década de 80 não havia necessidade de se ensinar explicitamente palavras e seus sentidos, pois se acreditava que os aprendizes compreenderiam o vocabulário indiretamente em atividades comunicativas ou gramaticais ou quando liam. Além disso, a atenção ao léxico era pouca. O Brasil recebeu grandes contribuições da lexicóloga Maria Tereza Camargo Biderman nessa área. Para ela, “o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística” (1996, p. 27). Para ela, qualquer informação tem origem no léxico, combinando signos linguísticos, transformando-os em enunciados e integrando-os à realidade. Hoje, sabemos que o léxico é o meio primordial ao qual os sentidos culturalmente construídos ao longo da existência do falante são associados no ato comunicativo. Isso agrava a questão, pois demonstra que o falante não apenas tem que conhecer o léxico de sua língua, mas tem que dominar o processo pelo qual se atribui sentido às unidades desse léxico, de forma adequada, em cada construção cotidiana de fala ou escrita.

Diferente do ensino do léxico na escola, evidenciado em nossa dissertação de mestrado (LISKA, 2013), defendemos que o léxico é a primeira etapa do percurso científico do ser humano com o universo. Automaticamente, o homem classifica, identifica semelhanças e discrimina traços distintivos dos seres e objetos. Dessa

forma, podemos perceber claramente que a gramática, aqui entendida como um conjunto de regras, é criada a partir do léxico funcional, ou seja, do léxico aplicado, em uso, na língua real, pois é aí que cada unidade lexical ganha todas as propriedades que permitem a construção de quase todo o restante das regras gramaticais. Ou seja, considerando a língua como um sistema, o léxico é o ponto estrutural central, pois é a partir dele que as regras combinatórias são criadas. Assim, concordamos com Castilho (2006) ao assumir que a língua pode ser vista como um multissistema dinâmico, que pode ser graficamente representado numa forma radial, tendo ao centro o Léxico e à volta a Semântica, o Discurso e a Gramática.



Figura 1 - Esquema radial do multissistema linguístico

Fonte: Castilho (2006)

Em especial, em sua abordagem dos processos de formação de palavras, o estudo e as atividades dos livros didáticos ora se limitam a oferecer uma lista de palavras em que o aluno deve separar afixos de radicais, ora a apresentação das criações lexicais se resume a derivações e composições, num estudo voltado somente para a forma, sobrepondo o sentido das formações. Além disso, evitam o estudo de casos marginalizados (ou não lineares) e submetem mudanças semasiológicas para os aspectos estilísticos da língua, entre as figuras de linguagem, como as extensões metafóricas e metonímicas do sentido das palavras, por similaridade e por contiguidade, respectivamente. Na linguagem de todos os dias, temos que fazer referência a conceitos abstratos, como o tempo, as relações interpessoais ou a própria vida, e a fazemos habitualmente em termos metafóricos e metonímicos. Esses processos semânticos de formação de palavras estão além de figuras de estilo ou de características poéticas da linguagem, como normalmente são apresentados nos livros didáticos.

O aluno precisa compreender que o contexto do discurso deve ser de conhecimento dos interlocutores para que o processo de comunicação se estabeleça com sucesso. Deve também remeter o enunciado à história e às condições de produção do enunciado. Além disso, é preciso observar a formação dos sujeitos, como o desenvolvimento sociolinguístico e o desenvolvimento psíquico deles, pois interfere no processo de produção/compreensão do texto.

Isso é evidente no humor. A maioria dos textos de fins humorísticos se aproveita da significação intencional ocasionada pelo jogo de relação entre as palavras para criar o efeito de sentido e levar o leitor ao riso. São várias as criações formais ou semânticas para determinado texto e contexto que o interlocutor pode resgatar por meio da inferenciação, produção e efeito de sentidos.

Observando o *Guia de Livros Didáticos – PNLD 2011 – Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010), percebemos que as coleções em uso na atualidade procuram trazer uma variedade de gêneros e tipos textuais para leitura. Gêneros textuais como tirinha, charge, anúncio comercial e anedota aparecem então com frequência nessas coleções, apresentando, em geral, textos de fins humorísticos.

Como dito, no caso desses textos, cabe destacar a importância da seleção lexical e, em muitos casos, a neologia semântica e a formal, como fatores responsáveis pelo efeito de sentido do discurso humorístico. No sentido, aderente à palavra no momento do uso, está a intencionalidade específica no texto humorístico e isso afetará a interpretação do texto. Além disso, os casos de ambiguidade, presentes nos textos de humor, não podem ser vistos apenas como vícios, mas como fenômenos linguísticos de ambivalência de sentidos. Com isso, os textos de fins humorísticos em geral contêm algum elemento linguístico com pelo menos dois sentidos possíveis (*script*), um óbvio e um dominante, sendo este o mais relevante para a produção do humor. Isso prova a existência de uma intencionalidade específica, como em qualquer discurso, que cria o encadeamento polissêmico nas palavras utilizadas, mostrando a sua funcionalidade, dotada de mecanismos próprios capazes de gerar o riso.

2. Como estudar o léxico com o humor presente nos textos?

Com o deslocamento do ensino normativo de língua a fim de priorizar seu estudo por meio das realizações da linguagem, era preciso então que as análises linguísticas fossem estudadas pelos alunos em um material que realmente representasse a interação homem-língua-mundo, no lugar das listas de palavras e frases descontextualizadas.

O texto na sala de aula passou por concepções diversas ao longo da história do ensino da língua e concomitantemente à da linguística, como afirma Cox (2004). Primeiramente, como “unidade de significação”, a partir de 1970. Como as pessoas se comunicam por meio de textos, completos em sentidos, percebeu-se na época que uma língua não poderia ser ensinada utilizando palavras e frases isoladas. Assim, lentamente a virada pragmática começa a derrubar o ensino estruturalista da língua. A “gramática do texto vira uma gramática no texto”, afirma Cox (2004, p. 131).

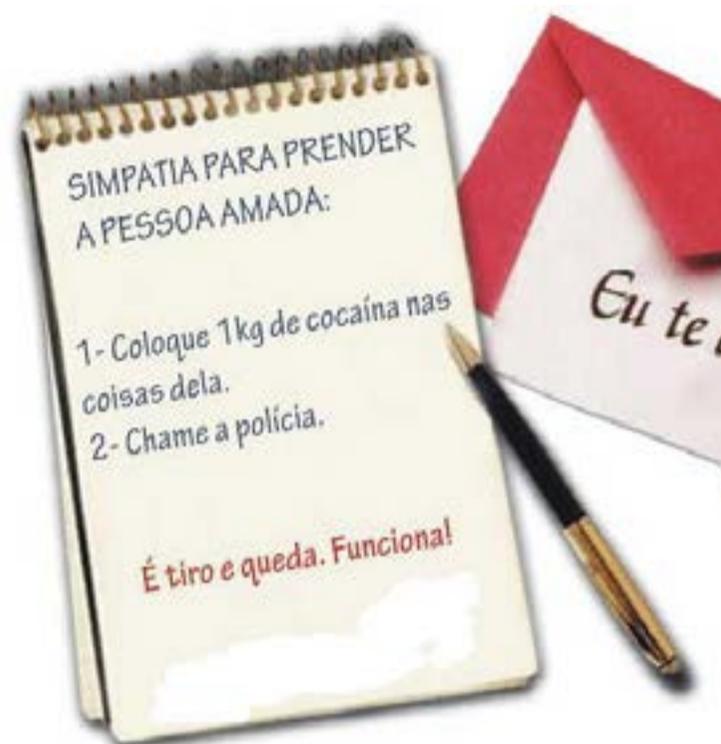
Tendo o texto como unidade de sentido, começam a ser enxergados os problemas nas redações dos alunos, principalmente os que dizem respeito à coesão. Viu-se que eles não sabiam utilizar recursos linguísticos essenciais para escrever um texto coeso, como os elementos conectores e as hierarquias lexicais, que mantivessem a linearidade semântica.

Além dos problemas de referenciação no texto, era necessário referenciar o texto com o mundo. Como unidade de significação, e não mais como um amontoado de frases e palavras de sentidos únicos, o texto detém o seu sentido no contexto em que foi construído. A intenção de quem o produziu e o meio no qual foi produzido interferem nesse processo de significação. Assim, a análise do texto passa a englobar aspectos do discurso, como as condições de produção, o acontecimento enunciativo e a formação dos sujeitos que participam da interação discursiva. Dessa forma, ainda na década de 1970, temos a segunda concepção do texto para o ensino de língua, como produto concreto da interação entre coenunciadores sócio-historicamente situados.

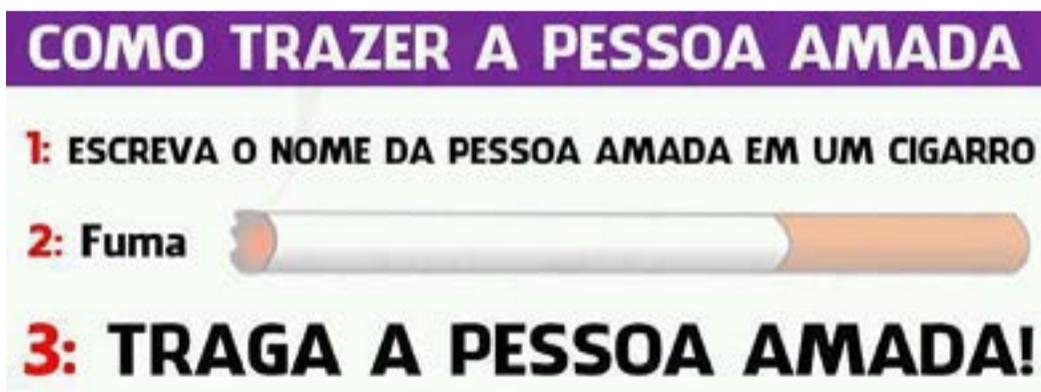
A partir de 1990, principalmente após a publicação dos PCN, o texto, então objeto de estudo, passa a ser visto como “exemplar de um gênero discursivo”, sua terceira concepção, e é utilizado para a prática de leitura, escuta e escrita e para a reflexão sobre a língua. As pesquisas sobre discurso, texto e textualidade enfatizam a teoria bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, embasadas pela ideia de que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso”³ (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Pode-se afirmar que os gêneros textuais são estáveis e instáveis. A estabilidade, de força centrípeta, dá-se pela consolidação de determinada situação comunicativa, fixando características linguísticas, textuais e sociais que se tornarão próprias dessa situação. De outro lado, a instabilidade, de força centrífuga, acontece porque a interação comunicativa faz com que as situações de comunicação se entrelacem, ocasionando a tramitação de características específicas de um gênero para outro. Se isso não acontecesse, textos como estes não poderiam ser produzidos:

3 Entendemos como sinônimos ‘gêneros discursivos’ e ‘gêneros textuais’, pois tanto discurso como texto envolvem tema, estilo, sujeitos, condições de produção, cenas enunciativas e materialidade histórica, compondo, da situação comunicativa, uma estrutura relativamente estável denominada gênero. Assim, utilizaremos neste trabalho ‘gêneros textuais’, de forma padronizada.



Fonte: <<http://www.jspdt.org/wp-content/uploads/2012/07/charge1.jpg>>



Fonte: <<http://4.bp.blogspot.com/-xleROrv90A4/T9-5aNWOCSI/AAAAAAAAAhA/7ag1Meo89es/s640/trazer+a+peessoa+amada.jpg>>

Ao agrupar esses textos, vemos que seus aspectos tipológicos correspondem ao ato de descrever ações e os domínios sociais comunicativos desses aspectos pertencem às instruções e às prescrições. Porém, o efeito de sentido deles é ocasionado pela escolha das palavras ‘prender’ e ‘traga’ e suas relações com as outras palavras que formam o texto. Ou seja, mais que tentar regular alguém a algum comportamento, a intencionalidade específica é com o humor gerado pela ambivalência dos sentidos dessas palavras, que é a principal característica dos textos de fins humorísticos escolhidos para este trabalho. A possibilidade de combinar características específicas de determinados gêneros é o que faz este trabalho ter um vasto *corpus* de estudo e ensino do léxico por meio do humor.

Além disso, as práticas sociais da língua modificam essas situações de acordo com a necessidade num delimitado espaço/tempo, a fim de garantir a sua funcionalidade e

mostrando que os gêneros, mesmo tendo seus traços, são dinâmicos, acompanhando as mudanças na língua. Se esses gêneros fossem estáticos, os avanços tecnológicos não teriam influência na comunicação e as várias publicações sobre ensino de língua em ambientes virtuais de interação e/ou aprendizagem não existiriam.

Situados pela perspectiva bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os gêneros são a constituição com maestria de determinada situação comunicativa das particularidades da língua, são um instrumento constitutivo da situação. Ou seja, “sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Ainda seguindo as ideias de Bakhtin, Dolz e Schneuwly (2004) completam que os gêneros se definem por três dimensões básicas: os conteúdos que veiculam (o que diz?); a função específica de uma situação comunicativa (para que serve?) e a forma dessa situação comunicativa, levando-se em conta o meio e as condições de sua produção e a interação entre os interlocutores (como serve?):

- 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele;
- 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Para Maingueneau (2006a), todo discurso acontece por meio de uma encenação, implicando um enunciador, um coenunciador, um lugar e um momento em que ocorre o discurso. Para classificar esses cenários discursivos, ele propõe a existência de três cenas, que podem se relacionar ou não: cena englobante, que determinará o tipo de discurso, como o publicitário, o jornalístico e o humorístico, por exemplo; cena genérica, ligada ao gênero discursivo como um lugar estável em que o sentido se constrói, por exemplo, o sentido textual de uma piada deve legitimar o efeito de sentido humorístico desse gênero, levando à conclusão de que toda piada deve ser engraçada; e cenografia, que é a própria cena enunciativa, apresentando uma cena genérica ligada a um gênero discursivo que não se relaciona com outros (como o gênero lista telefônica), ou uma cena que envolve elementos de diferentes de gêneros, em função da própria cena e da situação comunicativa em interação.

Maingueneau (2005, p. 240-242) detalha, ainda, um *continuum* proveniente da articulação entre cena genérica e cenografia:

Gêneros instituídos tipo 1: trata-se de gêneros instituídos que não admitem variações ou admitem apenas umas poucas. Os participantes obedecem estritamente às coerções desses gêneros: carta comercial, guia telefônico [...].

Gêneros instituídos tipo 2: trata-se de gêneros no âmbito dos quais os locutores produzem textos individualizados, porém sujeitos a normas formais que definem o conjunto de parâmetros do ato comunicacional: telejornal, *fait divers* [...].

Gêneros instituídos tipo 3: não há para esses gêneros (propaganda, canções, programas de televisão...) uma cenografia preferencial [...].
Gêneros instituídos tipo 4: trata-se dos gêneros autorais propriamente ditos, aqueles com relação aos quais a própria noção de “gênero” é problemática [...] não se limitam a seguir um modelo esperado, mas desejam capturar seu público mediante a instauração de uma cena de enunciação original [...].

Assim, englobando os domínios sociais de comunicação dos textos de fins humorísticos, podemos caracterizar seus cenários enunciativos, de um lado, como uma mimese de uma realidade que ainda será vivida ou simulada de uma maneira exagerada; e de outro, como um relato de uma experiência do passado, representada no discurso. É importante frisar que os aspectos tipológicos desses textos devem ser dotados de mecanismos capazes de gerar o riso, de ser engraçado.

Ao tentarmos posicionar os gêneros de fins humorísticos em algum dos tipos do contínuo apresentado por Maingueneau, o tipo com que eles mais se assemelham é o (4), pois não há um modelo esperado para o humor, o importante é que o texto seja engraçado, mesmo que em diferentes graus de humor, do irônico ao jocoso, de cunho negativo ou positivo. Os termos que, segundo Natale (1999), dependem exclusivamente do contexto para o jogo semântico das palavras gerando humor são: anedota, bufonaria, piada e pilhéria.

Embora todos os textos utilizados neste trabalho ocasionem o humor por meio do jogo de palavras, numa relação intra e interlinguística, nem tudo o que é classificado como “humor” terá essa característica. Por exemplo, a tira abaixo (assim chamada pela própria página eletrônica da UOL, que divulga os textos do rato Níquel Náusea) não envolve a multissignificação das palavras ou apresenta sentidos específicos criados para fins humorísticos e, no entanto, não deixa de ser classificada como humorística. Nela, o importante é a relação das palavras com a imagem e a imitação da realidade do ser humano, alegorizando um comportamento social.



Fonte: <<http://www2.uol.com.br/niquel/index.shtml>>

Já nesta outra tira, que se segue, o jogo de palavras não tem a intenção específica voltada para o humor. Aqui, a formação sintagmática ‘árvrediisperança’, elíptica, resultante da relação entre as palavras dos dois quadros, é um neologismo lexical formal criado especificamente para esse contexto, ou seja, é um neologismo

estilístico. No segundo quadro, a intenção desse conjunto de enunciados, organizados em torno da formação neológica e do cenário do último quadro, é causar um efeito de impacto moralizante a fim de levar a sociedade à preocupação com a atualidade em que vivemos, como demonstra o espanto do personagem ao ouvir Chico Bento:



Fonte: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira195.htm>>

Logo, nem toda tira levará ao riso. Assim, é temerário determinar, de modo inflexível, que gênero pertence ou não ao discurso humorístico, devido à não estabilidade de vários gêneros, que lhes permite compartilhar características específicas a fim de atender cenários e situações comunicativas diversas. Com isso, podemos dizer que a intenção de categorizar o humor a um tipo de organização textual faz dele um hipergênero⁴. Além disso, o efeito humorístico pode ser a intenção principal ou secundária do texto. Por exemplo, a maioria das peças publicitárias de uma das indústrias que produzem sandálias⁵ são engraçadas para quem as assiste, e a relação entre as palavras escolhidas para os enunciados dos vídeos, deixando-os engraçados, é um dos recursos linguísticos que podem ser utilizados pelo publicitário para chamar a atenção do público, embora o humor não seja a finalidade específica da publicidade, assim como na imagem deste *outdoor*:

4 Conforme Maingueneau (2006b, p. 244): “Não se trata de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala”.

5 Canal “havaianasoficial’schannel”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/havaianasoficial?feature=watch>>. Acesso em: 12 dez. 2012.



Fonte: <<http://www.fazpensar.com/wp-content/uploads/2011/10/charge-humor-28.jpg>>

Nessa figura, é possível uma decodificação simultânea de dois sentidos para a expressão ‘ficar debaixo da terra’: um vem do sentido literal, engatilhado pela intertextualidade e materialidade histórica do funcionamento discursivo, remetendo ao episódio dos mineiros que ficaram temporariamente presos em uma das minas no Chile, em 2010⁶; e o outro é o sentido figurado, por meio da expressão idiomática disfêmica ‘ir para debaixo da terra’, inferenciado no texto por se tratar de uma peça publicitária de uma funerária e cemitério.

Essa decodificação simultânea chama-se *ambivalência*, termo apresentado por Silva (2006, p. 12) para explicar o que acontece no *slogan* “impressão de qualidade”, para publicitar uma determinada fotocopiadora, em que a solução interpretativa do texto não é a negação dos sentidos de ‘impressão’, mas sim a presença de ‘imprimir’ e ‘impressionar’, cujas ações se representam na forma homônima ‘impressão’. O jogo ambivalente de palavras é um recurso muito utilizado na publicidade, mas nem sempre acarreta o humor.

⁶ Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/internacional/eventos/mineiros-no-chile/index.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2012.



Fonte: <<http://redacoesinteressantes.blogspot.com.br/2012/05/analise-de-anuncio-publicitario.html>>



Fonte: <<http://www.oimoda.com.br>>

Ainda assim, embora não seja o objetivo desta pesquisa, é interessante ressaltar a importância do gênero publicitário para o estudo da polissemia no discurso, que neste trabalho ocorre como efeito de sentido para o humor.

Por outro lado, temos imagens da página eletrônica *Desencannes*⁷ e do livro originado dessa página, *As impublicáveis pérolas da propaganda. Agora publicadas* (MARK, 2007), que, segundo a política de elaboração dos anúncios publicitários, valorizam a criatividade. Nelas, não há a intenção de fazer comércio com as criações,

⁷ Disponível em: <<http://www.desencannes.com.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

mas sim criar efeitos de sentido por meio da posição ou exposição das palavras e figuras que produzam humor em textos estruturados, conforme os de fins publicitários:



Fonte: <<http://desenblogue.com/categ/perolas/page/16/>>

Em ‘Chegamos ao fundo do poço’, há um tipo de metáfora orientacional (para baixo), segundo Lakoff e Johnson (2002), de sentido negativo para a expressão idiomática ‘chegar ao fundo do poço’. No entanto, a leitura do fraseologismo ao lado do logotipo da Petrobras não remete ao sentido posicional negativo (para baixo), e sim positivo (para cima).

Como vimos, o humor percorre vários gêneros e se junta a eles sob diferentes maneiras:

a) Como principal função do texto:

- Quando a função de natureza do gênero é levar os interlocutores ao riso, como piadas e anedotas;
- Quando se invertem as funções iniciais do gênero, como nos textos de tipologia injuntiva apresentados, a fim de provocar o efeito de sentido humorístico, que se torna a principal intenção;

b) Como função secundária, assessorando a função principal do texto, quando o gênero não perde a sua forma e função, fazendo do humor um acessório, uma ferramenta, um recurso, incrementando-o, como pode acontecer com as peças publicitárias;

c) Como elemento estruturante de determinado texto, formando um hipergênero, quando temos vários gêneros agrupados. Por exemplo, Ramos (2007) agrupa charges, cartuns, tiras cômicas, tiras cômicas seriadas e tiras de aventuras no hipergênero “histórias em quadrinhos”, compartilhando características comuns entre eles e, ao mesmo tempo, cada um tendo suas características próprias, como a diferença na articulação temporal da narrativa. As tiras cômicas estão mais próximas do humor que as charges e os cartuns, que não necessitam especificamente ser ligados ao riso, embora geralmente se apresentem assim.

3. Habilidades para a sala de aula

Nos gêneros de fins humorísticos, vemos o quanto é importante o conhecimento das palavras para a compreensão do texto. Logo, conhecê-las é o caminho para a competência linguística, levando ao sucesso escolar. Quando nos dirigimos ao estudo das palavras, não se trata apenas da ampliação vocabular. Ou seja, não tratamos aqui de ensino de vocabulário, mas sim de ensino do léxico. Conhecer as palavras é mais do que utilizar o dicionário de língua toda vez que se depara com uma palavra diferente, que é uma ferramenta valiosa para isso. Para Krieger (2007), o uso do dicionário de língua portuguesa auxilia o desenvolvimento cognitivo do aluno, constituindo lições sobre a língua. Porém, a leitura de textos de fins humorísticos exige do aluno estratégias e habilidades para inferir o sentido das palavras, seja por pistas entre os sentidos dos itens lexicais que se relacionam em textos modais (nesse caso, também da relação das palavras com a(s) imagem(s)) ou não, seja por pistas características do discurso, da relação do texto com o que está fora dele, com outros textos.

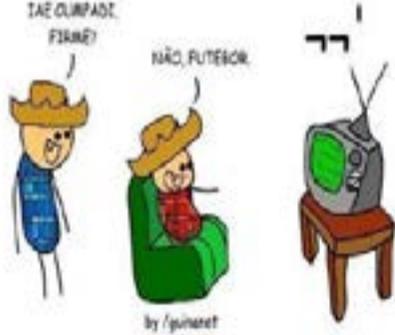
Conforme Richards (1976), quando uma criança chega por volta dos doze anos, é de se esperar que tenha adquirido conhecimento sobre a sintaxe da sua língua, que tem pequenas alterações ao longo da fase adulta de acordo com o papel social e o modo do discurso, para atender às necessidades de comunicação e expressão do dia a dia. Já com a aquisição lexical é diferente, pois, como o léxico de uma língua é vasto, constantemente palavras e sentidos serão adicionados ao vocabulário do falante, por meio da sua interação com outros falantes e com os textos. Todas as atividades que envolvem estudo do léxico têm como consequência a sua expansão.

As atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos podem traduzir esta habilidade geral:

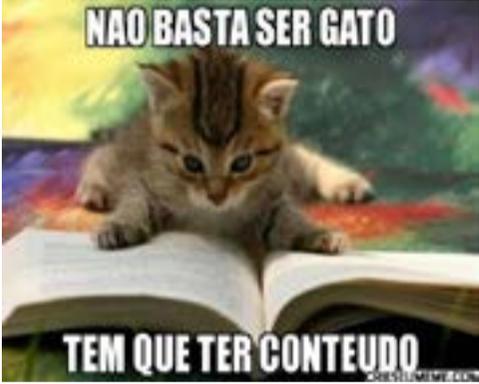
* Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes por meio da seleção lexical, a partir de pistas fonológicas, gráficas (imagens e sinais de pontuação), morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, utilizando-se de operações mentais que envolvam conhecimentos prévios de mundo, léxico-sistêmico e textual.

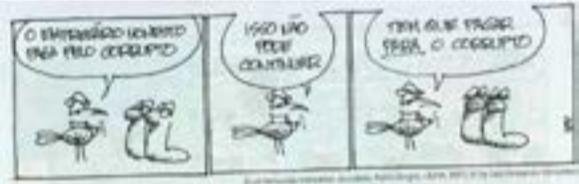
Em razão das várias possibilidades em que essa habilidade pode ser desenvolvida, sugerimos as seguintes habilidades específicas:

Tabela 1 - Habilidades das atividades com estudo do léxico em textos de fins humorísticos

| Hn | Descrição | Exemplo |
|----|---|---|
| H1 | Inferir o sentido de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios históricos no diálogo com outros textos e com o mundo. |  <p>Figura 1</p> <p>Fonte: <http://homemculto.wordpress.com/2007/10/17/bin-laden-aqui-tem-mais-duas-torres></p> |
| H2 | Inferir o sentido de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios de vocabulários especiais. |  <p>Figura 2</p> <p>Fonte: <http://recebiporemail.com.br/imagens/como-salvar-o-mundo.jpg></p> |
| H3 | Inferir o sentido de palavras e expressões usadas no texto, a partir do reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais e do discurso. |  <p>Figura 3</p> <p>Fonte: <http://www.zueimuito.com/wp-content/uploads/2010/01/futebol.jpg></p> |

| | | |
|-----------|---|--|
| <p>H4</p> | <p>Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido de unidades fraseológicas, convencionais e/ou idiomáticas, entre elas, composições sintagmáticas, combinações e frases lexicalizadas.</p> |  <p>COM DEUS NÃO SE BRINCA.</p> <p>Figura 4</p> <p>Fonte: <http://www.umsabadoqualquer.com/></p> |
| <p>H5</p> | <p>Reconhecer criações estilísticas com formas subjacentes e derivacionais das palavras, por operações de adição de sufixos, como prefixações, sufixações e circunfixações, utilizando o conhecimento da estrutura das palavras e das suas regras de formação.</p> |  <p>Figura 5</p> <p>Fonte: <http://kdimagens.com/melhores-imagens/tua-buzina-nao-me-helicopteriza-1253.jpg></p> |
| <p>H6</p> | <p>Reconhecer criações estilísticas formais entre os mecanismos de formação de palavras do português, por operações de adição, subtração e modificação, como composições sintagmáticas, hibridismos, deformações fonéticas (elipses, abreviações, truncamentos, mesclagens, siglagens e acronímias), deformações e/ou variações gráficas, reduplicações e inferir seus sentidos, motivado pelo contexto e por similaridades com itens lexicais já existentes.</p> |  <p>Figura 6</p> <p>Fonte: <https://www.facebook.com/SaoDuiche?fref=ts></p> |

| | | |
|-----------|--|---|
| <p>H7</p> | <p>Reconhecer criações estilísticas resultantes do uso de um ou mais elementos estrangeiros, podendo sofrer algumas modificações, por exemplo, a nível morfológico e fonético, para se ajustar às características morfossintáticas e fonológicas do português.</p> |  <p>Figura 7</p> <p>Fonte: <http://www.bombounowa.com/images_folder/Ann0IC3h4qs1ONW_FiCQGmpIQizyWkPc-C8Ee4kZAVr5.jpg></p> |
| <p>H8</p> | <p>Reconhecer e explicar efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes de usos estilísticos semânticos (quando aproveitam material lexical existente) análogos, isto é, onde há uma similaridade morfológica, sintática, semântica ou fonética para a mudança lexical com conteúdos já existentes.</p> |  <p>Figura 8</p> <p>Fonte: <http://perolas.com/wp-content/uploads/2013/01/ouvindo-arrocha.jpg></p> |
| <p>H9</p> | <p>Reconhecer criações estilísticas semânticas referenciais, independentes, isto é, quando a mudança lexical envolve uma perspectiva de interpretação da palavra que não é motivada a nível linguístico, mas sim enciclopédico e/ou em contextos e discursos específicos, como metáforas, metonímias, generalizações e especializações de sentido.</p> |  <p>Figura 9</p> <p>Fonte: <http://crieseumeme.com/media/created/lglhu9.jpg></p> |

| | | |
|-------------------|--|---|
| <p>H10</p> | <p>Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes de inadequações gráficas, fonéticas, sintáticas e/ou semânticas (vícios de linguagem) intencionais ou acidentais.</p> |  <p>Figura 10 Fonte: <http://www.blogdomau.com.br/wp-content/uploads/2009/06/tirinha-reu-primario.jpg></p> |
| <p>H11</p> | <p>Reconhecer e explicar efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras gramaticais categoriais e relacionais, cujas atuações estão intimamente ligadas às estruturas dos enunciados e construções de conteúdo semântico.</p> |  <p>Figura 11 Fonte: <https://goo.gl/Mv4wzc></p> |
| <p>H12</p> | <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos gráficos, como os sinais de pontuação, sobre uma determinada palavra ou expressão.</p> |  <p>Figura 12 Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-opX5JhgdKmM/UAbi3AirSUI/AAAAAAAAALwo/Z1uDbHMMsHc/s1600/aaa.jpg></p> |
| <p>H13</p> | <p>Produzir textos cujas seleções lexicais ocasionem efeitos de sentido, sabendo utilizá-las como recurso estilístico de expressão linguística.</p> | |

4. Como estudar cada habilidade? Sugestões de atividades de H1 a H4

Em relação aos textos de fins humorísticos, como sua leitura exige a percepção do uso de recursos estilísticos de expressão, é esperado que as capacidades a serem desenvolvidas a partir do contato com esses textos tendam a ser mais complexas e demoradas. No entanto, como cada texto pede uma leitura diferente, o grau de

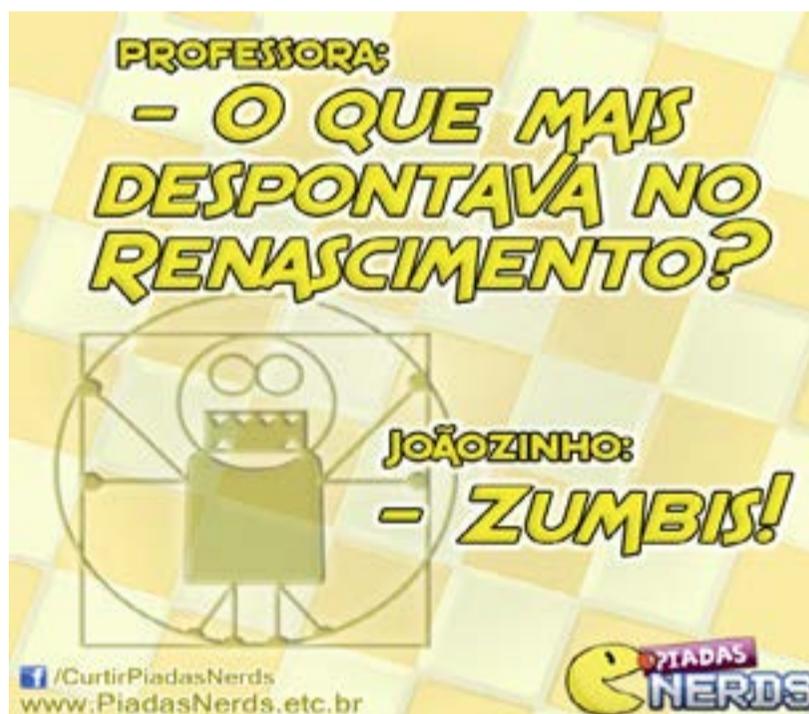
facilidade ou dificuldade de uma atividade vai depender do texto proposto. Assim, inferir o sentido de palavras ou inferir informações, por exemplo, são capacidades para serem trabalhadas em todos os níveis de ensino, o que vai diferenciar é a exigência de conhecimento léxico-sistêmico, textual e de mundo durante a inferência.

Apresentamos a seguir propostas de atividades para uma sala de aula com os anos finais do Ensino Fundamental para as quatro primeiras habilidades apresentadas na Tabela 1.

H1 – Conhecimentos prévios históricos no diálogo com outros textos e com o mundo

Para descobrirmos o sentido de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios históricos no diálogo com outros textos e com o mundo, sugerimos a seguinte atividade:

Leia esta piada:



Fonte: <<http://piadasnerds.etc.br/wp-content/uploads/2013/06/Humanas03.png>>

1) Quais são os sentidos registrados no dicionário para a palavra 'Renascimento'? Para fazer essa busca, pode ser utilizado o *Dicionário Aulete Digital*, acessado gratuitamente em: <<http://www.aulete.com.br/index.php>>. Além disso, confira o que os livros de história ou as páginas eletrônicas sobre história falam dessa palavra.

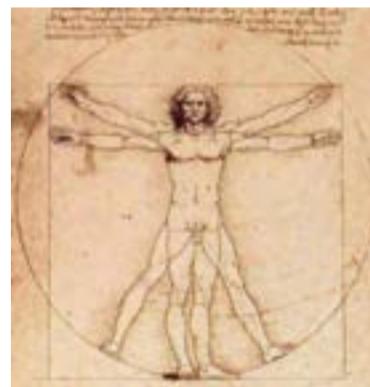
(re.nas.ci.men.to)

sm.

1. *Ação ou resultado de renascer*

2. *Nova vida (como nova existência ou como novo vigor).*
 3. *Movimento que se caracteriza pela ideia de renovação, de restauração ou de recomeço*
 4. *Hist. Nos sécs. XV e XVI, movimento artístico, científico e filosófico, iniciado na Itália, que pregava o retorno aos ideais da Antiguidade greco-latina, esp. a valorização do ser humano e de suas capacidades [Nesta acp., com inicial maiúsc.]*
 5. *Hist. Período caracterizado por esse movimento. [Nesta acp., com inicial maiúsc.]*
- [F.: renascer + -imento. Sin. ger.: renascença.]
 Read more: <http://www.aulete.com.br/renascimento#ixzz3piPJPOZd>

2) Observe que na piada há um desenho. Esse desenho é uma releitura de uma famosa gravura elaborada por Leonardo da Vinci, chamada “O Homem Vitruviano”. Considerando quem foi Leonardo da Vinci e a relação do desenho com a pergunta da professora, qual dos sentidos apresentados pelo dicionário melhor se adéqua a uma resposta desejada por ela?



Fonte: <http://academiadefilosofia.org/wp-content/uploads/2013/03/homem_vitruviano.jpg>

3) Você já ouviu falar de zumbis? É provável que já tenha visto sobre eles em algum livro, filme, série de TV ou jogo. Resgatando esse conhecimento, tente explicar o que são zumbis. Caso precise de mais informação, pode pesquisar na internet.

Espera-se que a resposta do aluno se assemelhe a “um zumbi é um ser humano dado como morto que, após sepultado, foi posteriormente desenterrado e reanimado, que vive a perambular e a agir de forma estranha e instintiva; um morto-vivo”.

4) Considerando o sentido de ‘zumbi’ como um ‘morto-vivo’, o que justifica a resposta do Joãozinho?

Associar ‘zumbi’ ao ‘renascimento’, pois, na verdade, são seres que voltam à vida, que renascem.

5) Qual é o humor da piada? O que a faz ser engraçada?

Os sentidos construídos entre ‘renascimento’ e ‘zumbi’ e o desentendimento causado por eles. Embora a professora espere a resposta de Joãozinho pensando em um sentido para a palavra ‘Renascimento’, conhecer os outros possíveis é essencial para a compreensão desse texto.

O professor pode ainda aproveitar para trabalhar com outros sentidos da palavra ‘zumbi’ que ingressaram no léxico do português pelas culturas africanas, lembrando que o estudo dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como o estudo da história da África e dos africanos, é obrigatório no currículo escolar, conforme a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008⁸.

Outra possibilidade é aprofundar nos sentidos apresentados pelo dicionário, como mostram as questões a seguir. No entanto, como nele não encontramos o sentido apresentado por Joãozinho para a palavra ‘zumbi’, mas somente em outra palavra que aqui não foi tratada, ‘morto-vivo’, aconselhamos continuar esse aprofundamento em outra ocasião. Deve ser realizado primeiramente um trabalho sobre as características dos dicionários, sua macro e microestrutura, para que, nesse momento, sejam tratadas as relações sinonímicas dos dicionários e seus sistemas de remissivas.

6) Qual os sentidos de ‘zumbi’ no *Dicionário Aulete*? Qual deles pode ser aplicado na piada?

(zum.bi) Bras.

sm.

1. Segundo a mitologia afro-brasileira, fantasma que vagueia pelas casas e campos à noite; CAZUMBI

2. Fig. Pessoa que só sai à noite ou que é mais ativo nesse período do dia.

3. Hist. Título dado ao chefe de um quilombo; ZAMBI

4. N.E. Nome que se dá, no interior, à alma de certos animais, como o cavalo e o boi.

5. Lugar deserto, ermo, no sertão.

[F.: Do quimb. nzumbi. Hom./Par.: zumbi (sm.), zumbi (fl. de zumbir).]

Read more: <http://www.aulete.com.br/zumbi#ixzz3piXnuBA5>

Nenhum dos sentidos pode ser aplicado na resposta de Joãozinho.

7) Procure no *Dicionário Aulete* a palavra ‘morto-vivo’. Quais os sentidos dela? Há algum sentido que se assemelha ao sentido de ‘zumbi’ escrito por você?

(mor.to-vi.vo)

sm.

1. Indivíduo morto que fantásticamente aparece e age como se estivesse vivo

⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

2. *Indivíduo que está à beira da morte; MORIBUNDO*

[Pl.: mortos-vivos.]

Read more: <http://www.aulete.com.br/morto-vivo#ixzz3picRjud6>

Espera-se que o aluno responda negativamente.

H2 – Conhecimentos prévios de vocabulários especiais

Descobrir o sentido de palavras e expressões usadas no texto, a partir de conhecimentos prévios de vocabulários especiais, é essencial para que o aluno perceba que as palavras podem ganhar sentidos específicos dependendo da região, do grupo social ou da área de conhecimento em que ela é encontrada. Por exemplo, a palavra ‘macaco’ na mecânica tem um sentido diferente do que o da biologia.

Um exemplo mais aprofundado está na imagem a seguir. Espera-se que quem está familiarizado com a informática conheça o significado da palavra ‘salvar’ apontada pelo cursor na imagem e que, com isso, infira os dois sentidos de ‘salve’. O *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 2005) registra na rubrica⁹ *inform.*, de temática da informática, o significado de ‘salvar’ na computação, sinônima de ‘gravar’: “14. Inform. Armazenar (um conjunto de informações), de forma a poder recuperá-las posteriormente, gravando-as, ger., em um dispositivo de memória secundária. [Cf., nesta acepç.: *gravar* (9).]”



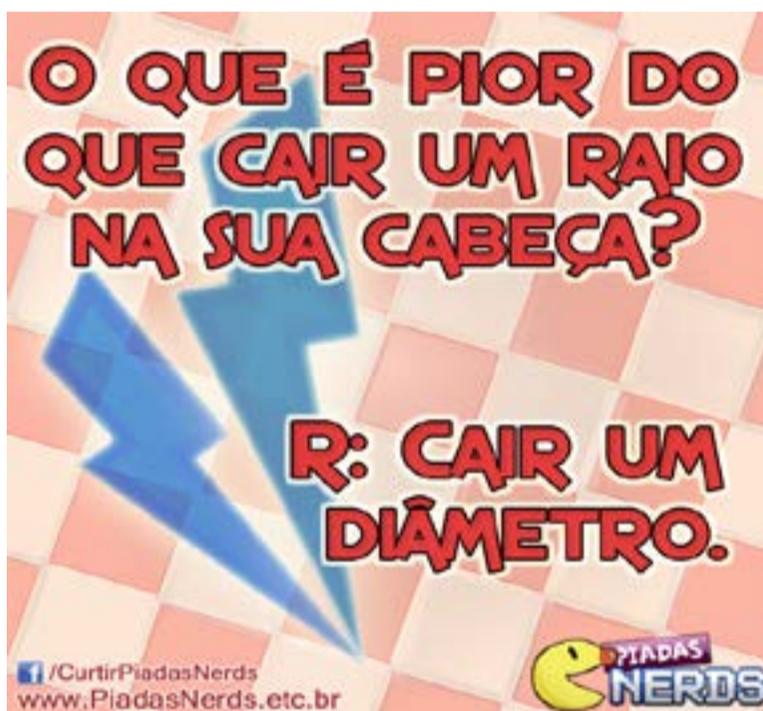
Fonte: <<http://recebiporemail.com.br/imagens/como-salvar-o-mundo.jpg>>

⁹ Registro das marcas de linguagem de especialidade em dicionário geral de língua (ABREU, 2010).

Nos dicionários, podemos encontrar alguns sentidos para determinada palavra que pertencem a diferentes domínios e áreas de conhecimento específicas. Esses sentidos normalmente são marcados por alguma abreviação, como Zool. (Zoologia), Náut. (Náutico), Mec. (Mecânica), Pop. (Popular), denominada marca de uso, rótulo ou rubrica.

Sugerimos a seguinte atividade:

Leia esta piada:



Fonte: <<http://piadasnerds.etc.br/wp-content/uploads/2013/06/Matematica05.png>>

1) Quais são os sentidos que você conhece para a palavra 'raio'? Qual desses sentidos você já ouviu falar nas aulas de matemática?

Espera-se respostas como a descarga elétrica no espaço, seguida de relâmpago, o raio da bicicleta e a distância do centro de circunferência ou de esfera a qualquer de seus pontos, meio diâmetro da circunferência.

2) Considerando o que é um 'raio' e o que é um 'diâmetro' para a matemática, por que é pior cair um 'diâmetro' na cabeça do que um 'raio'?

Porque, na matemática, o diâmetro é duas vezes maior que o raio.

H3 – Reconhecimento das limitações de função e situação na escolha de palavras, por meio das características de registro, entre variações temporais, geográficas, sociais e do discurso

Para compreender a piada a seguir, envolvem-se os conhecimentos linguísticos de seus recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais, abrangendo as

variedades dialetais e seus fenômenos, como o rotacismo; os conhecimentos textuais, para entender que se trata de um texto humorístico, devendo também o leitor conhecer os mecanismos próprios desses textos que ocasionam o riso; os conhecimentos sociopragmáticos e discursivos, ao observar a interação entre interlocutores de diferentes grupos socioculturais (neste caso, a marca diferencial é a faixa etária entre eles) e os conhecimentos cognitivo-conceituais, que são os conhecimentos de mundo, enciclopédicos, complementando todas as informações da superfície linguística, ao relacionar 'futebol' à 'televisão', 'filme' à 'filme', 'filme' à 'televisão' e depois 'filme' à 'futebol'. Na imagem, veremos o quanto é importante o uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais).

Apresentamos a piada e propomos a seguinte atividade:

Leia esta tira:



Fonte: <<http://www.zueimuito.com/wp-content/uploads/2010/01/futebol.jpg>>

1) Analisando os personagens e suas falas, o jeito como elas estão vestidas e como falam é típico de algumas pessoas que você conhece? Onde elas vivem?

Espera-se que ele relacione aos caipiras, ou responda que o jeito de falar e de se vestir é parecido com o das pessoas que moram na zona rural.

2) Na fala do primeiro personagem, o que eles quis saber ao perguntar 'filme'?
Ele queria saber se estava tudo bem.

3) Levando em consideração a resposta do outro personagem, ela corresponde à expectativa da pergunta feita? Para responder 'Não, futebol', o que ele entendeu?

Não corresponde. Ele achou que o outro queria saber se ele estava assistindo a algum 'filme'.

4) Qual é o humor da tira?

O *desentendimento entre os personagens*. Entre os conhecimentos linguísticos, para entender essa piada, destacam-se os do domínio dialetal, que permitem o reconhecimento da pronúncia característica de certas localidades do interior do país, fenômeno conhecido por rotacismo (transformação do som de “l” em “r”).

H4 – Efeitos intencionais de sentidos ambivalentes decorrentes da des/reconstrução do sentido de unidades fraseológicas, convencionais e/ou idiomáticas¹⁰, entre elas, composições sintagmáticas, combinações e frases lexicalizadas

Mário Vilela (2002, p. 160) parte do princípio de que uma unidade fraseológica¹¹ tem importância vital na língua, pois “não se explica pela anomalia, nem pelo desvio ou pela derivação relativamente a uma norma, a um significado lexical literal originário”. Tratam-se de interpretações idiossincráticas que cruzam os limites (ou espaços) das palavras (SAG *et al.*, 2002). Logo, não deve ser desvalorizada como parte integrante de um vocabulário coloquial, marginalizado. Sua liberdade combinatória remete à “técnica livre do discurso” (COSERIU, 1977 *apud* VILELA, *ibid*), que permite relacionar as palavras por meio de suas propriedades sintáticas e semânticas. Isso pode levar à cristalização de termos relacionados, como um verbo e seu complemento, formando estruturas fixas, designadas *frasemas*, *fraseologismos* ou *unidades fraseológicas*¹², que se unirão ao léxico mental: a subjetividade, a emoção, as atitudes e os comportamentos, reforçando a expressividade da língua. Os critérios para a identificação desses enunciados são: a *fixidez*, que não permitirá a dissociação desses termos sem destruir o sentido conotativo; a *idiomaticidade* (ou *semântica composicional nova*), cujo significado resultante se difere das definições dos morfemas com os quais são formadas essas expressões, lembrando que essa nova composição não terá correspondência sintática em outra língua; e a *tipicidade semântica e sintática*, por não se combinarem com outras unidades semânticas ou sintáticas sem interferência na construção da ideia original.

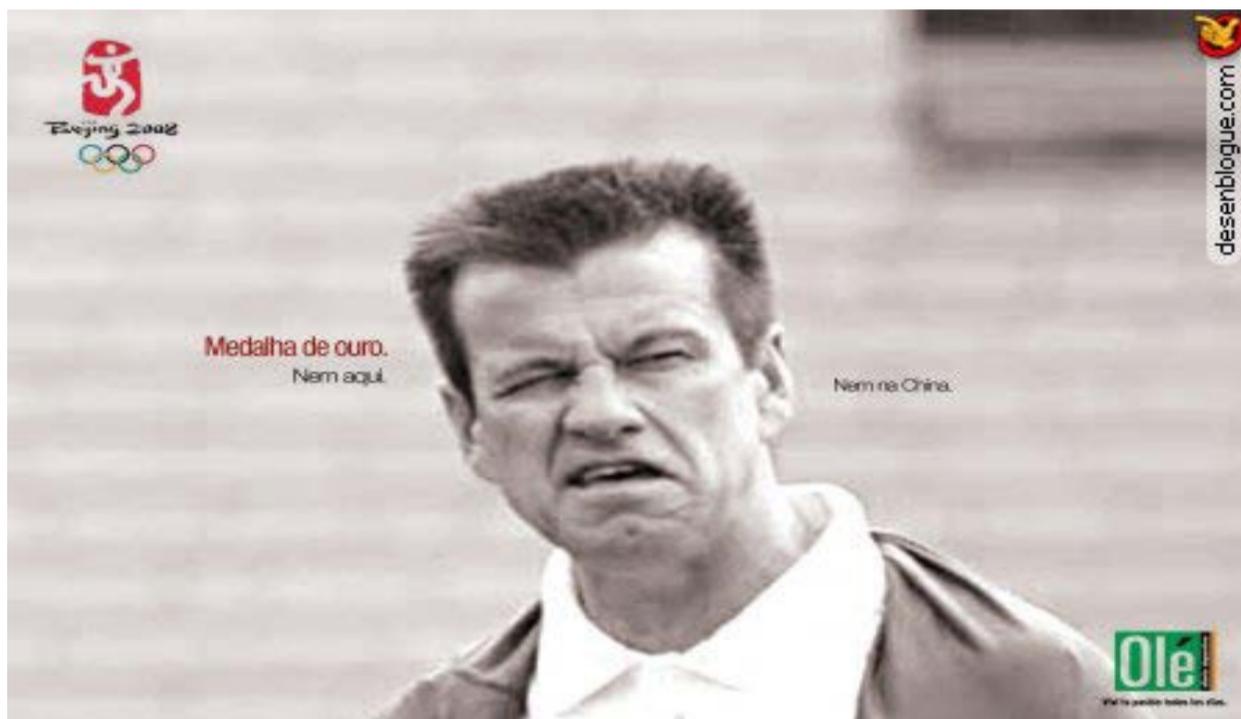
10 “[...] é importante ressaltar que existem algumas expressões que são convencionais, mas não idiomáticas”. (CUNHA; FERRAZ, 2010, p. 72). Isso porque, como afirmam Cunha e Ferraz (2010), o seu significado é transparente. Os autores exemplificam a afirmação com a expressão *feliz aniversário*, que apesar de ser convencionalizada permite a apreensão do sentido através da soma de seus constituintes e, portanto, não possui caráter idiomático.

11 Segundo Silva (2007), podemos citar os seguintes termos que denominam as unidades fraseológicas: fraseolexemas, frasemas, locuções fraseológicas (colocações), locuções fraseológicas (fraseologizadas) fixas (estáveis, constantes); além disso, encontramos idioma, idiomatismos, lexemas idiomáticos (idiomatizados). Outras denominações são: colocações fixas de palavras (locuções ou expressões idiomáticas), colocações de palavras fixas ou acumuladas no léxico.

12 Para Ruiz Gurillo (1997, p. 14 *apud* SILVA, *ibid.*), se denomina *unidad fraseológica* a “una combinación fija de palabras que presenta algún grado de fijación y eventualmente de idiomática”.

Segundo Willians (*apud* KENEDY, 2005), para se formar uma expressão fixa é necessária a conexão de dois significantes relativizados, “nódulos irmãos”, como em uma seleção entre o verbo e seu objeto direto. Deve ser preservada a relação-núcleo de expressões como *pagar mico* e *dar uma mãozinha* para se formar uma nova ideia, por exemplo, uma vez que a separação dos verbos *pagar* e *dar* de seus complementos *mico* e *uma mãozinha* destruirá a formação semântica do enunciado.

Vejam os exemplos a seguir:



Fonte: <<http://desenblogue.com/categ/perolas/expressoes/>>

Ouve-se a expressão ‘nem aqui, nem na China’ quando se trata de algo que não pode ser realizado, conquistado ou encontrado em lugar algum. O enunciado aparece com essa finalidade em crônicas de Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, como revela uma série de trabalhos¹³ sobre fraseologia que tem como *corpus* essas crônicas. Aqui, ‘China’ não é um lugar qualquer, mas sim o próprio país que leva esse nome. O símbolo no canto superior esquerdo na figura indica que as frases apresentadas dizem respeito às olimpíadas de Pequim, que aconteceram em 2008. Na época, não seria difícil relacionar essa imagem aos jogos e compreender que se trata de uma ironia atribuída à participação da seleção brasileira na China, que voltou para casa derrotada. Produz-se então o efeito cômico ao aludir esse enunciado ao acontecimento esportivo.

Para trabalharmos com as unidades fraseológicas na sala de aula por meio do humor, propomos as seguintes atividades:

13 SILVA, José Pereira da. *A fraseologia nas crônicas de Carlos Drummond de Andrade: subsídios para um dicionário básico*. 125 f. Trabalho final do curso de Etimologia e Lexicografia (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

Leia este texto:



Fonte: <http://pnsdr.com/img/frase/po/ll/pollo_quem_nasceu_para_ser_wl.jpg>

1) Explique, com suas palavras, o que pode ser entendido na frase “Quem nasceu para ser figurante, nunca vai roubar a cena”. O que significa, nesse caso, a expressão “roubar a cena”?

A frase pode ser entendida como “Aqueles que não se destacam nunca conseguirão ganhar a atenção das outras pessoas”. “Roubar a cena”, nesse caso, é “chamar a atenção”.

2) Na notícia de rodapé da imagem abaixo, há, além do sentido da frase anterior, outro entendimento para a expressão “roubar a cena”. Qual é ele?



Fonte: <<http://facebook.com/tesentoavara>>

O sentido comum de “roubar”, associado à ladrão: “furtar”. O ladrão entrou no teatro e levou a cena com ele.

3) O que torna a notícia “Ladrão entra em teatro e rouba a cena” engraçada?
O duplo sentido da expressão “roubar a cena”.

4) Considerando que o humor nos textos brinca com o duplo sentido das palavras e expressões, quais são os sentidos da expressão “Com Deus não se brinca”, na tira a seguir?



Fonte: <<http://www.umsabadoqualquer.com/>>

A expressão “Com Deus não se brinca” é muito usada por pessoas cristãs como alerta para aqueles que tentam desafiar forças divinas. Normalmente, é seguida pela história do Titanic, que afundou mesmo quando seus engenheiros afirmavam que nem Deus o afundaria. No texto, além desse sentido, é possível perceber que o autor faz menção ao sentido comum de “brincar”, no sentido de “distrair-se com algum brinquedo”, “entreter-se com alguma atividade em dupla ou em grupo”.

Considerações finais

Apresentamos aqui como as palavras podem ser estudadas na sala de aula por meio do humor, o que não é uma tarefa comum nos livros didáticos de português. Implicam-se dois motivos para que a combinação humor e léxico seja pouco encontrada nessas obras.

No lado do humor, esses textos são geralmente curtos e, por isso, acarretam uma leitura que não seja cansativa, mesmo exigindo a decifração de pistas fonológicas, gráficas, morfossintáticas, semânticas, interdiscursivas e intertextuais, que podem ou

não depois se traduzir em atividades de compreensão desses textos. Assim, tem-se a ideia de que a observação dos aspectos gramaticais do texto torna-se mais atraente.

Quanto ao estudo das palavras, mesmo com afirmações de que o léxico é a base funcional em que se estrutura a língua, que o conhecimento das palavras tem laços estreitos com a compreensão dos textos, que a expansão lexical é para toda a vida, diferente das poucas mudanças no conhecimento da sintaxe da língua depois da fase adulta, ainda assim é comum nos livros didáticos de português a análise gramatical das palavras por meio de sua configuração morfológica e/ou função sintática e pouca importância se dá à multissignificação das palavras, principalmente com suas várias possibilidades de uso, como recurso estilístico da criação de textos. Mesmo quando há atividades que envolvem humor e léxico, elas se distribuem de maneira aleatória nos volumes.

Acreditamos na utilização dos textos humorísticos para o desenvolvimento da competência lexical e leitora, ao observar fenômenos estritamente linguísticos, como o jogo de formas e sentidos na relação entre as palavras e com o mundo, resultado da intencionalidade específica de criação de textos, como em qualquer discurso, que cria o encadeamento polissêmico nas palavras utilizadas.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão da importância do léxico, em especial a seleção lexical, para a construção do sentido dos textos e que o humor passe a ser estudado por meio dos fenômenos linguísticos dos quais se origina, a fim de tornar objetos de estudo os textos de fins humorísticos, em vez de entretenimento ou suporte para análise morfossintática das palavras e expressões neles utilizadas.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BIDERMAN, M. T. C. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4568-guiapnld2011portugues/download>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- _____. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, v. 40, p. 27-46, 1996.
- _____. *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- CASTILHO, A. T. Proposta funcionalista de mudança linguística: os processos de lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização na constituição das línguas. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z. (Org.). *Para a História do Português Brasileiro. Novos dados, novas análises*. 1. ed. v. 6 (1). Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2006. p. 223-296.
- COX, M. I. P. Os tempos do texto na sala de aula. *Polifonia*, UFMT, Cuiabá, v. 08, p. 113-128, 2004.
- CUNHA, A. L.; FERRAZ, A. P. Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna: o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. In: ALVES, I. M.; JESUS, A. M. R. de; OLIVEIRA, L. P. de; PEREIRA, E. S. (Org.). *Estudos lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: FFLCH/USP, 2010. v. II, p. 70-78.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado da Letras, 2004.
- FERRAZ, A. P. *Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*. 1. ed. v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). *Língua portuguesa, educação e mudança*. São Paulo: Europa, 2008.
- _____. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. da C. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.
- FERRAREZI Jr., C. *Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de la langue à la vie*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- KENEDY, E. O modelo raising de descrição de cláusulas relativas: evidências do português. *Revista da ABRALIN*, Santa Catarina, v. II, p. 9-22, 2005.
- KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, v. III. São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coord. da tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

- LISKA, G. J. R. *O humor da palavra e o desenvolvimento da competência lexical: análise de livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental*. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- MARK, V. *As impublicáveis pérolas da propaganda. Agora publicadas*. São Paulo: Panda Books, 2007.
- MAINGUENEAU, D. *Arqueologia e análise do discurso*. Cenas da enunciação. Tradução e organização de Sírio Possenti e Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar, 2006a.
- _____. O quadro genérico. In: MAINGUENEAU, D. *Discurso Literário*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006b. p. 229- 246.
- _____. Le discours littéraire contre la littérature en soi. In: MARI, H. *et al.* (Org.). *Análise do discurso em perspectiva*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.
- NATALE, V. L. *O campo semântico do riso*. 1999. 406 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quaterly*, v. 10, n. 1, p. 77-89, 1976.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. In: BRASSART, D. G. *Les Interactions Lecture-Écriture*. Suíça: Peter Lang, 1993. p. 155-173.
- SILVA, A. S. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.
- SILVA, M. B. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 1/2, p. 11-20, 2007.
- VILELA, M. As expressões idiomáticas na língua e no discurso. *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*. Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Letras, 2002. v. 2, p. 159-189.
- XATARA, C. M.; SOUZA, V. C.; MORAES, A. C. A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 19-28, 2008.

O MECANISMO PARAFRÁSTICO COMO RECURSO PARA O ESTUDO DO LÉXICO EM SALA DE AULA

Dayse Cardoso Guimarães

Introdução

Não raro, os resultados de avaliações externas, como PROVA BRASIL e ENEM, por exemplo, indicam resultados pouco satisfatórios no que se refere à capacidade de leitura, compreensão e produção textual dos alunos. Julgamos pertinente destacar, dentre os diversos fatores envolvidos nessas práticas letradas, a relevância do conhecimento lexical, enquanto conhecimento linguístico, na construção de sentidos, por locutores e interlocutores envolvidos em situações comunicativas, haja vista observações sobre situações de sala de aula.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), constatamos que há uma séria dificuldade de alunos do Ensino Fundamental em “dizer com as próprias palavras”, “contar o que ouviram”, “explicar o que leram” ou até mesmo “falar sobre algo”, sob a justificativa, da parte dos estudantes, de que “sabem o que querem dizer, mas não sabem como fazê-lo”.

Acreditamos, portanto, que as dificuldades supracitadas mantêm estreita relação com o conhecimento lexical dos alunos, com frequência, insuficiente à comunicação, em diversas situações comunicativas de que participam, como produtores ou leitores de textos. Dessa forma, defendemos, em consonância com diversos estudiosos, como Leffa (2000), Bezerra (1999), Gonçalves (1977), Ilari (1992), entre outros, que o ensino de Língua Portuguesa deve contemplar, intencional e sistematicamente, o ensino de léxico. Para tanto, propomos o ensino de vocabulário, de maneira articulada às demais atividades para o desenvolvimento da leitura e produção textuais, por meio da produção de paráfrases reprodutivas escritas, em sequências didáticas.

No presente capítulo, oriundo da pesquisa *A produção de paráfrases para a ampliação vocabular*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras (UFU), sob orientação da Profa. Dra. Eliana Dias, argumentamos em defesa da viabilidade, da relevância e da necessidade de se promover a produção de paráfrases, no ensino de Língua Portuguesa, enquanto recurso valioso no desenvolvimento da competência lexical do estudante. Os resultados da referida pesquisa comprovam que a paráfrase coloca o vocabulário de um texto e do produtor desta em relevo, viabilizando a verificação do conhecimento lexical do aluno e, assim, intervenções adequadas às necessidades demonstradas por este, na paráfrase produzida.

1. Sobre o mecanismo parafrástico: algumas concepções teóricas

Em consonância com o senso comum, paráfrase é um texto em que se busca manter o sentido exposto em outro texto, por meio de “arranjos” lexicais ou sintáticos. É uma apresentação de “alternativas de expressão para um mesmo conteúdo” (ILARI, 2006, p. 151).

Em distintas situações sociais, reproduzimos/recontamos e dizemos novamente informações de outros textos, recorrendo ao conhecimento lexical que possuímos. Entretanto, no contexto escolar, em especial, a habilidade em se produzir paráfrases é relevante e prática comum. Docentes parafraseiam a bibliografia consultada, durante a exposição de conteúdos, por exemplo, para especificar, explicitar, resumir ou exemplificar conceitos e enunciados; alunos também exercitam a habilidade de abordar e manejar conteúdos produzidos por outrem em diversas atividades escolares.

Concordamos com Meserani (2002, p. 98) que a paráfrase “é coisa muito íntima da dicção escolar, marcada por uma intertextualidade de diálogos”. Logo, é importante exercício de leitura “acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas” (DIAS, 2004, p. 67) e incentivá-lo a expressar-se sobre determinado assunto de forma pessoal, semanticamente equivalente, uma vez que essa ação exige compreensão profunda das ideias do texto.

1.1 Noções gerais

Ao selecionar diferentes formas de estruturar e dizer determinados sentidos, o sujeito parafraseador age sobre o texto (escrito ou oral), numa manipulação de formas e conteúdos, inseridos em diferentes contextos interacionais. Isso provoca novas percepções para o já-dito e possíveis desvelamentos de sentidos antes despercebidos ou percebidos de maneira diversa. Por conseguinte, o discurso anterior à paráfrase é deslocado e o texto parafrástico, ao invés de se ocultar no estabelecido anteriormente, dá continuidade a ele, com vistas às (outras) intenções comunicativas em questão.

Embora essa relação de “intertextualidade das semelhanças” (SANT’ANNA, 2007, p. 28) entre textos possa se apresentar como indesejável, do ponto de vista discursivo, didaticamente, Garcia (2010, p. 200) destaca a relevância da paráfrase como “exercício dos mais proveitosos” ao aprimoramento vocabular, por oportunizar reflexões concernentes a relações sinonímicas e à reestruturação de frases. Ao compreender, porém, a paráfrase como

[...] uma espécie de tradução dentro da própria língua, em que se diz, de maneira mais clara, num texto B, o que contém um texto A, sem comentários marginais, sem torneios de frase e, tanto quanto possível, com outras palavras, e de tal forma que a nova versão - que pode ser sucinta sem deixar de ser fiel - evidencie o pleno entendimento do texto original. (GARCIA, 2010, p. 201)

Garcia reforça a impressão de que pode haver entre textos parafraseados e paráfrase de identidade semântica, que um “texto B” pode “ser fiel” (GARCIA, 2010, p. 201) ao “texto A”. Porém, Duarte (2003, p. 242) adverte que inexitem paráfrases perfeitas; “semelhantemente ao que acontece à sinonímia lexical”, o que corrobora uma percepção de paráfrase como produtora de deslocamentos semânticos, a semelhança do que ocorreria somente na paródia, na perspectiva de Sant’Anna (2007).

Meserani (2002, p. 97-119) acrescenta a essa discussão a defesa de que a paráfrase pode ser reprodução ou expansão de ideias. Disso resultam duas classificações para a paráfrase: paráfrase reprodutiva ou paráfrase criativa, em função da maior ou menor semelhança entre a paráfrase e o texto parafraseado, e não de maior ou menor igualdade, conforme afirma o autor.

Na paráfrase reprodutiva, a finalidade não é manter o conteúdo do texto original. Logo, não são acrescentadas ideias àquelas do texto parafraseado. Em função disso, a produção desse tipo de paráfrase centra-se em substituições semânticas, na sinonímia.

Meserani (2002) pontua que, no processo escolar de ensino e aprendizagem, determinados conteúdos requerem transmissão e assimilação, o que representa um avanço, em momento inicial da escolarização ou mesmo da compreensão de conteúdos, portanto, é necessário habilitar os alunos à produção de textos sobre outros textos, que não sejam meras cópias. Contudo, é importante destacar, no que concerne à funcionalidade da paráfrase reprodutiva sobre o desempenho linguístico dos alunos, que a tentativa de “reprodução de um significado com alterações da expressão, do significante, nos limites da sinonímia e do texto de origem” (MESERANI, 2002, p. 108) oportuniza o exercício da busca pelo significado preciso e pelo uso adequado de palavras às situações de comunicação, habilidade fundamental aos usuários de uma língua.

Diferentemente do que se objetiva com paráfrases reprodutivas, na paráfrase criativa, o texto parafrástico não se limita a reproduzir o texto-fonte, apesar de também reafirmá-lo, o que estimula o surgimento de novos significados, “transformando o texto parafrástico em um novo discurso, uma nova voz” (CRUZ; ZANINI, 2009, p. 1906) que permanece em acordo com o texto original. Nesse caso, entendida pelo autor como texto que discorda de outro, tendo em vista que ocorre a expansão do texto em novos significados, conforme Meserani (2002), a paráfrase criativa situa-se num meio termo entre a paráfrase reprodutiva e a paródia.

Ilari (2006, p. 140) destaca, a respeito do mecanismo parafrástico, os recursos de construção da paráfrase (“transformações de caráter sintático” ou “equivalência de palavras e construções”), considerada pelo referido autor como a sentença que, de maneira equivalente a outro texto, descreve “um mesmo acontecimento ou um mesmo estado de coisas”. O emprego do termo “equivalência” remete-nos à importante advertência de Parret (1988, p. 238) a respeito da impossibilidade de funcionamento idêntico entre frases, por se considerar as especificidades de cada contexto de comunicação: “num só e mesmo contexto, [...] o par de frases consideradas como parafrásticas nunca funcionará de maneira idêntica”.

A proposta de Cançado (2013, p. 50) é que relações sinonímicas sejam estabelecidas com base no acarretamento mútuo, a saber, o “conteúdo semântico das sentenças”, pois sequências e palavras podem equivaler-se no plano do conteúdo, sem, no entanto, serem percebidas como sinônimas. Isso significa que é possível duas sequências/palavras concordarem nos sentidos que propõem, equivalerem-se semanticamente, serem “verdadeiras, exatamente nas mesmas circunstâncias” (CANÇADO, 2013, p. 49), mas julgadas com diferentes significados, em virtude da variação de perspectivas entre falantes, da escolha do tópico da sentença, da entonação e do foco. Logo, para que seja estabelecida uma relação parafrástica entre sentenças, Cançado (2013, p. 49-50) julga pertinente embasar “operações linguísticas dessa natureza” na sinonímia de conteúdo, que “requer somente que as sentenças (a) e (b) sejam verdadeiras, exatamente nas mesmas circunstâncias”.

Segundo Fuchs (1982), na obra *La paraphrase*, duas grandes correntes de considerações da paráfrase apresentam-se: uma de predominância sintática e outra de predominância semântica. Enquanto a primeira abordagem centra-se na análise de correspondências regulares, “entre phrases intuitivement senties comme ayant le ‘même sens’”¹ (FUCHS, 1982, p. 18), assimilando o sentido “à l’ ‘information objective’”² (p. 18) ou à referência, a segunda corrente mantém o foco das análises nas relações semânticas entre paráfrases e textos parafraseados.

A proposta de Fuchs (1982), contudo, desenvolve uma terceira via de reflexões sobre a paráfrase, uma vez que as correntes supracitadas desconsideram a atuação dos sujeitos na construção de paráfrases e dicotomizam o fenômeno parafrástico em paráfrases “linguísticas” x paráfrases “extralinguísticas”, aparentemente desconsiderando a contradição, na compreensão de Fuchs (1982), fundamental da paráfrase: “la transformation progressive du ‘même’ (sens identique) en l’ ‘autre’ (sens différent)”³ (p. 49), tendo em conta que “à redire la ‘même’ chose, on finit par dire ‘autre’ chose”⁴ (p. 49).

Ao se considerar a participação do produtor de paráfrases na construção de sentidos destas, Fuchs (1985) discute que a escolha de determinada formulação ou outra evidencia não somente o “ponto de vista da referência e da significação denotativa” (FUCHS, 1985, p. 132) assumida pelo sujeito, em dada situação, mas também a existência de um enunciado parafrástico entre outros. Há possibilidades de expressões, que podem ser consideradas semanticamente idênticas, pelos locutores, e, por isso, intercambiáveis, numa situação comunicativa específica. Nessa circunstância, percebe-se que, em função de contexto linguístico e de situação extralinguística, sujeitos podem apagar diferenças semânticas entre enunciados/expressões e “momentaneamente considerá-las como semanticamente idênticas” (FUCHS, 1985, p. 133).

1 “[...] entre frases intuitivamente sentidas como tendo o ‘mesmo sentido’” (todas as traduções de Fuchs (1982) são de Maria Ieda Almeida Muniz).

2 “à informação objetiva”.

3 “[...] a transformação progressiva do ‘mesmo’ (sentido idêntico) no ‘outro’ (sentido diferente)”.

4 “Ao dizer de novo a ‘mesma’ coisa acaba-se por dizer ‘outra’ coisa”.

Sob esse enfoque, compreendemos a paráfrase “como uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto segundo” (FUCHS, 1985, p. 133). Processo este que mantém estreita relação com o contexto no qual se circunscreve.

Conclui-se, por isso, que o estabelecimento de relações parafrásticas não se limita ao parentesco linguístico entre proposições, nem a fatores pragmáticos. A atuação dos sujeitos aparece como condição decisiva na determinação de uma relação de paráfrase, ao se compreendê-la como reformulação. Fuchs (1982) defende “un processus préalable de reconnaissance”⁵ (p. 81) na produção de paráfrases, no qual se evidencia a ação do locutor na “interprétation de la séquence de départ, et interprétation anticipée de la nouvelle séquence produite, afin de les juger identifiables sémantiquement”⁶ (p. 81).

O sujeito falante julga (atento à mensagem, à situação de comunicação, ao interlocutor e ao código) sequências parafraseadas e sequências parafraseantes, a fim de identificar semantismos e compará-los. Concernente à identificação de semantismos como semelhantes, Fuchs (1982, p. 116) julga que “important à retenir ici c’est qu’il s’agit d’une identification dynamique effectuée par un sujet en situation, et non d’une relation d’identité donnée *a priori* et un fois pour toutes”⁷.

Numa situação de paráfrase percebida dessa maneira, portanto, imbricam-se semantismos lógico-semânticos, dados de uma situação extralinguística e o trabalho de reconstrução de semantismos pelo sujeito parafraseador, que inclui anulações de diferenças semânticas capazes de distinguir paráfrase e texto-fonte. Por essa razão, um texto pode admitir reformulações distintas, segundo a maneira como os sujeitos perceberam semantismos e os restituíram/deslocaram.

2. A paráfrase no processo de ampliação vocabular: uma proposta para o Ensino Fundamental

A perspectiva discursiva da paráfrase apresenta-nos, portanto, como a mais completa e adequada à nossa proposta, pois acreditamos na relação estreita entre aspectos semânticos e contextuais, de maneira que as informações extralinguísticas são capazes de balizar relações sinonímicas, contribuindo para um maior/menor parentesco semântico entre enunciados, em função das escolhas interpretativas e da construção parafrástica proposta pelo locutor.

Além disso, para a pesquisa “A produção de paráfrases para a ampliação”, desenvolvida no ProfLetras/UFU, optamos pela produção de paráfrases reprodutivas, de acordo com o que propõe Meserani (2002, p. 100-108), considerando-se o objetivo

5 “um processo prévio de reconhecimento”.

6 “[...] interpretação da sequência de partida, e interpretação antecipada da nova sequência, a fim de julgá-las identificáveis semanticamente”.

7 “[...] importante reter aqui é que se trata de uma identificação dinâmica efetuada por um sujeito em situação, e não de uma relação de identidade dada *a priori* e uma vez por todas”.

principal da mesma – ampliação vocabular – e o público-alvo da intervenção (alunos de 9º ano do Ensino Fundamental).

Acreditamos que a noção de paráfrase reprodutiva seja mais adequada ao estudo/reflexão inicial sobre paráfrases, tendo em vista os objetivos que sua produção implica, uma vez que não se exige do autor-aluno, além da reformulação do texto-fonte, com vistas à equivalência semântica, a produção de novos sentidos, o acréscimo de novas informações. Nesse processo, as análises centram-se, portanto, nos aspectos lexicais, semânticos, nas relações sinonímicas imbricadas à percepção dos “propósitos da ação interativa” (HILGERT, 2006, p. 277), a fim de se observar se, em determinada condição interpretativa, dois textos poderão ser interpretados como paráfrases (FUCHS *apud* HILGERT, 2006, p. 276).

A paráfrase constitui produções textuais e, como tal, na perspectiva interacional da língua, “é resultado da coprodução entre interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 13), em que, ainda conforme Koch e Elias (2012, p. 36), “o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro [...] com um certo propósito”. Destarte, por exigir leitura e produção textual, num contexto de reflexão atenta ao léxico e aos semantismos do texto a ser parafraseado e àqueles a serem utilizados na paráfrase, o exercício do parafraseamento colabora ainda com o processo de desenvolvimento da competência comunicativa, por meio do estabelecimento de um diálogo entre autor – texto – leitor, para o qual a organização em sequência didática em muito contribui, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2.1 O ensino de vocabulário articulado à produção de paráfrases

As concepções teóricas acerca do mecanismo parafrástico, sucintamente apresentadas no item anterior, corroboram hipóteses de que a produção de paráfrases pode oportunizar relevantes análises, ao ensino de Língua Portuguesa, a saber: reflexões a respeito da relação entre arranjos sintáticos e escolhas lexicais e efeitos de sentido, percepção do conhecimento lexical que se domina e das relações de equivalência julgadas como adequadas, verificação da capacidade de articulação entre conhecimento lexical e processos de compreensão e proposição de sentidos e a prática da leitura e produção textual. No que se refere ao emprego da paráfrase como recurso ao ensino de vocabulário, entretanto, mostra-se necessário conhecer algumas orientações sobre esse processo, tendo em vista que conhecer uma palavra não é somente reconhecê-la ou saber, parcialmente, seu significado.

Alguns estudiosos acerca do ensino de vocabulário, como Vilaça e Lúna (2012), Leffa (2000), Bezerra (1999), Ilari (1992), por exemplo, concordam que o conhecimento sobre uma palavra está além da compreensão do sentido desta. Baseando-se em Tréville e Duquette (1996, p. 98 *apud* BEZERRA, 1999), Bezerra (1999) argumenta que a competência lexical compreende conhecimentos referentes a: forma, estrutura, sentidos, relações morfossintáticas, contextos privilegiados de uso da palavra, combinações, relações lógico-semânticas, valor das palavras, significados culturais, articulação de palavras em redes associativas, entre outros.

Para isso, a proposta de metodólogos é, segundo Genouvrier e Peytard (1974), promover um ensino que considere o texto completo, ao invés de palavras isoladas ou em frases curtas, de forma a possibilitar que o léxico seja visto “como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência” (ANTUNES, 2012, p. 24) e que seu sentido possa ser determinado, dentre outras possibilidades de conteúdo semântico (DIAS, 2004, p. 16).

Ao se observar as relações de polissemia, sinonímia, hiperonímia/hiponímia, entre outras, importa verificar as redes de sentido estabelecidas e as relações que estas formam com o texto/gênero em que aparecem. O ensino de item lexical desvinculado de textos, portanto, é inadequado, uma vez que não é suficiente para evidenciar a amplitude semântica e funcional do léxico, na produção de sentidos e no estabelecimento de coesão e coerência em textos. A maneira como as palavras se combinam e se agrupam se evidencia em textos, que mantêm estreita relação com a situação de comunicação na qual se constroem.

Nesse sentido, a leitura apresenta-se como procedimento metodológico produtivo na aprendizagem de vocabulário, mas ressaltamos que atividades mais direcionadas a determinadas palavras devem ser privilegiadas no ensino de língua, com fins à ampliação dos vocabulários (passivo e ativo) dos alunos, considerando-se a necessidade de envolvimento com elas, para sua fixação na memória de longo termo. Ou seja, a fim de que o aluno amplie seu repertório, saiba selecionar palavras adequadas aos contextos comunicativos, adquira um léxico amplo e um vocabulário preciso, o professor deve atentar-se a aspectos como a consideração de aprendizagem intencional de vocabulário.

Quanto às formas de aprendizagem, incidental (aquisição natural, espontânea) e intencional (aquisição planejada, orientada por outrem, que direciona a atenção do aprendiz), Leffa (2000) explica que a aprendizagem incidental depende do *input* que o aprendiz recebe, altamente contextualizado; por exemplo, por meio da leitura e de processos de inferência. E, assim, o referido autor faz uma importante advertência à consideração da leitura como suficiente à ampliação vocabular. Se considerarmos que muitos estudantes convivem em situações de baixo letramento, efetuam leituras mais complexas quase que exclusivamente no ambiente escolar e ainda encontram dificuldades na realização de uma leitura fluente, em Língua Portuguesa, faz-se necessário, por conseguinte, oportunizar situações (contextualizadas) para a aprendizagem intencional de vocabulário, no ambiente escolar, sob condições adequadas à ampliação do vocabulário dos estudantes.

Coelho (1985, p. 68) adverte que, para haver a transferência de palavras do léxico passivo (palavras que são compreendidas) para o ativo (palavras que são espontaneamente utilizadas), não se deve dispensar “o envolvimento mais demorado e sistemático com o assunto a que se referem; a duração do envolvimento [...] revela-se extremamente necessária”. Estratégias de fixação das palavras estudadas, então, são pertinentes, nesse processo, conforme defende Leffa (2000, p. 37), ao afirmar que

Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração [...]

Para este autor, são importantes estratégias de fixação atividades que focalizam os sons (inicial e final) e o número de sílabas das palavras, por considerar esses elementos responsáveis pela recuperação da memória; exercícios de análise de elementos menores das palavras (radicais, afixos e outras palavras); a criação de empregos para a palavra nova; o estabelecimento de vínculos entre a palavra nova e algo conhecido, como um dado da experiência de mundo; e a promoção de reencontros com a palavra. Ilari (1992, p. 58-67) também orienta para o envolvimento do aluno com a palavra a ser aprendida, por meio de atividades de pesquisa sobre a palavra, de análise de morfemas e de traços semânticos, de manipulação de textos (resumo, paráfrase e síntese), entre outros exercícios.

O ensino do léxico é produtivo, isto é, há ampliação lexical e consciência, precisão e adequação no uso das palavras, quando este processo se baseia, por conseguinte, numa metodologia em que existe o **uso** contextualizado e sistemático do léxico, em atividades de leitura, análise de palavras e produção de textos. Por essa razão, não é produtora a produção descontextualizada e virtual de paráfrases, de forma que esta seja um fim em si mesma.

A fim de se alcançar a ampliação do conhecimento vocabular do aluno, defendemos que a produção parafrástica deve se articular às atividades de leitura e produção textuais, a exercícios para ensino intencional de palavras e para fixação destas na memória do estudante, sistematicamente. Em função disso, propomos uma sequência didática, como procedimento metodológico, para o ensino de léxico, à semelhança do que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem para o ensino de gêneros.

Os autores definem sequência didática como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), cujo objetivo central é instrumentalizar o aluno de noções e técnicas, para que ele domine um gênero de texto e adeque sua expressão às situações sociais das quais participa. É bastante relevante sublinhar a necessária criação de contextos de produção e a realização de exercícios diversos, como condições para a consecução desses objetivos, o que justifica a estrutura de base da sequência didática proposta.

A sequência didática apresenta-se como um contexto que permite situar uma prática de linguagem, materializada em gênero, e desenvolver, em virtude do gênero visado, capacidades relativas ao objeto em estudo. Para tanto, a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) organiza-se em quatro momentos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, de acordo com o esquema a seguir:

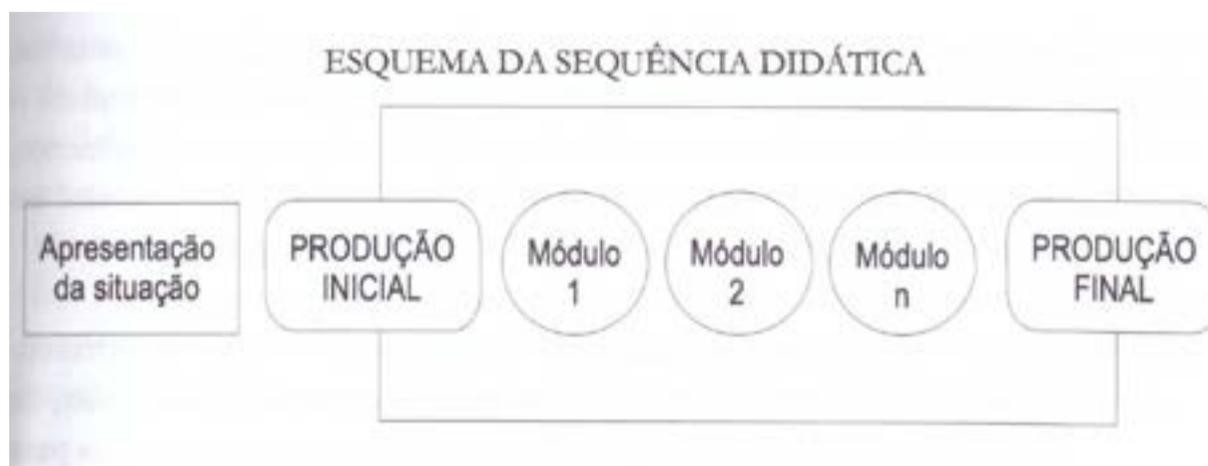


Figura 1 - Etapas de sequência didática para ensino de gênero
 Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Nessa organização, prevê-se, inicialmente, a exposição do aluno a uma situação de comunicação, que contextualiza e justifica os resultados pretendidos, por meio da construção de projetos de classe. Na sequência, os alunos realizam uma primeira produção do gênero em estudo, para que o professor perceba dificuldades, potencialidades, conhecimentos prévios e motivações; módulos de atividades, com vistas à resolução de problemas e à instrumentalização dos estudantes; até a finalização da sequência com uma produção final de texto, que revelará o que o aluno aprendeu e conseguiu empregar, nessa etapa da sequência.

Haja vista as condições de organização sistemática de ações, contextualizadas por um projeto de classe e articuladas entre si, avaliamos que a proposta de sequências didáticas também é válida ao ensino intencional do léxico. Nesse caso, a sequência didática visa ao domínio de determinados itens lexicais (palavras), a partir da proposição de atividades diversas que favoreçam uma aprendizagem contextualizada e intencional das palavras que os alunos demonstram desconhecer, parcialmente ou totalmente, nas paráfrases produzidas.

O esquema a seguir revela a organização pretendida, numa sequência didática para ensino de vocabulário, que estabelece a produção de paráfrases como fio condutor do processo de ampliação vocabular.

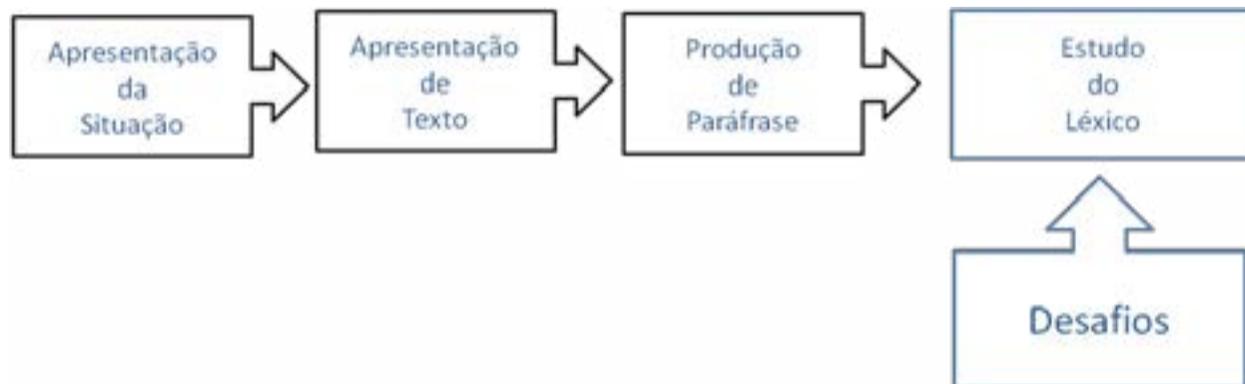


Figura 2 - Etapas de sequência didática para ensino de léxico, a partir da produção parafrástica

Fonte: Elaboração própria

Com essa configuração de ensino, viabilizamos a produção contextualizada de texto (paráfrase), mas também garantimos a contextualização do estudo de palavras. Por meio da “apresentação da situação” e da “apresentação do texto”, construímos com os alunos um projeto de sala de aula que contempla a produção (de paráfrases) e a compreensão textual (do texto-fonte e das paráfrases), bem como o estudo do vocabulário do texto parafraseado e do vocabulário do aluno, com vistas a objetivos específicos: possibilitar o acesso da comunidade escolar às informações dos textos parafraseados e ampliar conhecimentos sobre palavras da Língua Portuguesa. Ademais, promovemos o “estudo do léxico”, com a proposição de diversas atividades direcionadas ao ensino e à aprendizagem de palavras, sobre dificuldades, interpretações e conhecimentos (lexicais, semânticos, sintáticos e pragmáticos) revelados na “produção de paráfrase”, além de uma etapa denominada “desafios” para a aplicação de estratégias de fixação das palavras estudadas à memória dos alunos.

Destarte, empregamos a produção parafrástica como recurso ao estudo do léxico, considerando as características e a pertinência desse mecanismo, para o ensino de itens lexicais, porém, articulamos essa produção às demais condições para que a aprendizagem de palavras ocorra de maneira mais efetiva.

4. Resultados da utilização da paráfrase como recurso ao ensino de vocabulário

Contextualizadamente, tendo em vista a situação de ensino descrita anteriormente, a produção parafrástica dos sujeitos participantes da pesquisa “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular” (ProfLetras/UFU) não se configurou como pretexto para o ensino de palavras. Articuladas às demais atividades constantes na sequência didática proposta ao ensino de léxico, as paráfrases reprodutivas formuladas confirmaram nossa hipótese de que esse mecanismo de produção textual em muito pode contribuir para o processo de ampliação vocabular de estudantes de Língua Portuguesa.

As paráfrases reprodutivas, em nossa pesquisa, possibilitaram uma percepção mais detalhada sobre o conhecimento lexical dos sujeitos produtores das paráfrases, pois, ao observarmos as substituições lexicais realizadas, pudemos verificar e analisar as interpretações construídas para os textos-fonte das paráfrases, bem como as relações sinonímicas percebidas como adequadas, as dificuldades de compreensão sobre determinadas palavras e a maneira como o conteúdo discutido em sala de aula foi assimilado (ou não), interpretado e posteriormente empregado pelos discentes. Por isso, consideramos a produção parafrástica um instrumento valioso ao ensino de vocabulário, haja vista a qualidade das informações advindas de análises sobre esta, que viabilizam intervenções adequadas às necessidades dos alunos.

As análises das paráfrases produzidas, em nosso estudo, revelaram que há um descompasso entre a percepção do aluno sobre o próprio conhecimento lexical e aquilo que de fato ele consegue utilizar. Ou seja, foram recorrentes afirmações de que não havia dúvidas sobre palavras do texto-fonte da paráfrase e o não apontamento de palavras que os alunos não conseguiram manipular, no parafraseamento. A maneira como as interpretações sobre os textos-fonte se articularam ao conhecimento lexical dos estudantes permitiu que compreensões inadequadas sobre o texto a ser parafraseado se revelassem, assim como as dificuldades no estabelecimento de equivalências entre construções textuais, provavelmente, em função do desconhecimento sobre os sentidos das palavras e de palavras que pudessem “falar do mesmo de forma diferente”.

A produção inicial que segue, após o texto-fonte a ser parafraseado, exemplifica o que afirmamos.

[...]

Nós, seres humanos, eliminamos o excesso de calor do corpo principalmente por meio do suor, que nada mais é do que uma mistura de água e sais minerais. Quando a temperatura do organismo aumenta, o suor é lançado sobre a pele quente, resfriando-a e, conseqüentemente, também o corpo inteiro.

Suar tanto, como ocorre com os jogadores de futebol, significa perder muita água. De acordo com o calor do dia, os atletas eliminam de um a 1,5 litro de suor por hora. Como o suor é formado por água e sais minerais, já viu... Os craques sofrem uma desidratação progressiva. Por isso, precisam beber água suficiente antes, durante e depois do jogo. [...].

Figura 3 - Texto-fonte 1 utilizado em sequência didática para ensino de vocabulário
Fonte: Rodrigues (2014)

PRODUÇÃO INICIAL DE PARÁFRASE

PARÁFRASE 1: Texto-fonte "Uma partida de futebol e ciência"

4- Com mais calor, para eliminarmos o excesso de calor, acontece principalmente a transpiração, ou seja, suor. Quando a temperatura do corpo aumenta, o suor escorre pela pele e todo o resto do corpo, resfriando-o.

5- Suor muito, como acontece com os jogadores de futebol, significa eliminar muita água. Dependendo da temperatura em que está o dia, os atletas excluem de um a 1,5 litro de suor por hora. Com isso ele se desidrata muito, pois o suor é composto de inúmeros sais que causam a desidratação contínua da pele. Por isso ele necessita beber muita água, antes, durante e depois do jogo.

Figura 4 - Exemplar de paráfrase-inicial do texto-fonte 1

Fonte: Guimarães (2015)

Sublinhamos, nesse caso, que determinadas palavras e noções do texto-fonte 1 não foram alteradas e que algumas substituições lexicais revelaram uma interpretação inadequada ao texto-fonte. As palavras “principalmente” e “significa” não foram substituídas por outras equivalentes. Entretanto, as noções “o suor é lançado sobre a pele” e “eliminam de um a 1,5 litro de suor por hora” foram equiparadas a reformulações incoerentes à situação apresentada no texto parafraseado. Essa constatação decorre do fato de que o lançamento (do suor) foi compreendido como sinônimo de “escorrer”, e “eliminar” como equivalente a “excluir”, o que resultou em construções incoerentes.

A análise das paráfrases como reformulações, de acordo com a perspectiva de Fuchs (1982, 1985), amplia, portanto, o alcance da intervenção proposta sobre o conhecimento lexical do estudante, pois aquela não se limita a observar se, na paráfrase, há sinônimos das palavras do texto-fonte, mas se existe equivalência entre os sentidos propostos nas paráfrases e nos textos-fonte, uma ação mais aprofundada que exige, igualmente, maior reflexão sobre formas e conteúdos semânticos de palavras. Logo, como o exemplo acima demonstra, a atividade de parafrasear não é tão simples quanto se pode pensar e, por essa razão, o estudante deve estar envolvido na atividade proposta.

Sublinhamos, nesse sentido, a validade de avaliações sobre as paráfrases iniciais não somente pelo professor, mas também pelos alunos-autores. Os exercícios reunidos sob o título “De volta ao texto-fonte”, no estudo desenvolvido, contribuíram para que os alunos interpretassem novamente o texto parafraseado, sob direcionamento

de professores, de maneira a discutir os semantismos percebidos, quais seriam mais coerentes ao texto-fonte e que equivalências semânticas poderiam ser estabelecidas, na produção da paráfrase, tendo em vista a situação comunicativa na qual estas se inserem. Como atividade para esse fim (dentre outras), sugerimos, numa das sequências didáticas aplicadas em nosso estudo, um exercício de verbalização, por escrito, de interpretações para trechos do texto lido. Dessa forma, direcionamos as reflexões dos discentes para itens lexicais não parafraseados ou parafraseados inadequadamente, a fim de propormos discussões acerca de semantismos percebidos e equivalências semânticas, tendo em vista a situação comunicativa em que as paráfrases se inserem. Observe:

Discutam com o (a) colega e expliquem, por escrito, o que o autor do texto “Uma partida de futebol e ciência” parece querer dizer com as palavras sublinhadas nos trechos abaixo. Comecem suas respostas com:

O autor quer dizer com ... que ...

- “Nós, seres humanos, eliminamos o excesso de calor do corpo principalmente por meio do suor, que nada mais é do que uma mistura de água e sais minerais.”

- “Quando a temperatura do organismo aumenta, o suor é lançado sobre a pele quente, resfriando-a e, conseqüentemente, também o corpo inteiro.”

- “Suar tanto, como ocorre com os jogadores de futebol, significa perder muita água.”

- “De acordo com o calor do dia, os atletas eliminam de um a 1,5 litros de suor por hora.”

- “Como o suor é formado por água e sais minerais, já viu... Os craques sofrem uma desidratação progressiva. Por isso, precisam beber água suficiente antes, durante e depois do jogo.”

Figura 5 - Exercício da atividade “De volta ao texto-fonte 1”

Fonte: Guimarães (2015)

As paráfrases reescritas evidenciaram que esses exercícios intitulados “De volta ao texto-fonte” alteraram a percepção de diversos alunos sobre o texto-fonte e as paráfrases iniciais. A reescrita da paráfrase da Figura 4 indica isso.

PRODUÇÃO FINAL DE PARÁFRASE

PARÁFRASE 1: Texto-fonte "Uma partida de futebol e ciência" (4º e 5º parágrafo)

4. Com nosso corpo eliminamos o excesso de calor, quando transpiramos ou seja, suamos. Quando aquecemos o corpo, o suor é liberado pelo rosto e todo o resto do corpo, causando o resfriamento da pele.

5. Transpiramos muito como acontece com jogadores de futebol, quer dizer, perdem muito líquido. Resfriando a temperatura em que está o dia, podem perder de 1 a 1,5 litro de suor. Com isso eles se desidratam muito, pois o suor é basicamente composto por inúmeros sais que causam a desidratação contínua. Com isso devem beber água e bastante, antes durante e depois do jogo.

Figura 6 - Exemplar de paráfrase-final do texto-fonte 1

Fonte: Guimarães (2015)

Nessa reescrita da paráfrase, manteve-se a compreensão de que a transpiração é a única maneira de o corpo eliminar o excesso de calor, mas realizou-se a substituição de “significa” por “quer dizer” e a correção de inadequações surgidas na primeira produção. Ao invés de afirmar que o corpo resfria, porque o suor escorre por rosto e corpo, explicou-se que “Quando aquecemos o corpo, o suor é liberado pelo rosto e todo o resto do corpo”; e substituiu-se a afirmação de que “os atletas excluem de um a 1,5 litro de suor” (produção inicial) por “podem perder de 1 a 1,5 litro de suor”, alterações que resultaram numa paráfrase mais coerente e adequada à situação comunicativa proposta aos discentes.

A partir do emprego de paráfrases reprodutivas para ensino de vocabulário, constatamos que a manipulação do texto alheio associada ao manuseio do vocabulário passivo e ativo dos estudantes resulta, ademais, na possibilidade de verificação da autonomia destes, na realização do parafraseamento.

Na sequência didática 2, proposta em nosso estudo, solicitamos dos alunos o parafraseamento obrigatório de somente algumas palavras e trechos destacados do texto-fonte. Assim, oportunizou-se a constatação da maneira como os sujeitos da pesquisa organizam a própria produção textual. Enquanto alguns restringiram o parafraseamento à substituição das palavras destacadas, revelando assim como entendem o ato de parafrasear, outros se atentaram ao fato de que uma alteração no texto deve produzir outras, a fim de se estabelecer coesão entre as partes deste, como revela a paráfrase reprodutiva a seguir.

"A palavra anestesia vem do grego, anaesthesia – an significa "sem" e aesthesia, "sensação". A sensação de dor surge em qualquer região do corpo onde existam nervos. Uma pancada ou um ferimento ou algum tipo de inflamação faz com que esses nervos levem os estímulos dolorosos daquele local imediatamente até nosso cérebro, e aí dói."

A palavra anestesia é de origem grega - anaesthesia - an, que diz "sem", e aesthesia, "sensação". Em qualquer lugar do corpo onde têm nervos podemos sentir dor. Uma pancada ou uma lesão corporal ou algum tipo de inflamação pode causar dor na região machucada fazendo que esses nervos levem rapidamente esses estímulos dolorosos até nosso cérebro causando dor.

Figura 7 - Exemplar de paráfrase-inicial do texto-fonte 2
Fonte: Guimarães (2015)

Sublinhamos que, nesse formato, a proposta de parafraseamento, por pontuar o que se deve modificar, na paráfrase, viabiliza uma rápida percepção de interpretações variáveis e apagamentos de sentidos efetuados pelos autores das paráfrases. Na situação descrita, facilmente percebemos que os estudantes ignoraram (voluntariamente ou não) diferenças de sentidos entre palavras de mesmo campo semântico, como “pancada” (texto-fonte) e “surra”, “lesão”, “murro”, “batida”, “golpe”, “agressão física” e “luxação” (paráfrases), o que nos conduziu à proposição de atividades que favorecessem reflexões sobre os traços semânticos distintivos deste grupo de palavras selecionadas como equivalentes/sinônimas.

Considerações finais

A partir dos resultados brevemente apontados, avaliamos que o estudo “A produção de paráfrases para a ampliação vocabular” comprova que o ensino e a prática do mecanismo parafrástico em muito contribui para o ensino de vocabulário e, conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa, considerando a relação entre conhecimento lexical e produção e compreensão textuais. De maneira que, a despeito de outras formas de produção de textos, já praticadas em salas de aula, que também exigem a manipulação de formas e sentidos de palavras, como o resumo, a paráfrase deve igualmente estar inserida nos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, não julgamos que a paráfrase seja a única alternativa ao ensino de vocabulário, conforme afirmamos. Entretanto, as reflexões destacadas corroboram nossa hipótese de que a produção parafrástica fornece informações bastante relevantes ao estudo de léxico, sobretudo pela perspectiva defendida por Fuchs (1982, 1985).

Analisada sob a concepção da reformulação, a paráfrase oportuniza a percepção das interpretações construídas para cada leitura e palavra, dos conhecimentos e domínio dos sentidos e formas dos conteúdos, das noções a respeito de adequação vocabular e da relação entre conhecimento passivo (compreensão) e ativo (produção textual) dos estudantes. Logo, amplia-se o volume e a qualidade das reflexões acerca do léxico, o que viabiliza intervenções necessárias, adequadas e (teoricamente) mais produtivas, sobre escolhas lexicais e equivalências semânticas estabelecidas entre texto-fonte e paráfrase. Então o professor dispõe, nessa situação, de informações mais detalhadas sobre o conhecimento lexical do discente, pois se trata de observar, essencialmente, como o estudante maneja sentidos propostos por outros.

Em função dessas ponderações, frisamos que o olhar avaliador do professor assume relevância numa análise contextualizada da paráfrase. Baseando-se numa situação comunicativa proposta e na noção de paráfrase enquanto reformulação, o docente privilegia reflexões coerentes que, efetivamente, contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, e da percepção da noção de adequação, para além da dicotomia certo e errado.

Referências

- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BEZERRA, M. A. Leitura e escrita: condições para aquisição de vocabulário. *Intercâmbio: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, São Paulo, v. 8, [s.p.], abr./1999. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4034>>. Acesso em: 13 abr. 2014.
- CANÇADO, M. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- COELHO, B. J. Léxico passivo e léxico ativo. In: _____. *A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas*. 2. ed. Goiânia: Editora Cultura Goiana, 1985. p. 59-74.
- CRUZ, O. F. da; ZANINI, M. Paráfrase: campo de criação e trabalho nos textos dos detentos. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009. p. 1904-1912.
- DIAS, E. *O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário*. 2004. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

- DUARTE, P. M. T. Elementos para o estudo da paráfrase. *Revista Letras*, Curitiba, n. 59, p. 241-259, jan./jun. 2003. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.lettras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/duarte59.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2014.
- FUCHS, C. *La Paraphrase*. Paris: Press Universitaires de France, 1982.
- _____. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Editora da UNICAMP, n. 8, p. 129-134, 1985.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do português*. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.
- GONÇALVES, Â. J. *Lexicologia e ensino do léxico*. Brasília: Thesaurus Editora, 1977.
- GUIMARÃES, D. C. *A produção de paráfrases para a ampliação vocabular*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- HILGERT, J. G. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. cap. 8, p. 275-299.
- ILARI, R. *A linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, L. O. C. Uma partida de futebol e ciência: o que acontece com o corpo dos jogadores quando eles estão em campo?. *Revista Ciência Hoje das Crianças*. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/uma-partida-de-futebol-e-ciencia/>>. Acesso em: 08 jun. 2014.
- SANT'ANNA, A. R. de. *Paródia, paráfrase e cia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- PARRET, H. *Enunciação e pragmática*. Tradução de Eni Pucinelli *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- VILAÇA, M. L. C.; LÚNA, P. M. de. Léxico no ensino de língua portuguesa: leitura e construção de sentido. *Revista UNIABEU*, Belford Roxo, v. 5, n. 11, p. 48-61, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/693>>. Acesso em: 26 out. 2013.

A IMPORTÂNCIA DO USO DO DICIONÁRIO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS SURDOS

Bárbara Neves Salviano de Paula

Sendo lugar de lições sobre a língua, os dicionários gozam do reconhecimento unânime de autoridade da comunidade linguística que representam e assumem, assim, um caráter instrumental didático, rico e importante. Por essas características didáticas potenciais dos dicionários, os professores que, com maestria, os utilizam em sala de aula como material básico de ensino de língua oferecem aos alunos mais do que apenas conhecimento lexical. Desenvolvem, também, competências linguísticas em todos os âmbitos, por exemplo, produção, leitura, gramática da língua etc.

Krieger (2004, p. 107) concorda com isso:

O dicionário, em sua função didática mais evidente, serve para ampliar e aperfeiçoar o conhecimento do léxico de uma língua, em decorrência, sua utilização é muito produtiva para o desenvolvimento de atividades fundamentais como a leitura e a produção textual nos diferentes níveis e patamares que essas atividades comportam. Esse apoio é basilar, pois, como sabemos, o aluno chega à escola com um desempenho lexical limitado.

Dicionários são indiscutivelmente fundamentais para incentivar a produtividade lexical e o domínio de uma língua. São obras que incentivam e promovem a riqueza vocabular do aluno e refinam seu desempenho linguístico. Cada dicionário tratará de assumir essas funções a partir de seus distintos objetivos. Todas essas obras podem aprimorar as necessidades linguísticas dos indivíduos aprendizes.

Krieger (2004, p. 101-112) nos lembra:

A adoção de um dicionário como um dos instrumentos básicos para o ensino do idioma revela a consciência do valor didático desse tipo de obra que oferece informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, apresentando ainda os padrões gráficos e silábicos dos vocábulos e expressões de um idioma entre outros elementos. Em consequência, sua utilização está, corretamente, associada ao desenvolvimento de determinadas competências do aluno, destacando-se os exercícios com o léxico que incidem diretamente sobre os processos de leitura e produção textual, embora favoreça também outros exercícios voltados a descrições linguísticas. Em realidade, o conjunto das informações que encerra torna o dicionário um lugar privilegiado de lições sobre a língua, um instrumental didático de grande valia para o professor.

Assim, mais do que um simples instrumento de consulta, os dicionários atuam como estimuladores diretos de distintas competências nos alunos, pois nos servem de “lugar privilegiado de lições sobre a língua”, isto é, instrutores da língua em todos os seus aspectos: semânticos, sintáticos, morfológicos, gramaticais etc. Como deixar de aproveitá-los bem?

A escolha dos dicionários como instrumentos de apoio ao ensino do português também se deve por sua função metalinguística. Pontes e Santiago (2009, p. 105) descrevem:

Há de esgotar o potencial de informações que o dicionário possa oferecer ao aluno, não o resumindo na simples função de tira-dúvidas, o que limita extremamente seus usos em sala de aula. Deve-se, sim, reconhecer o dicionário como texto, que obviamente pressupõe outras leituras.

Enquanto ferramenta didática, Pontes e Santiago (2009) concordam com Krieger que os dicionários podem possibilitar aos alunos muito mais do que definições e conceitos quando tratados como texto. Por exemplo, pensando no contexto educacional dos alunos surdos, os dicionários podem conduzi-los aos importantes conceitos da gramática da língua oral oficial do seu país, o Português, bem como dá margem para discussões sobre aspectos linguísticos destoantes entre a Libras e o Português.

Ainda, cabe à escola a função de promover aprendizado de leitura e escrita de modo que permita a seus alunos interação plena com a sociedade em todas as suas facetas formais ou informais. Ter habilidade para fazer isso com o aluno *padrão*, isto é, com o aluno que faz parte do grupo base da sociedade, tem sido amplamente discutido nas Faculdades de Educação em todo o Brasil através de disciplinas, projetos, trabalhos, livros etc. Mas como conseguir a mesma habilidade com um grupo minoritário que também faz parte dos assentos das escolas? Como conseguir essa habilidade com alunos surdos que têm uma visão de mundo absolutamente diferente da nossa, como ouvintes? E caso trabalhe com uma turma de escola inclusiva, como caminhar de modo a promover a mesma competência para ambos os grupos? Como ser eficaz em ensinar a Língua Portuguesa como L2? E como fazer isso de um modo que privilegie a visão, já que é por esse sentido que os surdos captam as informações e o mundo externo?

Faria (2001, p. 3) aponta:

É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de língua portuguesa para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, entendendo-se, no caso do surdo, que para ser ‘igual’ é preciso, antes, ser diferente.

A discussão sobre o ensino de Português para alunos surdos deve buscar alternativas. Uma delas se baseia no bom uso dos dicionários como meio de instrução da Língua Portuguesa. Por que podemos afirmar isso? A estrutura dos dicionários é apenas um dos motivos para serem utilizados pelo professor de Língua Portuguesa de alunos surdos. Trata-se de um meio que facilita, para os sujeitos surdos, o aprendizado do Português. Os esclarecimentos abaixo consideram aspectos importantes.

Um dos objetivos dos dicionários escolares, segundo Atkins (1990) é a compreensão e a produção, ou seja, o consulente - nativo ou não nativo - deve ser capaz de entender o(s) significado(s) do item consultado e de utilizá-lo em situações de comunicação. Possibilitar isso aos alunos surdos, no Brasil, é inseri-los na sociedade, pois, tudo à sua volta está registrado em Português. Usar uma obra lexicográfica de modo a permitir ao sujeito surdo a leitura e a escrita eficazes do Português, com aplicação prática, é dar a esse grupo a oportunidade de alcançar o nível da competência linguística e lexical não alcançada através dos métodos atuais de ensino do Português, que ensinam a língua ao aluno do Ensino Fundamental e Médio através de extensas páginas de material didático escritas em Português formal. Embora os dicionários também sejam escritos em Português e produzidos para leitores que têm o Português como L1, sua estrutura está mais próxima da compreensão do sujeito surdo. O número reduzido de palavras ao definir cada verbete facilita muito, para a pessoa surda, uma compreensão plena de sentido daquele texto que leu, e esse é o primeiro passo para produzir leitores e escritores competentes.

Podemos afirmar que os dicionários são eficazes para o ensino de Português para os surdos porque sua estrutura é embasada naquilo que Amritavalli (1999, p. 262) nos lembra: quanto ao vocabulário de definição, “a explicação da palavra não deveria ser mais complicada que a própria palavra”, e os exemplos não podem trazer novos problemas de compreensão. Portanto, a elaboração do dicionário escolar deveria ser precedida da seleção de um vocabulário *básico*. A busca pela simplicidade em essência é a chave mestra para educar eficazmente os alunos surdos. As Línguas de Sinais têm por pressuposto a objetividade, a clareza e a simplicidade¹. Esses são pressupostos coincidentes à produção dos dicionários. Explorar essas coincidências trabalhará a nosso favor. Teremos a aproximação da estrutura da Libras (já adquirida por esses alunos) com um material em Língua Portuguesa que, se bem utilizado, pode oferecer a aquisição dessa segunda língua por esses alunos. Usar os dicionários para possibilitar aos alunos surdos entendimento pleno das suas definições e de seus exemplos é cumprir o objetivo do ensino do Português para alunos que têm a Libras como língua materna. Além disso, os alunos surdos terão ainda, por razões óbvias, de enfrentar o dicionário de LP tanto na sua fase escolar como também depois que sair da escola. Por isso, torná-lo acessível aos surdos significa também prepará-los para o desenvolvimento da competência lexical.

¹ Entende-se *simplicidade* não como sinônimo de *rústico* ou *aquilo que não tem qualidade superior*. Entendemos *simplicidade* como *o que não é complicado, o que é de fácil interpretação*.

Outras características da estrutura dos dicionários escolares de Português facilitadoras para o ensino dessa língua aos alunos surdos são as alistadas por Longo (2002, [s. p.]):

Num dicionário escolar de comunicação, o verbete deve trazer a forma lematizada do item, bem como possíveis variações ortográficas e de realização fonética; definição referencial baseada em vocabulário fundamental; definição sinonímica; informações morfossintáticas incluindo a classificação dos itens, especificações sobre flexões irregulares, sobre a estrutura argumental e sobre possíveis restrições de subcategorização; exemplificação do uso. Nesse tipo de dicionário, é essencial contemplar o sistema de transitividade dos itens, e as diferentes possibilidades de distribuição e configuração sintática, correlacionando-as às diversas acepções.

O objetivo de estabelecer, nos dicionários, todos esses elementos é levar o aluno, surdo ou ouvinte, não só à compreensão da palavra estudada e analisada, mas também à sua incorporação ao léxico ativo, ou seja, que o aluno passe a usar por própria iniciativa essas novas unidades lexicais que aprendeu. No caso dos alunos surdos, isso é essencialmente mais importante, visto que, normalmente, a aquisição de competência lexical se dá mais tarde nas crianças surdas do que nas crianças ouvintes. O resultado é que o léxico ativo e passivo daquele grupo é menor do que o desse grupo, comparando crianças da mesma idade.

1. O real uso dos dicionários em sala de aula de língua portuguesa com alunos surdos

Segundo Quadros (2008, p. 22),

Levanta-se a seguinte questão: é possível o surdo adquirir de forma **natural** a língua falada, como acontece com a criança que ouve? Os profissionais que trabalham com surdos não duvidam de que o processo de aquisição da língua falada pelo surdo jamais ocorra da mesma forma que acontece com a criança que ouve, porque esse processo exige um trabalho sistemático e formal. O próprio Chomsky (1995, p. 434), um lingüista que supõe o inatismo, menciona as línguas de sinais como possível expressão da capacidade natural para a linguagem.

Ao compreender que o ensino de língua para os surdos deve levar em consideração condições cognitivas e estruturais distintas daquelas que possuem os sujeitos ouvintes, passamos a verificar a base do ensino de língua portuguesa para os alunos surdos nas escolas que recebem esse grupo de alunos, possuidores de necessidades específicas de ensino. Lemos em Sacks (1990, p. 45) que

O oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série, outro estudo [...] indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos.

O Brasil não tem um cenário muito diferente disso. As escolas, felizmente, já estão convictas de que o oralismo não é um método de ensino possível para o surdo. Contudo, muitas famílias ainda privam seus filhos ouvintes do acesso à língua de sinais, priorizando recursos médicos e oralistas que visam inserir o surdo na comunidade ouvinte sem reconhecer sua língua e cultura. Por isso, muitos surdos chegam às salas de aula com deficiência cognitiva no sentido de que sua cognição não fora trabalhada, lapidada ou evocada de qualquer maneira e, ainda, há defasagem linguística e lexical. Cabe, portanto, à escola lidar com essa realidade, lamentavelmente, recorrente.

Analisamos também como as escolas têm atuado de modo a promover uma educação aos alunos surdos equivalente à ofertada aos alunos ouvintes. Podemos afirmar que a média de conhecimento aprendido pelos surdos é semelhante àquela dos ouvintes? Uma importante consideração a esse respeito relaciona-se ao material didático utilizado para as aulas de língua portuguesa. Lembra-nos Felipe (2012, p. 4):

[...] ainda não foram desenvolvidos materiais didático pedagógicos para o ensino da Libras, como primeira língua, e para o ensino do português, como segunda língua. Por isso, essas escolas têm como resultado final um bilinguismo incipiente que não favorece a inserção dos surdos na cultura majoritária e nem os fortalece para serem cidadãos de minoria linguística.

Não termos materiais próprios para o ensino de língua portuguesa como segunda língua disponíveis para surdos dificulta o trabalho de professores em sala de aula, obrigando-os a buscar alternativas pedagógicas que, muitas vezes, não correspondem às necessidades dos alunos.

2. Atividades com dicionários: em busca do bilinguismo funcional

Os dicionários atuam como estimuladores diretos de distintas competências nos alunos. Contudo, a partir das análises dos materiais de apoio aos professores de alunos surdos, oferecidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial, e, ainda, das observações feitas em salas de aula em que o sujeito surdo se faz presente, concluímos que o cenário educacional para o surdo ainda precisa de

ajustes basilares. A título de exemplo, podemos citar a inserção de materiais didáticos, produzidos de maneira assistida e funcional para o tipo de educação própria de um ambiente no qual convivem indivíduos cujas línguas maternas são diferentes, mas que partilham da necessidade de proficiência em uma mesma língua. Podemos afirmar que os dicionários podem servir ao propósito de ensinar a LP aos dois públicos distintos acima mencionados, porém, de maneira igualmente eficaz. Para tanto, é preciso que as obras lexicográficas em questão sejam utilizadas a partir do objetivo metodológico determinado pelo professor para aquele momento pedagógico. O professor irá explorar os inúmeros recursos ofertados pelos dicionários e passar a tratá-los como *ferramenta didática* ao invés de uma simples obra de consulta ou referência.

Importou-nos saber que o dicionário de língua está sendo tratado apenas como fonte de tira-dúvidas: seu uso se restringe a consultas sobre a grafia, a pronúncia, os sinônimos, as restrições léxicas ou as gramaticais de uma palavra. Além disso, o dicionário de Libras não está presente nas salas de aula como material de consulta. Contudo, considerar o dicionário de língua portuguesa e o dicionário de língua brasileira de sinais detentores de função didática modifica a cena da educação do surdo, pois, possibilita a esse grupo de alunos excelente aquisição lexical e gramatical de ambas as línguas a que estão expostos, a saber, a sua língua natural, a Libras e a língua oral do país em que vivem, o português.

O resultado positivo nesse processo terá como consequência algo ainda mais grandioso: atinge e aprofunda as funções cognitivas do surdo e o capacita a tomar pleno conhecimento de tudo o que está à sua volta, o capacita a conceituar e a nomear o mundo a seu redor. É um desdobramento mais expressivo, pois, mesmo se tratarmos de um sujeito com certa habilidade de comunicação em sua língua materna, sem proficiência no léxico da língua, isto é, sem conhecimento do vocabulário dessa língua e das regras que permitem estruturar linguisticamente tal língua, sua competência lexical e cognitiva ficará comprometida. Reconhecer essas questões possibilitará lapidar e incentivar as propostas percebidas como eficazes e, principalmente, propor mudanças significativas àquelas que não exploram o real potencial do dicionário de língua.

Novamente, outro pressuposto que justifica utilizar os dicionários de língua como material didático no ensino de LP para surdos relaciona-se com sua produção bem assistida. Os dicionários de português são obras estudadas minuciosamente há décadas, em ambientes acadêmicos, tanto em Portugal quanto no Brasil. Grupos bem estabelecidos de lexicologia e lexicografia fazem parte das principais universidades brasileiras. Vez por outra, estudiosos da área promovem novas ideias ou aperfeiçoam outras já antes defendidas.

Podemos ainda mencionar o programa do MEC, o PNLD-Dicionários, que promove avaliação detalhada dos dicionários escolares distribuídos aos alunos da rede pública de ensino. Tudo isso tem permitido uma atenção redobrada sobre os dicionários de português publicados no Brasil. Não podemos dizer o mesmo sobre os materiais didáticos utilizados pelas escolas, especialmente no que diz respeito

aos livros didáticos para ensino de LP para surdos. Esses materiais são defasados, superficiais e não atendem à necessidade do bilinguismo funcional.

3. Sugestões de metodologias (oferta de atividades) para os professores de Língua Portuguesa tendo os dicionários como material didático

Ilari e Cunha Lima (2011, p. 16) afirmam:

Se aceitarmos a ideia de que o aprendizado lexical resulta, em primeiro lugar, na aquisição de um tipo particular de competência, então o que precisamos propor a nossos aprendizes não são grandes listas de palavras, mas sim experiências com palavras [pois,] a melhor maneira de explicar o que entendemos por experiências fundadoras consiste em dar exemplos concretos e vívidos.

Concordamos com os autores quando explicitam que listas de palavras são inúteis para desenvolver a competência lexical. O método tradicional de ensinar palavras por meio de uma lista, seguida de seus significados e sinônimos, ainda é usual em muitas salas de aula. É preciso desmistificar o dogma que a produção e a posse de tais listas tornam os alunos usuários competentes da língua. O que propomos aqui é a contextualização das palavras e o reconhecimento dos seus múltiplos significados a partir de exemplos reais e, preferencialmente, como sugerido pelos autores supracitados, já experimentados pelos alunos. Atividades que envolvam o uso de dicionários relacionadas a relatos contextualizados, por exemplo, baseados nas experiências dos alunos, trarão a língua para a realidade. Dessa forma, estudar LP passará a ter motivo e, mais do que isso, passará a ter sentido. Sob essas circunstâncias, o aprendizado é efetivado.

Por que podemos afirmar que o uso contextualizado de palavras se faz mais eficaz? Os mesmos autores respondem:

Muita gente responderia (acertando) que o uso adequado da palavra em contexto já vale como um primeiro exemplo. [...] Dizer que o contexto exemplifica o uso da palavra é correto, mas não basta. A importância de contar com exemplos contextualizados vai além disso e prende-se, antes de mais nada, ao fato de que, em línguas como o português, a palavra mantém toda uma rede de relações com outros elementos do contexto, relações essas que acabam valendo por informações preciosas sobre a própria palavra. (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 21)

Tratar a língua como ciência exata é um erro, mas é exatamente assim que as propostas de atividades baseadas em listas de palavras, como a produção ou análise de vocabulários e glossários, fazem. É como se cada palavra possuísse significado único

e definido, bebesse de uma única fonte e não alcançasse o nível da abstração ou da variedade linguística. A língua é viva e, como tal, precisa ser ensinada a partir da sua característica de mudança e variação. Uma maneira de se fazer isso é incluir ou ampliar o leque de palavras e/ou os significados das palavras pelo seu contexto linguístico, por exemplo, a relação das palavras com o contexto, mas também por inserir as palavras a serem trabalhadas em sala de aula na ação, pois, segundo Malinowski (1923), o envolvimento na ação resulta num aprendizado ao mesmo tempo natural e eficaz. Para ele, envolver-se em uma ação que depende de vozes de comando e manipulação de objetos é a única maneira de compreender o significado de novas palavras. Esse método sugere ensinar a língua a partir de um contexto, porém a diferença é que teremos aqui um contexto extralinguístico, ou seja, um contexto que envolve mais do que relações da própria língua. A cultura, região geográfica, aspectos temporais etc. são elementos importantes e que, levados em consideração, proporcionam o aprendizado da língua.

Morgan e Rinvoluceri (2004) concordam com os pressupostos citados quando mencionam alguns aspectos importantes que precisam de atenção no processo de ensino e aprendizado do léxico. Um deles indica que a aquisição lexical é um processo mais bifurcado que linear, ou seja, aprender léxico não é algo sistemático ou mecânico. Associar é importante para estimular o desenvolvimento da competência lexical e as associações produzirão melhores resultados quando relacionadas às experiências e relações pessoais, já que os autores também afirmam que a aquisição lexical é um processo profundamente pessoal. Esse segundo aspecto leva a um terceiro: aprender o léxico é um processo intelectual, mas também se baseia no esforço pessoal; isto é, o professor que envolve as experiências no ensino de língua permite ao aprendiz assimilar a língua e vê-la como processo a ser assimilado.

A partir do ensino de língua, é preciso buscar meios de os aprendizes fixarem as palavras. O que significa dizer que é preciso buscar meios para que os alunos, de modo autônomo, decodifiquem e codifiquem as palavras da língua. Conforme estabelecido por Alvar Ezquerro (2003 *apud* GOMES, 2011, p. 144), os dicionários podem ajudar:

[...] como todo professor sabe, não basta ensinar a palavra, é preciso fixá-la, mostrando-a pelo contexto, tanto gráfico [...] como linguístico; os dicionários didáticos, com a inclusão de inúmeras amostras de usos (principalmente exemplos), funcionam bastante nesse sentido.

Pressupostos como os aqui percorridos devem ser levados em consideração ao determinar atividades com uso dos dicionários. O objetivo deve ser promover o ensino de língua portuguesa de modo a tornar o sujeito surdo proficiente nessa língua que não é a sua materna, mas não deixa de ser importante para seu contexto linguístico e social.

3.1 Dicionários de Português

Os dicionários de língua são detentores de incontáveis recursos que beneficiam aqueles que sabem utilizá-los de maneira completa. Por isso, o primeiro passo que o professor deve dar para utilização de um dicionário de LP em sala de aula deve ser a orientação de como fazer uso de tal obra. O professor deve fornecer todas as informações necessárias para que os alunos conheçam a macro e a microestrutura dos dicionários. Deve-se dispor do tempo que for necessário para que os estudantes compreendam o que é um dicionário, para que serve, quais os distintos tipos dessas obras lexicográficas e como usá-los de maneira a se apropriar do maior número de informações possíveis sobre uma palavra da língua.

Um benefício resultante de oferecer os subsídios necessários para o uso da obra será proporcionar ao aluno autonomia em reflexões e descobertas sobre a língua. Afirmamos isso, pois reconhecemos o dicionário como instrumento mediador da aprendizagem lexical. Mas, o dicionário só poderá atingir a função de desenvolver o léxico dos seus consulentes depois de cair por terra o mito de que devam ser reconhecidos apenas como tira-dúvidas. Ao propiciar aos alunos a ideia de que os dicionários são um gênero textual, o professor lhes permitirá entender, conforme Gomes (2011, p. 142), que o dicionário “requer muito mais do que decodificação: requer aprendizado, experiência, intimidade e destreza”. Isso rende ao sujeito aprendiz a oportunidade de explorar todas as ricas informações de caráter ortográfico, semântico, gramatical, lexical etc. dispostas nos dicionários. Gomes (2011, p. 146) continua:

Ensinar como se emprega um dicionário, como se manuseia a obra requer um passo prévio: ensinar o que é e como é constituído um dicionário. Inicialmente, o estudante deve dominar a ordenação alfabética, uma vez que o acesso mais comum é a dicionários ordenados alfabeticamente. A par disso, é preciso promover a familiarização com todo o aspecto tipográfico do dicionário; com as marcações, a formatação, as indicações gráficas, a localização de informações, enfim, fornecer os subsídios necessários para que o estudante vislumbre a macroestrutura da obra.

Alcançar os passos mencionados por Gomes (2011, p. 145) permitirá aos alunos algo que extrapola a utilização dos recursos do dicionário: “a partir daí, pode-se transferir o conhecimento adquirido a outros contextos de consulta, como catálogo telefônico, índice de espetáculos num jornal, etc.”.

Pretende-se com [o dicionário] descobrir a existência de outro tipo de livros: os livros de consulta. Não são livros de leitura, não são tampouco livros didáticos; são livros utilizados como apoio, como fonte de informação. (MALDONADO, 1998, p. 28)

Usar o dicionário de LP possibilita ao aluno a competência técnica para considerar os chamados livros de consulta. Tal consideração é uma atividade importante para todos os alunos, mas em especial para os alunos surdos que, na sua maioria, não têm um histórico de uso das obras de consulta. A falta de acesso recorrente a obras desse tipo não lhes dá o conhecimento natural ou a habilidade instintiva adquirida pela experiência da prática. Isso pode ser superado com considerações sobre como usar os dicionários. A partir da aquisição do conhecimento de técnicas de uso dos dicionários, comprovados pela autonomia do aluno em usá-los com eficiência, podemos passar a promover essas obras lexicográficas como complemento didático. Atividades como as seguintes ajudarão os professores de LP a atingir melhor aos alunos surdos, pois levam em consideração as características cognitivas desse grupo.

Os dicionários de LP são, para os surdos brasileiros, uma obra de características de L2, visto que sua língua materna é a língua brasileira de sinais. O ensino de português não deve ficar restrito a desenvolver um entendimento da língua. Mais importante é o ensino de LP permitir que o aluno se desenvolva a ponto de usar efetivamente a língua. Para isso, atividades que proporcionam a aquisição efetiva das regras gramaticais e, ainda, atividades que visam a ampliação do léxico são igualmente importantes para se atingir o nível de proficiência linguística. Descrevemos abaixo atividades a partir do uso do dicionário de LP, cujo objetivo é trabalhar com a ampliação lexical. Algumas atividades foram produzidas a partir de adaptações às sugestões indicadas por Morgan e Rinvulcri na obra *Vocabulary* (2004).

3.1.1 Atividade 1: Aquisição lexical

Nível: Ensino Fundamental de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Uma aula de português (de 40 minutos a 1 hora).

Objetivo: Promover a ampliação lexical relacionada a um tema específico.

Nota: A atividade visa ao ensino do léxico a partir da experiência pessoal de cada aluno. A contextualização das palavras e o reconhecimento dos seus múltiplos significados a partir de exemplos reais e, preferencialmente, já experimentados pelos alunos é mais eficaz do que o ensino aleatório do léxico.

Passo a passo:

1. Solicite aos alunos que escolham locais que realmente gostem². A única restrição para a seleção é que devam se referir a lugares nos quais os alunos já tiveram experiências pessoais. O professor pode sugerir locais mais intimistas como uma parte preferida da casa ou ainda locais mais generalizados como os espaços de entretenimento e lazer. Incentive os alunos a explorar as lembranças desses locais com perguntas como: Em qual parte do dia esse local é mais agradável? Em qual

² Como determinado pelo objetivo da atividade, o exercício busca promover a ampliação lexical relacionada a um determinado tema. O passo a passo utiliza como exemplo o tema 'locais e sensações a partir de memórias'. A atividade deve ser adaptada para outros temas.

estação do ano ou em que clima você prefere visitar/estar nesse local? Busque as justificativas para as respostas.

2. Depois de algum tempo para os alunos recobrem as lembranças, inicie uma discussão na sua língua materna, a saber, a Libras³. Cada aluno comenta suas conclusões a partir das colocações do item 1. Depois, o aluno deve selecionar palavras da sua língua materna que descrevam o lugar escolhido. Em seguida, ampliamos o alcance linguístico ao solicitar que o aluno selecione palavras específicas que descrevam os aspectos sensoriais do lugar: que cheiro tem, qual é a sensação de estar ali, o que se pode ver, e, no caso dos ouvintes, quais sons podem ser percebidos naquele lugar.

3. O professor separa os alunos em duplas ou em pequenos grupos. No caso de salas inclusivas, alunos surdos e ouvintes devem trabalhar juntos, já que a ampliação do léxico sensorial e de localização servirá a todos os alunos. Um motivo que autentica essa afirmação é a discussão levantada sobre as palavras selecionadas por cada aluno. Como sabemos, cada indivíduo tem seu próprio vocabulário e as palavras que cada um selecionará para cumprimento do item 2 refletirão esse léxico individual. Assim, o trabalho em conjunto reafirma esse vocabulário individual, pois o aluno terá que dar explicações sobre as palavras selecionadas e ainda conferir seu conceito no dicionário, mas também é um trabalho que ampliará o vocabulário pessoal, pois o aluno receberá dos colegas novas palavras e conceitos.

4. O professor pede aos alunos que encontrem nos dicionários de LP as palavras selecionadas no item 2.

5. O professor solicita aos alunos que construam orações simples que descrevam, através dos aspectos sensoriais, o lugar escolhido. A descrição deve combinar as palavras selecionadas pelo próprio aluno na execução do item 2 e alguma(s) selecionada(s) pelo(s) colega(s) com quem trabalharam juntos. Essa atividade revela para o professor se o aluno realmente se apropriou dos conceitos das palavras trabalhadas no campo semântico escolhido para a atividade.

6. Depois de produzido o texto, cada dupla ou grupo deve apresentar a descrição criada no item 5.

3.2 Dicionários de Libras

Os dicionários de Libras são materiais fundamentais para a apropriação linguística do sujeito surdo. São obras que permitirão ao aluno adquirir e aprimorar sua competência lexical tanto na sua língua materna como no português, já que os dicionários impressos de Libras usam o português como língua de entrada dos verbetes. É também um material que propicia a real educação inclusiva, no sentido

³ Nas salas de aula inclusivas, o professor deve promover o debate em português para os alunos ouvintes e solicitar ajuda do intérprete, caso não seja bilíngue, para mediação das informações. Os alunos surdos devem ter traduzidos para a Libras tanto os comentários dos colegas ouvintes como as instruções do professor. As colocações dos surdos devem, igualmente, ser interpretadas para os alunos ouvintes.

que auxilia os professores e colegas ouvintes a aprender a língua de sinais e tornar o ambiente escolar propriamente bilíngue.

É evidente que os dicionários de Libras também precisam da mediação do professor para serem bem utilizados pelos alunos. Não devemos concluir que todos os alunos aprendem naturalmente a manusear o dicionário. Sobre esse assunto, o documento do MEC PNLD 2012-Dicionários (p. 38) afirma:

Um outro momento desse convívio é, sem dúvida, o da consulta aos verbetes. Uma vez assimilada a estruturação própria dos dicionários, a consulta deve ser... ensinada. Sim, nenhum aluno saberá consultar um dicionário se não aprender como é que se faz. E a chave para tanto é a ordem alfabética, ao lado das técnicas que, sempre calcadas nela, nos permitem a localização da palavra no volume.

O professor deve assumir a função de promover o ensino da estrutura dos dicionários e das peculiaridades de consultá-los. O incentivo da prática através de atividades que demonstrem a utilidade dessas obras no cotidiano é uma maneira de conseguir cumprir os objetivos de levar aos alunos o conhecimento do corpo da obra, suas funcionalidades e propósitos.

Em qualquer nível de ensino, um dicionário só será efetivamente entendido como uma ferramenta se, além de saber que essa ferramenta existe, para que serve e como “funciona”, o aluno se deparar com situações concretas em que o seu uso na escola ou em casa seria oportuno e útil. (MEC, 2012, p. 45)

Alcançada a competência na utilização dos dicionários, professor, intérprete e alunos estão prontos para utilizar os dicionários como material didático. É o que nos lembra Krieger (2012, p. 20):

Em razão [da] riqueza informativa, relacionada à estrutura, aos sentidos e ao funcionamento contextualizado das palavras de um idioma, o dicionário consiste numa ferramenta de grande valor pedagógico e que favorece o desempenho cognitivo do aluno.

Ao considerar os dicionários de Libras, além do valor pedagógico pelos motivos já explicados, podemos mencionar ainda outro motivo que o torna imprescindível na sala de aula. Considerando que o dicionário é uma obra de grande autoridade linguística e social, a utilização dos dicionários de Libras reforça a legitimidade desta língua. Os dicionários revelam aos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, aos pais dos alunos e à comunidade escolar a autenticidade das línguas de sinais, pois, funcionam como principal documento de registro lexical.

Além do seu papel como documento tipo arquivo, que cataloga e preserva a memória do componente lexical, há outras funções que o dicionário de língua têm desempenhado. Na sociedade atual, um de seus principais papéis consiste em funcionar como obra de referência do léxico de um idioma. De fato, por tudo o que reúne, por ser o catálogo das palavras, o dicionário consagrou-se como obra de consulta que oferece respostas sobre vários aspectos das palavras, expressões e sentidos desconhecidos para os seus usuários. [...] O dicionário torna-se uma espécie de autoridade, exercendo o papel de obra de referência em relação ao que é dito e ao que é consagrado como significados socialmente compartilhados. Resulta daí que o dicionário funciona como uma espécie de cartório de registro das palavras. (KRIEGER, 2012, p. 18-19)

A consagração do dicionário de língua como autoridade é também a confirmação da língua de cultura. Em tempos que familiares de surdos ainda consideram a língua de sinais como inferior às línguas orais, a atenção da comunidade escolar à Libras embasada em obras de referência tão importantes como os dicionários auxilia em muito a apropriação dessa língua pelos surdos que dependem do conhecimento de sua língua materna para ter absoluto desenvolvimento cognitivo.

3.2.1 Atividade 3: Ampliação do repertório lexical

Nível: Ensino Fundamental ou Médio de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Uma aula de português (de 40 minutos a 1 hora).

Objetivo: Incentivar o processo de desenvolvimento lexical na língua materna.

Nota: A atividade visa ao estímulo do processo de aprendizado lexical da L1. O ensino do léxico em Libras é muito relevante para os alunos surdos, visto que a maioria deles não recebeu modelo de linguagem desde a infância. Como já consideramos, grande parte dos surdos aprende a língua materna mais tardiamente do que as crianças ouvintes. Isso significa que, em idade escolar, ouvintes já possuem um vasto repertório lexical, enquanto surdos terão seu repertório limitado em quantidade. Portanto, para que ampliem e desenvolvam o léxico em LP é, primeiramente, necessário desenvolver o léxico na língua materna.

Passo a passo:

O professor seleciona um texto de gênero específico. A seleção é feita pelo professor a partir da avaliação do nível linguístico da turma e do conteúdo programado para a turma.

O professor seleciona palavras/expressões presentes no texto que sejam recorrentes no gênero em estudo.

Em duplas ou em pequenos grupos, os alunos devem procurar as palavras no dicionário de Libras. Apropriando-se do sinal referente àquelas palavras, os surdos poderão mais facilmente compreender o significado delas.

O professor pede aos alunos que traduzam o texto em LP para a Libras a fim de avaliar sua compreensão do texto escrito e o uso das palavras selecionadas. Assim, amplia o desenvolvimento lexical dos alunos ao propor um novo tema para que produzam um texto, em Libras, de mesmo gênero daquele já trabalhado em sala. O professor incentiva o uso das palavras recorrentes sugeridas pelo primeiro texto dado em sala.

3.3 Dicionários de Libras e Dicionários de Língua Portuguesa

As sugestões de atividades que farão uso dos dicionários de LP e de Libras possibilitarão aos alunos surdos a apropriação de conceitos. Conforme Souza e Maldaner (2012, p. 5):

A formação e o desenvolvimento dos conceitos não estão ligados diretamente ao desenvolvimento biológico, mas aos aspectos socioculturais; ao relacionamento que as crianças mantêm com as pessoas que as rodeiam. As crianças são formadas e constituídas a partir dos processos biológicos, presentes em todo ser humano, mas são condicionadas e potencializadas pelo ambiente social/cultural no qual vivem. Ele tem suas raízes no campo histórico e social de cada sujeito, a partir das interações que se estabelecem. Estas são premissas vigotskianas básicas. Embora a aprendizagem tenha seu início muito antes de a criança ingressar na escola, pode-se afirmar que são as aprendizagens oriundas do ambiente escolar que potencializam de modo significativo o desenvolvimento intelectual infantil, pois criam novos modos de pensar e conceituar os conhecimentos que passam a ser apresentados de forma sistemática. Assim, o papel da escola não pode ser compreendido como sendo apenas uma questão de sistematização de conhecimentos ou o acesso ao conhecimento sistematizado; “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 2010, p. 110).

O processo de desenvolvimento de conceitos deve ser potencializado para todos os alunos matriculados no ensino obrigatório. Porém, ao se tratar de alunos surdos, essa atividade é ainda mais importante. Isso se justifica, pois, conforme acima escrito, a formação e o desenvolvimento de conceitos também envolvem os aspectos socioculturais. Crianças surdas são, normalmente, privadas de informações básicas, naturalmente repassadas através da livre comunicação nos relacionamentos interpessoais.

Quando a surdez é diagnosticada, cada família reage de um modo. No entanto, em geral, os pais têm uma reação de choque, posto que aproximadamente 94% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes. A maioria dos pais de crianças surdas sabe muito pouco sobre surdez, desconhecendo, portanto, o que esperar e o que fazer com seu

filho. Já a criança, sem poder satisfazer suas necessidades por meio da fala, não compreende as reações dos pais, sente-se frustrada, confusa, brava, agressiva, medrosa, e, muitas vezes, desenvolve uma auto-imagem negativa. Segundo Bouvet (1990), a descoberta da surdez para os pais ouvintes pode causar uma quebra na interação adulto/criança que geralmente existe entre pais e filhos. Essa ruptura às vezes traz profundas marcas para as relações afetivas entre a criança e seus pais, e compreender adequadamente a surdez pode significar a formação ou a quebra de vínculos que será fundamental para o desenvolvimento da criança (Conti, 1998). Muitas mães, ao descobrir a surdez, deixam de falar com seus filhos e os tratam de maneira diferente por não se sentirem à vontade diante de algo que não conseguem compreender. A ruptura na comunicação ou a quebra de vínculos, se persistir por muito tempo, pode afetar seriamente o desenvolvimento emocional e as habilidades lingüísticas e comunicativas da criança surda. (GUARINELLO; LACERDA, 2007, p. 105-106)

Grande parte das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes e não conhecedores da cultura surda e da língua de sinais, por isso os familiares e a comunidade não servirão como base linguística para essas crianças. Esse é um motivo de, pelo menos por um tempo, a comunicação entre surdo e família ficar prejudicada. Muitas vezes, o surdo só adquire sua língua materna tardiamente, quando todas as tentativas de fazê-lo ouvir e/ou falar por tratamentos médicos foram fracassadas. Isso retarda não apenas a aquisição linguística da criança, mas também o processo cognitivo de desenvolver conceitos. Por isso sugerimos atividades que incentivem esse processo.

Morgan e Rinvoluceri (2004, p. 8, tradução nossa) comentam sobre o processo de se chegar ao conceito de palavras em L2. É esse semelhante caso dos surdos quanto a se apropriar de palavras e conceitos da LP:

No caso de adolescentes e adultos, a língua materna é o ponto de partida para a segunda língua. Esses aprendizes fazem, naturalmente, referência a novas palavras na L2 através da língua materna. Para dar um exemplo: um turco de 12 anos de idade em contato com uma nova palavra *house* (em Inglês) não evocará direto seus sentimentos, imagens e sons sobre sua própria casa. Ele irá, a partir do conceito e sentimento da palavra *ev* (em Turco), fazer uma equivalência com a palavra *house*. Isso é natural, inevitável e linguisticamente eficiente; pois, *ev* é para ele uma brilhante síntese de todos os seus pensamentos e sentimentos em torno do conceito de casa.⁴

⁴ In the case of adolescents and adults the mother tongue is the launch pad for the second language. These learners naturally reference new words in L2 via the mother tongue. To take an example: a 12-year-old Turk meeting the english word *house* will not go direct from his feelings about his home, from the sights and sounds of his home to *house*; he will go from the concept and feeling to the Turkish word *ev* and from there make an equivalence with *house*. This is natural, inevitable, and linguistically efficient, since *ev* is for him a brilliant, zipped-up synthesis of all his thoughts and feelings surrounding the concept of *house*. (MORGAN; RINVOLUCRI, 2004, p. 8)

Concordamos com os autores quando afirmam que a língua materna serve de ponto de partida para a aprendizagem da L2. Conforme exemplificado, é natural e inevitável fazer, inicialmente, equivalências em torno de uma palavra a fim de produzir efetivamente o seu conceito. Entre línguas orais e línguas espaço-visuais, como é o caso da Libras, não será diferente. Depreender os conceitos das palavras de modo a utilizá-las em distintos contextos de maneira correta é um processo complexo que acontecerá naturalmente a partir da referência à língua materna. Por isso mesmo, os dicionários de Libras devem ser utilizados de modo constante como plataforma de lançamento para os dicionários de língua portuguesa. A independência dos alunos em manusear os dicionários de sua língua materna proporcionará não apenas a mesma facilidade em consultar os dicionários de LP, como também em associar os conceitos encontrados em ambas as obras examinadas.

3.3.1 Atividade 4: Conceitos

Nível: Ensino Fundamental ou Médio de escolas inclusivas e específicas.

Duração: Uma aula de português (de 40 minutos a 1 hora).

Objetivo: Incentivar o processo cognitivo de conceituar.

Nota: A atividade visa ao estímulo do processo de conceituar. O ensino do léxico a partir de conceitos permitirá aos alunos ampliar o vocabulário e ainda em pensar a língua. A partir do momento que o aluno atinge eficiência em conceitualizações, ele passa a entender a língua como sistema; nesse caso, adquirir proficiência será menos penoso.

Passo a passo:

O professor seleciona textos curtos que contêm destacadas algumas palavras potencialmente desconhecidas dos alunos.

Os alunos surdos, em duplas ou em pequenos grupos, devem buscar no dicionário de Libras o sinal de cada uma dessas palavras.

A partir da apropriação da palavra em sua língua materna, os alunos devem buscar no dicionário de LP os possíveis conceitos para aquelas palavras. As palavras desconhecidas que compõem o verbete em LP não devem ser imediatamente explicadas pelo professor ou pelo intérprete. O dicionário de Libras pode ser um primeiro recurso para encontrar o conceito delas. O professor deve dar um tempo para que os alunos discutam entre si. Se preciso, depois das consultas aos dicionários e dos debates, o professor ou intérprete pode auxiliar na conclusão sobre qual dos conceitos descritos no dicionário de LP melhor se enquadra no contexto dado.

Os alunos devem formar frases em LP que incluam a palavra descoberta e, depois de avaliada pelo professor a aquisição do conceito da palavra sugerida, partir para a confirmação da coerência das construções das frases solicitadas.

Após consideração das frases produzidas, o aluno demonstra ter se apropriado do conceito da palavra naquela L2. Portanto, é preciso relacionar a palavra na língua

estrangeira à sua língua materna. As mesmas frases produzidas em português devem ser traduzidas para a Libras. A análise da tradução mostra aos alunos a relação entre as palavras e os conceitos da LP e da Libras.

Referências

- AMRITAVALLI, R. Dictionaries are Unpredictable. *ELT Journal*, v. 53, n. 4, p. 262-269, 1999.
- FARIA, S. R. Interface da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português para surdos. *Pesquisa Linguística*, Universidade de Brasília, n. 6, 2001.
- FELIPE, T. Bilinguismo e educação bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. Palestra apresentada no *Fórum Permanente de Educação Linguagem e Surdez do INES-2012*.
- GOMES, P. V. N. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares – políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011.
- GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F. de. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança. In: SANTANA, A. P.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. (Orgs.). *Abordagens Grupais em Fonoaudiologia: contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus, 2007. p. 105-120.
- ILARI, R.; CUNHA LIMA, M. L. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: CARVALHO, O. L. de S.; BAGNO, M. (Orgs.). *Dicionários escolares – políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola, 2011.
- KRIEGER, M. da G. Dicionários para o ensino de língua materna. *Revista Língua e Literatura*, v. 6-7, p. 101-112, 2004.
- _____. *Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- LONGO, B. N. *Características de dicionários para aprendizes de língua*. 2002. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/html/comunica/CCII02a.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- MALDONADO, C. *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco, 1998.
- MALINOWSKI, B. Supplement I: The problem of meaning in primitive languages. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. (Eds.). *The meaning of meaning*. New York: Harcourt. 1923.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- PONTES, A. L.; SANTIAGO, M. S. Crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. In: COSTA DOS SANTOS, F. J. (Org.). *Letras plurais: crenças e metodologias do ensino de línguas*. Rio de Janeiro: CBJE, 2009. p. 105-123.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SOUZA, F. B. de; MALDANER, O. A. *A significação conceitual no início da escolarização das crianças*. Panambi: Unijuí, 2012.

A INTERSEÇÃO DE LÉXICO E LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A SALA DE AULA

Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz

Introdução

Tendo em vista a relevância da palavra para a edificação das relações sociais e diante do fato de que esse fenômeno ocorre a partir do encadeamento que os itens lexicais estabelecem entre si, os quais resultam em textos, deve ser objeto de estudo da Linguística Aplicada (LA) tanto o ensino do léxico e da leitura nas escolas brasileiras, como o estudo da interseção desses dois elementos. Diante disso, a fim de contribuir para que avanços nessa área sejam alcançados, foi realizada na UFMG, entre 2013 e 2015, uma pesquisa cujos resultados podem ser verificados na dissertação de mestrado intitulada *Léxico e livro didático: estratégias para o ensino de leitura*, da qual este trabalho é um recorte adaptado.

Teóricos como Antunes (2012) e Marcuschi (2003) apontam para o fato de que tanto o léxico quanto a leitura merecem ser abordados de modo mais ostensivo e eficiente no contexto escolar, a fim de que muitas das mazelas observadas na fraca competência linguística dos alunos brasileiros sejam amenizadas. Kleiman (1996) observa que muitos são os alunos com dificuldades significativas para ler, o que, evidentemente, traça uma realidade preocupante, endossada por Bortoni-Ricardo, Cobucci, Lopes, Machado, Rodrigues e Silva (2012). Tais autores afirmam que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem trazido resultados desoladores em matemática e, especialmente, há fortes indícios de que os alunos têm um desempenho em leitura muito aquém do ideal, uma vez que estudantes da 5ª série mostram o desenvolvimento esperado para os da 3ª e para os da 2ª séries.

Se comparados aos alunos da mesma faixa etária, mas de outros países, a situação se torna ainda mais degradante: os brasileiros, em geral, ocupam as posições inferiores dos *rankings*, como é o caso do Exame Pisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Foucambert (1994) sinaliza a necessidade de instituir a leitura crítica nas escolas, pois só ela leva o indivíduo à transformação efetiva, ao contrário do que se faz hoje em parte significativa dos contextos que envolvem o ensino de leitura. O autor ainda afirma que o ensino proposto atualmente atende aos mesmos objetivos da época da industrialização da sociedade: a leitura é entendida como alfabetização, isto é, como um ato automático, sem o propósito de levar à reflexão. Isso significa que, contrariando a ideia de que a leitura associa-se aos saberes de mundo, à capacidade de fazer inferência, de construir sentido, que implica uma ação laboriosa, inquieta, questionadora, o que se entende por esse ato ainda está muito próximo do simples decodificar letras e sílabas de uma palavra.

Quanto ao léxico, no seu ensino, ignora-se, como mostra Scafuto (2007), que as palavras estão disponíveis na memória para servirem ao discurso, mas que a sua definição só ocorre em unidades linguísticas combinadas hierarquicamente, formando frases, cujos sentidos são aceitos pelos interlocutores. Unidos por relação de dependência e de solidariedade, esses elementos, que geram frases e que são imprescindíveis à sintaxe, formam o sentido da textualidade. Na prática, um exemplo disso são as metáforas, tão presentes na língua portuguesa, contudo pouco contempladas pelos livros didáticos de português (LDP) e, conseqüentemente, pelos docentes de língua portuguesa (LP). O mais comum é percebê-las, nessas obras, em seção à parte, na qual são estudadas as figuras de linguagem, quase sempre associadas a textos literários ou ao discurso publicitário. Ademais, a materialidade do texto, ou seja, suas palavras, ainda é pouco requisitada em exercícios que convocam o aluno a compreender certa passagem do texto, como se a seleção não fosse uma estratégia justíssima de seus autores com o objetivo de passar determinada mensagem. É mais evidente, porém, o fato de que, nas raras atividades em que se explora o sentido de uma palavra, isso quase sempre é feito por meio das relações de sinonímia e antonímia extratexto. Disso conclui-se que, em termos de atividades sobre o léxico, a armação coesiva do texto, da qual indubitavelmente ele faz parte, raramente é explorada.

Nesse sentido, mostrou-se mister adotar, enquanto objeto de análise deste trabalho, o LDP, uma vez que esse material apresenta importância real na educação brasileira hoje pelo fato de ser bastante utilizado na maioria das aulas de LP que ocorrem no país. Pretendeu-se aqui, portanto, analisar a interseção entre as faculdades supracitadas em uma coleção didática cujas autoras são Ana Triconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, a qual é bastante adotada nas escolas particulares e públicas de Belo Horizonte (MG).

A obra escolhida para a análise que este trabalho se propõe a fazer é a coleção didática *Projeto Teláris – Português* (2012). Segundo o Guia de orientação do PNL D 2014, que a aprovou, ela é composta por quatro volumes, do 6º ao 9º ano, e cada um deles tem quatro unidades.

1. Visão panorâmica de *Projeto Teláris – Português*

Marcuschi (2003) demonstra que os LDP de hoje são insatisfatórios por não se atualizarem na mesma velocidade que a sociedade muda, ou seja, eles não cumprem as demandas comunicativas. Além disso, percebe-se uma distância significativa entre os avanços teóricos conquistados pelas academias e o que se observa nesses materiais didáticos. O autor alega que, muito embora os LDP adotem um discurso de percepção de língua atualizado, eles continuam parecidos e enfadonhos. Nesse sentido, mostra-se crucial confrontar as noções de língua subjacentes aos LDP e as habilidades que esses efetivamente desenvolvem.

É notável o silêncio dos autores em relação à noção de língua por eles adotada. Quase não explicitam as bases que serviram de orientação para a confecção dos manuais. Podemos identificar essa “concepção adjacente” mediante uma análise das atividades propostas ou desenvolvidas. De uma maneira geral, a língua é tomada como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. Ao dar crédito aos LDP, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Uma espécie de ser autônomo e desencarnado. (MARCUSCHI, 2003, p. 47)

A coleção didática direcionada ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) denominada *Projeto Teláris* tem foco, segundo informações extraídas do Manual do professor, no ensino de leitura. É relevante dizer que essa característica foi apoiada pelo PNLD 2014, pois o Guia expõe que a leitura é o eixo central de tal coleção. Esse aspecto demonstra que, assim como tantas outras obras didáticas, *Projeto Teláris* busca incorporar a perspectiva teórica de abordagem da língua adotada pelo discurso oficial, em que o texto se centraliza enquanto unidade de ensino. Desse modo, percebe-se uma variedade significativa de gêneros textuais em todas as suas unidades, bem como há, para cada gênero sistematizado, quase sempre, mais de um texto que o exemplifique. Indubitavelmente, estas são características desejáveis em uma obra destinada à faixa etária em questão, já que representa, pelo menos em teoria, uma diversidade que vai ao encontro do que o aluno observa tanto enquanto receptor de textos quanto de produtor deles, além de essas características irem ao encontro do que sugerem os PCN (1998). Já em relação, especificamente, ao léxico, pouco se fala no Manual do professor. Em alguns trechos, é possível perceber referências à sua abordagem, como, por exemplo, na explanação sobre a seção “Língua: usos e flexões”, em que se afirma que “quando necessário, há a construção do conceito do fato linguístico enfatizado como escolha e/ou recurso expressivo nos textos de cada capítulo” (BERTIN; BORGATTO; MARCHEZI, 2012, p. 16).

É importante dizer que, embora nos livros analisados haja outras seções que trabalhem textos, as que se propõem claramente a abordá-los quanto à sua compreensão são as subseções denominadas “Compreensão”, “Construção do texto” e “Linguagem do texto”, todas elas inclusas em “Interpretação do texto”. Por esse motivo, apenas esses itens são foco deste trabalho, já que, teoricamente, espera-se que a relação entre léxico e leitura se estabeleça em tal contexto. O recorte realizado aqui, no entanto, não exclui a possibilidade de esses elementos, léxico e leitura, terem sido abordados em outras partes de tais LDP, contudo, como exposto, é importante delimitar o *corpus* de uma análise, a fim de se adquirir resultados mais detalhados. Reitera-se, assim, que não houve uma análise de todo o material, mas sim da seção (Interpretação do texto) que se mostrou mais adequada aos fins pretendidos. Outro aspecto a se ressaltar incide no fato de que os exercícios analisados e contabilizados como interseção dos temas ‘léxico e compreensão textual’ necessariamente se enquadraram nas seguintes propostas linguístico-pedagógicas: coesão nominal,

referenciação, anáfora, conhecimento de mundo, contexto, repetição de palavras, sinônimo, hiperônimo, paráfrase, seleção lexical, campo lexical, efeitos de sentido. Naturalmente, há outros caminhos que levam a um estudo eficiente das temáticas discutidas, porém optou-se por averiguar apenas as atividades que se adéquam (ainda que nem sempre de maneira satisfatória) ao que este trabalho indica como estratégias confiáveis para o desenvolvimento da pretendida competência linguística no EF II. Ainda nesse sentido, destaca-se o fato de que as atividades contabilizadas não necessariamente têm como única proposta o desenvolvimento da competência lexical atrelada à leitura, porém optou-se por se considerar qualquer exercício que, diante dos critérios já expostos, trouxessem uma interseção de tais temáticas.

Sobre os números de *Projeto Teláris – Português*, verificou-se que os quatro volumes da coleção em análise têm, ao todo, 16 unidades (32 capítulos). As unidades, por sua vez, são compostas por dois capítulos, os quais trazem gêneros textuais distintos. É importante dizer que, embora haja a quantidade de capítulos supracitada, o *Projeto Teláris – Português* não sistematiza o mesmo número de gêneros textuais. Os contos, por exemplo, ainda que com abordagens variadas, encabeçam sete desses capítulos, não se mostrando presentes apenas na obra do 8º ano, apesar de tal série estudar narrativas míticas. As reportagens e as crônicas argumentativas são tratadas em duas ocasiões (6º e 7º anos), assim como os romances (8º e 9º anos). No domínio jornalístico, no 7º ano encontram-se as notícias e os artigos de opinião, estando estes últimos também presentes no 9º, que ainda abarca os manifestos. Textos de opinião ainda podem ser verificados no 8º, ano que se responsabiliza pela estruturação de textos expositivos e científicos. No último ano do EF II, inclusive, aportam-se a maior parte dos gêneros jornalísticos, verificando-se, também, as entrevistas e os editoriais. Em uma perspectiva mais lírica, encontram-se, no 6º ano, em dois dos seus capítulos, os contos em verso e prosa e, posteriormente, o conto em prosa poética. Há, no 7º ano, no primeiro capítulo, a abordagem de poemas, bem como no 9º, enquanto no 8º se estuda letras de músicas. Na esfera publicitária, estão as propagandas no 6º ano e os anúncios publicitários no 8º, já os relatos aparecem também na primeira série do EF II (pessoal) e na série seguinte (relato e biografia, relato de experiência).

Outro caráter que merece atenção é o número de atividades que relacionam a leitura ao léxico na coleção verificada. Reforça-se que, na síntese observada na tabela seguinte, não se leva em conta a qualidade dos exercícios quantificados, apenas a proporção deles em relação ao todo. Ainda é necessário dizer que foram considerados os itens enumerados, bem como aqueles que são sinalizados pelas autoras com um ponto, desconsiderando-se como itens independentes, portanto, as letras que subdividem algumas das questões.

Tabela 1 - Exercícios que relacionam a leitura ao léxico na coleção de LDP
Projeto Teláris – Português

| | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano | Total |
|--|--------|--------|--------|--------|-------|
| Total de questões de interpretação de texto | 180 | 185 | 180 | 194 | 739 |
| Total de questões de interpretação de texto que abordam o ensino de léxico | 53 | 62 | 53 | 54 | 222 |

Em uma análise generalizada, é imprescindível ressaltar que o *Projeto Teláris – Português* de fato se ocupa da leitura, trazendo, nas subseções que se destinam a ela e, em alguns casos, nas demais, grande número de atividades cujo principal foco é o trabalho com textos e com compreensão textual. Esse aspecto comprova o que se afirma no PNLD 2014: a leitura é o ponto forte da coleção se for considerada a quantidade de textos de naturezas diversas e de exercícios que exploram seus sentidos, estruturas e linguagens. Outro ponto relevante é a atenção dada ao léxico. Ao contrário do que se percebe em grande parte das coleções didáticas que se encontram no mercado, *Projeto Teláris – Português* tem, em todas as seções, “Interpretação do texto” de todos os seus capítulos, atividades que o abordam, atrelando-o à leitura. A tabela acima mostra que mais de um terço das atividades de leitura, em certa medida, trabalham o léxico, o que demonstra ser, em um mercado editorial que pouco se dedica ao tema, um passo considerável. Tornando este cenário ainda mais promissor, a obra não se atém apenas às relações de sinonímia e de antonímia como se verifica em muitos LDP, trazendo, além desses, exercícios que envolvem o contexto e seus efeitos de sentido, paráfrases e seleção lexical, dentre outros.

Apesar de serem perceptíveis os avanços que tais livros trazem em relação ao léxico estudado sob uma perspectiva textual, há, em boa parte das questões propostas, melhorias a serem realizadas, o que se estende àquelas que tratam de outros pontos da leitura, mas que não ocuparão esta análise. A fim de demonstrar os avanços e os problemas da coleção, seguem análises de exercícios de todos os volumes, sendo as atividades selecionadas representativas, isto é, há outras semelhantes nos LDP em questão, e as expostas neste capítulo demonstram o modo como os livros tratam os temas analisados. É necessário enfatizar, portanto, que todos os exercícios de interpretação de textos foram observados e analisados, muito embora as descrições sobre os volumes apresentem somente uma amostragem desses.

2. O volume para o 6º ano

No sexto ano, alguns gêneros textuais, em detrimento de outros, demonstraram maior produtividade no que se refere ao estudo do léxico atrelado ao do texto. Contabilizou-se, por exemplo, maior número de exercícios desse tipo nos capítulos 4

e 7, apesar de, como dito anteriormente, todos os outros também trazerem esse tipo de atividade.

O primeiro capítulo da obra destinada ao 6º ano traz um “causo” chamado “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof, publicado em 2001. O texto narra a história de uma família enorme e unida que, nas refeições, costumava se divertir com o fato de o bisavô Arquimedes usar dentadura. Acreditando que o velho homem escutava muito pouco ou quase nada, os mais jovens costumavam dizer uns para os outros que o copo que eles usavam era o que o senhor havia colocado a dentadura de molho na noite anterior. A linguagem utilizada no causo, em especial nos diálogos é, em conformidade com o gênero textual, coloquial, com traços da região, interior de Minas Gerais, onde se passam os fatos. Nesse capítulo, as diferenças entre linguagem informal e formal foram bastante exploradas, sendo importante destacar algumas das atividades propostas.

Na questão número 2, que busca abordar os personagens da história, a qual se encontra na página 23 do LD, atenta-se ao fato de que muitos deles têm seus nomes finalizados pelas formas -inho ou -inha, como, por exemplo, “Mariquinha” e “Toninho”. A atividade solicita que o aluno reflita sobre o que o tipo de relação entre essas pessoas revela a respeito de seus nomes. Trata-se, portanto, de um item edificador, já que leva o aluno a acessar os seus conhecimentos de mundo a respeito de família, de afetividade e de intimidade, bem como os linguísticos sobre o sufixo em destaque. Em consonância com o que se afirma no MP, esse tipo de leitura é retomada no capítulo seguinte, no qual há mais três questões abordando os efeitos de sentido do sufixo em voga, as quais levam o aluno a perceber que ele pode ser utilizado, tal qual na questão supracitada, com uma ideia de carinho, de valorização, mas que também há o uso relacionado ao desprezo e à ironia. Nesse sentido, notou-se uma proposta bem-sucedida das autoras, pois elas propuseram atividades em que o aluno precisa lançar mão de conhecimentos de mundo, de conhecimentos linguísticos, além de necessitar interpretar o próprio contexto em que os termos analisados se encontram.

Em contrapartida, ainda no primeiro capítulo, são percebidas questões falhas, como a transcrita abaixo:

4. Releia a frase:

[...] a fartura ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto
[...]

A palavra espanto pode significar: ‘algo assustador’, ‘algo surpreendente’, ‘admiração’, ‘medo’.

Responda: com qual significado a palavra foi utilizada nesta frase?

(Projeto Teláris – Português – 6º ano – p. 25)

Nota-se que as autoras disponibilizam o que, para elas, seriam os possíveis sentidos do termo “espanto”. Não há, em tais conceituações, contextualização

alguma, sendo elas, inclusive pela presença da palavra “algo” (“algo assustador”, “algo surpreendente”), bastante vagas. Outro problema evidente está na estrutura da pergunta, já que foi solicitado ao aluno que ele apenas indique o significado da palavra no recorte feito do texto. Mais uma vez, a falha contextualização é imperativa em tal exemplo, além de o aluno não ter sido instigado a refletir acerca do porquê de os outros conceitos não serem adequados. Enfim, tem-se, no caso, uma abordagem rasa da questão, e não são raras atividades como a supracitada em *Projeto Teláris – Português*, o que engloba as outras séries escolares que a coleção traz.

Sugere-se o desenvolvimento de alguns pontos cruciais por meio dessa questão, como a consciência de que as palavras podem assumir sentidos sensivelmente distintos a depender do contexto em que se inserem. Ademais, a habilidade de comparar textos pode, também, vir a ser edificada, pois ela traz consigo a necessidade de análise, já que, para realizar o que se pede, o aluno deve identificar semelhanças e/ou divergências entre os aspectos confrontados. Dessa maneira, ele assimila de modo mais complexo a palavra “espanto”, refletindo, efetivamente, sobre como ela se comporta na língua, o que não acontece quando ele apenas indica o significado, dentre os que lhe foram apresentados, de “espanto” no caso lido, como solicita o seu LDP.

Segue, abaixo, uma proposta de reestruturação da atividade.

Leia a sinopse do filme clássico de terror “A Casa do espanto”

“Roger Cobb (William Katt) é um veterano da guerra do Vietnã cuja carreira como escritor de histórias de horror sofreu uma reviravolta quando misteriosamente seu filho Jimmy desapareceu ao visitar a casa de sua tia. A obcecada procura por seu filho destruiu toda sua carreira como escritor e até mesmo seu casamento, mas agora, com a súbita morte de sua tia, ele retorna à casa onde seu pior pesadelo tem início. Os demoníacos zumbis que habitam a assustadora casa o forçam a enfrentar uma angustiante jornada ao passado, ao final da qual ele reencontrará seu filho. Roger precisa combater as forças do mal que o assombraram por toda vida, a fim de salvar a ele e a seu filho da morte certa”.

(Disponível em: <[http://www.interfilmes.com/filme_17903_A.Casa.do.Espanto-\(House\).html](http://www.interfilmes.com/filme_17903_A.Casa.do.Espanto-(House).html)>. Acesso em: 10 jan. 2015)

No caso que lemos, “O bisavô e a dentadura”, temos, assim como no título do filme cuja sinopse se encontra acima, a presença da palavra “espanto”:

“Naturalmente, cada integrante tinha à sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, torresmo, feijão-tropeiro, carninha de porco, linguiça, etc., e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura ali, em Montes Claros, naqueles tempos, era um espanto, de tanta!”

É possível perceber diferenças entre os sentidos que a palavra “espanto” assume nos dois textos lidos. Assim, compare os usos dessa palavra nos trechos acima.

R: No primeiro texto, a palavra “espanto” aparece com um sentido negativo, ao contrário do modo como ela aparece no segundo. Na sinopse, “espanto” significa “susto”, “assombro”, características da casa onde o filho do protagonista desapareceu. No caso, que tem uma narrativa leve e bem-humorada, o sentido é outro. Usada de maneira mais informal, a palavra remete a uma surpresa agradável.

Ainda no volume do 6º ano, no terceiro capítulo, em que se estuda “conto em prosa poética”, as autoras afirmam que “contar e encantar é o objetivo de todo contador de histórias” (2012, p. 72), ressaltando, ainda, que “o jogo de palavras utilizado para contar essa história em prosa poética vai surpreender você”. Em tal parte do volume, o principal texto a ser lido e estudado é “O sabiá e a girafa”, de Léo Cunha (2001). Na subseção intitulada “Linguagem do texto”, observa-se uma proposta de reflexão acerca do vocabulário do conto, na qual um dos principais recursos de linguagem destacados são os jogos sonoros que, conforme afirmação das autoras, realçam os sentidos das palavras. No entanto, as atividades recomendadas não repercutem, de fato, tal posicionamento, uma vez que elas focam em exercícios em que o aluno deverá transformar o texto, que está em prosa, em versos, além de serem requeridas transcrições de palavras rimadas, de palavras cuja escrita contém outras palavras, de palavras com sonoridade bem próximas, de repetições de palavras ou expressões e de repetições de letras do mesmo som. Enfim, um ponto muito criticado por autores como Antunes (1996) e Marcuschi (2002, 2003) é a cópia pela cópia, o que se evidencia em tal atividade. A oportunidade de um trabalho rico e aprofundado com o léxico foi, assim, perdida.

Ainda em relação ao texto de Cunha (2001), em um segundo momento, as autoras trazem informações que podem ser consideradas mais úteis. Isso porque são abordados os seguintes aspectos: a reflexão acerca do fato de que, na oralidade, é comum ampliar ou até mesmo reduzir palavras; a criação de novas palavras a fim de produzir mais efeitos no texto; a polissemia, que é desenvolvida a partir de exemplos literais e metafóricos; as expressões populares que se encontram no conto em questão; os provérbios e ditados populares e alguns trocadilhos.

Embora sejam expostos todos esses itens, os quais são realmente importantes de serem destacados, é necessário dizer que nenhum deles foi explorado efetivamente, sendo, mais uma vez, predominantes atividades de cópia ou de habilidades rasas, como “indicar” ou “localizar” no texto. A questão transcrita abaixo demonstra a maneira como o LDP explora a polissemia:

A – A polissemia das palavras, isto é, os múltiplos sentidos que as palavras podem ter

Releia:

“Sonhos também havia. Asas arranhando a barriga das nuvens, voos atravessando a manhã vazia. Mas, entre trapaças da brisa, o sabiá não saía”.

Confira o sentido de:

“Asas arranhando a barriga das nuvens [...]”.

Sentido 1: encostar as asas nas nuvens.

Sentido 2: voar muito alto, voar tão alto quanto as nuvens; voar até chegar perto das nuvens.

Converse com seus colegas sobre os possíveis significados dos trechos a seguir:

“Dias de sonhos rasantes, noites de sono arrasado [...]

[...] molhar as tardes de poesia, [...].

Mas a voz não derramava”.

(Projeto Teláris – Português – 6º ano – p. 77)

Embora, nesse caso, no livro do professor, estejam presentes orientações para que os docentes instrua seus alunos a discutir sobre o sentido literal e o produzido pelo contexto que as palavras e as expressões assumem, mostrando, inclusive, a necessidade de eles registrarem suas conclusões, o que se nota é uma atividade pouco clara, pouco sistematizada. Não houve, no LDP em questão, a preparação necessária para o aluno inferir os sentidos metafóricos provenientes da leitura do texto em análise, mesmo porque o trecho em que se solicita tal análise se encontra recortado, o que, naturalmente, compromete o entendimento do leitor em formação (quicá do muito bem formado). Como se nota, o exemplo que antecede o comando foi esclarecido de modo simplista, sem que ao aluno coubesse a posição de levantar hipóteses, de analisar os usos. Cabe a ele, somente, acolher as respostas prontas, certas, únicas, que o LDP lhe oferece. O diálogo com os colegas pode ser bastante construtivo, no entanto, apesar de haver uma instrução para que o professor solicite aos alunos anotações, isso não se explicita para o discente em seu livro. Há, nesse caso, problemas tanto no âmbito da estrutura da questão quanto da didática adotada para discutir o tema. Segue abaixo uma proposta para a reestruturação da questão, tornando-a mais eficiente e produtiva.

A polissemia das palavras, isto é, os múltiplos sentidos que as palavras podem ter

Releia:

“Sonhos também havia. Asas arranhando a barriga das nuvens, voos atravessando a manhã vazia. Mas, entre trapaças da brisa, o sabiá não saía”.

É comum as palavras assumirem sentidos diferentes dos mais usuais em textos que se preocupam com questões estéticas. Os contos em prosa poética têm essa característica, uma vez que, mais do que contar, eles buscam encantar os seus leitores. Desse modo, a palavra “barriga”, no trecho acima, não foi utilizada com o intuito de designar uma parte do corpo humano. Tendo em vista esse fato, responda as questões abaixo.

Diferencie o sentido mais usual de “barriga” do que a palavra adquire no trecho acima.

R: No seu sentido mais popular, barriga é o mesmo que abdômen, ou seja, uma parte do corpo. Em contrapartida, no texto, “barriga” se refere a uma parte das nuvens na qual as asas do sabiá podem encostar.

Escreva, com suas palavras, o que o autor pretende dizer com “Asas arranhando a barriga das nuvens”.

R: Neste trecho, o autor quis mostrar, com o verbo “arranhar”, que o contato entre as asas do pássaro e a nuvem foi superficial, rápido. Não foi, portanto, um contato intenso.

Observe outros trechos do texto “O sabiá e a girafa”.

“Dias de sonhos rasantes, noites de sono arrasado [...]
[...] molhar as tardes de poesia, [...].
Mas a voz não derramava”.

Releia o texto atentando-se aos trechos acima expostos. Procure, no contexto, pistas que sejam úteis à compreensão do sentido figurado que as palavras assumem nessas partes. Registre as suas conclusões no caderno.

R: Pelo contexto, é possível inferir que, na primeira sentença, as palavras “rasante” e “arrasado” não se encontram no seu sentido mais usual, caracterizando, respectivamente, “sonho” e “sono”. Esses termos reforçam o sonho do sabiá de voar livremente. O termo “molhar” também reforça, poeticamente, o desejo da girafa de poder falar e cantar, derramando, inundando, enchendo as tardes de poesia.

Outro ponto a ser destacado incide no fato de que *Projeto Teláris – Português* traz poucas atividades em que se explora a coesão nominal, não ressaltando, assim, como a relação entre as palavras arquiteta um texto. No capítulo 4 do livro destinado ao 6º ano, no qual se expõe o conto “A menina e as balas”, de Georgina Martins (2003), verifica-se uma das atividades em que se esboça um estudo nesse sentido:

Nesse conto, as expressões de tempo ajudam a marcar a sequência das ações.

Identifique as expressões de tempo nas seguintes frases do texto lido e escreva no caderno o momento da narrativa a que elas se referem:

“Todos os dias a menina estava lá [...]” (parágrafo 1)

“Um dia, resolvi perguntar se ela não tinha vontade de comê-los [...]” (parágrafo 5)

“Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono [...]” (parágrafo 6)

(*Projeto Teláris – Português – 6º ano – p. 105*)

O intuito da atividade acima é que o aluno entenda que as expressões “todos os dias”, “um dia” e “uma noite” contribuem para a apreensão do leitor sobre o avançar da narrativa, já que elas representam, respectivamente, a situação inicial, a preparação para o conflito e para o clímax. No entanto, o fato de se solicitar ao estudante apenas a identificação desses aspectos pouco repercute em conclusões que ele deveria tomar acerca da funcionalidade que expressões temporais têm em textos dessa natureza. Embora ele possa fazê-lo intuitivamente, a atividade não lhe solicita reflexões mais aprofundadas a respeito da coesão nominal, da progressão textual que ela promove, o que é uma constante na coleção didática considerada nesta descrição. Nesse sentido, não é ensinado léxico, tampouco leitura. O comando “identifique” se encontra nos níveis mais básicos de leitura, enquanto associá-lo a uma solicitação de “explicação” eleva a questão ao nível de análise, o que, naturalmente, induz o aluno a compreender efetivamente as relações que as expressões temporais arquitetam no texto. A proposta simples, mas efetiva, que este trabalho traz para o exercício analisado é a seguinte:

Nesse conto, as expressões de tempo ajudam a marcar a sequência das ações.

Identifique as expressões de tempo nas seguintes frases do texto lido e escreva no caderno o momento da narrativa a que elas se referem:

“Todos os dias a menina estava lá [...]” (Parágrafo 1)

“Um dia, resolvi perguntar se ela não tinha vontade de comê-los [...]” (parágrafo 5)

“Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono [...]” (parágrafo 6).

R: “Todos os dias”, “um dia” e “uma noite”.

Explique a importância que as expressões acima identificadas têm na progressão da narrativa.

R: As expressões de tempo são importantes, pois elas demarcam, para o leitor, o avanço da história no que se refere ao tempo transcorrido. Em “todos os dias”, percebe-se a situação inicial da narrativa, mostrando que aquela era uma situação rotineira. “um dia”, no entanto, indica que haverá uma quebra nessa rotina, demarcando, portanto, o conflito. Já “uma noite”, assim como “um dia”, define uma reviravolta na história que, no caso, é o seu clímax. Assim, é possível notar que, nesse texto, os fatos mais decisivos são precedidos por expressões temporais.

No capítulo 5, encontra-se o relato pessoal “Férias na Antártica”, escrito por Laura, Tamara e Marininha Klink (2010), filhas de Amyr Klink. Nesse texto, as meninas contam sobre a viagem que fizeram em família a bordo do veleiro Paratii 2, construído por seu pai. Uma das questões de compreensão que as autoras elaboraram para esse texto traz a palavra “iceberg” como aspecto central:

A palavra inglesa *iceberg* significa *ice*: ‘gelo’, *berg*: ‘montanha’. Trata-se de uma grande massa de gelo flutuante desprendida de uma geleira. Por que as meninas afirmam que os iceberg **não** são “apenas blocos de gelo?”

(Projeto Teláris – Português – 6º ano – p. 139, grifo das autoras)

Na coleção analisada, é muito comum, no tratamento de um termo específico, oferecer ao aluno, pronto, o seu sentido mais habitual. É preciso dizer que essa característica desagrade as acepções de ensino que este trabalho adota, já que, novamente é importante afirmar, ela inviabiliza um pensamento autônomo por parte do aluno, o que será reiterado nas próximas subseções. A seguir, uma proposta de reestruturação que visa amenizar os problemas apresentados pela questão do LDP.

A palavra *iceberg*, de origem inglesa, não costumava ser muito utilizada na língua portuguesa falada no Brasil, mas, em 1997, devido ao filme “Titanic”, ela se popularizou. Leia a sinopse do filme.

“Jack Dawson (Leonardo DiCaprio) é um jovem aventureiro que, na mesa de jogo, ganha uma passagem para a primeira viagem do transatlântico Titanic. Trata-se de um luxuoso e imponente navio, anunciado na época como inafundável, que parte para os Estados Unidos. Nele está também Rose DeWitt Bukater (Kate Winslet), a jovem noiva de Caledon Hockley (Billy Zane). Rose está descontente com sua vida, já que sente-se sufocada pelos costumes da elite e não ama Caledon. Entretanto, ela precisa se casar com ele para manter o bom nome da família, que está falida. Um dia, desesperada, Rose ameaça se atirar do Titanic, mas Jack consegue demovê-la da ideia. Pelo ato, ele é convidado a jantar na primeira classe, onde começa a se tornar mais próximo de Rose. Logo eles se apaixonam, despertando a fúria de Caledon.

A situação fica ainda mais complicada quando o Titanic se choca com um iceberg, provocando algo que ninguém imaginava ser possível: o naufrágio do navio”.

(Fonte: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-5818/>>. Acesso em: 12 jan. 2015)

A história do naufrágio do Titanic é verdadeira e a sinopse aponta para um fato importante sobre ela: o transatlântico foi considerado à prova de naufrágio, mas afundou ao se chocar em um *iceberg*. A partir desse fato e do que você leu no relato pessoal “Férias na Antártica”, conceitue *iceberg*. Se necessário, procure informações em outras fontes, mas evite usar o dicionário.

R: Os *icebergs* são grandes montes de gelo, formados naturalmente em regiões mais frias. Eles são muito profundos, e apenas parte deles é visível, uma vez que o restante fica imerso. Essas grandes montanhas de gelo podem ser vistas flutuando pelo oceano.

A partir das informações contidas em “Férias na Antártica”, comente a razão de as meninas afirmarem que os *icebergs* não são “apenas blocos de gelo”.

R: *As meninas afirmam que os icebergs não são apenas blocos de gelo, pois percebem que nenhum deles é igual ao outro. Cada iceberg tem seu formato, cores e tamanho que o distingue dos demais.*

Essa proposta de atividade se mostra mais efetiva do que a original, uma vez que cabe ao aluno descrever um *iceberg*, ao passo que, na primeira versão, a ele caberia assimilar uma descrição pronta. A letra B do item acima se mantém bastante semelhante à pergunta do LDP, no entanto, o verbo “comente” exige que o aluno se aprofunde no que solicita o enunciado, isto é, aprofundadas também ficam as suas habilidades de leitura e de escrita, bem como a sua competência lexical em relação à palavra “*iceberg*”.

De maneira geral, o volume destinado ao 6º ano explora bastante as marcas de oralidade e, por esse motivo, seria interessante que o volume se aprofundasse, por exemplo, na distância existente entre as escolhas lexicais de textos orais e escritos, quando esses trazem conteúdos equivalentes. Esse aspecto é pouco sistematizado pelo LDP em análise, sendo constantemente reforçados outros pontos, também importantes, da oralidade. O que se propõe aqui é que os sinônimos sejam utilizados como estratégia diferente do que se verifica, trazendo à tona mais os traços que os distanciam, já que não existem sinônimos perfeitos, do que aqueles que os aproximam. Isso leva o aluno a refletir a respeito das possibilidades de usos das palavras. Outro ponto a ser mencionado sobre as atividades do 6º ano se expandem para os exercícios de leitura em geral, não só para os relacionados ao ensino de léxico. São recorrentes atividades que solicitam ao aluno transcrições, cópias, bem como aquelas que requerem a sua opinião, muitas vezes sem justificativa, sobre determinado ponto.

3. O volume para o 7º ano

No volume do 7º ano, evidenciou-se o que Andrade e Santos (2000) atestaram em sua pesquisa: há grande possibilidade de se encontrar questões relacionadas ao léxico atreladas a poemas. Sobre a poesia de Drummond (2009), “Além da terra, além do céu”, foram propostas onze atividades e seis delas apreciavam as relações que as palavras do texto constroem. Embora esses exercícios pudessem ser elaborados de maneira mais instigante, os temas e as abordagens trazidos por eles são interessantes de serem avaliados. O primeiro solicita que o aluno pense na ideia de lugar que os termos “além” e “sem-fim” adicionam aos versos “Além da terra, além do céu,/No trampolim do sem-fim das estrelas” (p. 25). No entanto, na página seguinte (p. 26), há duas atividades sobre a palavra “transcendente” que poderiam estar conectadas à supracitada, já que elas solicitam que o aluno identifique outras palavras na poesia de Drummond que exemplifiquem a ideia do termo em foco e, no caso, elas são “acima”, “além” e “sem-fim”. O recorrente problema da falta de aprofundamento percebida em todos os anos de *Projeto Teláris – Português* evidencia-se, portanto, também nesses exercícios. A superficialidade das questões que seguem não contribui para a internalização por parte dos alunos da palavra “transcendente”.

2. Releia:

“**Além** da Terra, **além** do Céu,

No trampolim do **sem-fim** das estrelas”

Observe as palavras destacadas: elas ajudam a compor uma ideia de lugar. Que ideia de lugar esses dois versos passam para você?

(*Projeto Teláris – Português – 7º ano – p. 25, grifo das autoras*)

4. Transcendente quer dizer ‘algo que é superior, que se eleva acima dos limites, que está muito além de outras coisas’.

Responda: que palavra no verso a seguir tem sentido semelhante à transcendente?

‘o verbo transcendente, acima das gramáticas’

5. Cite mais duas palavras do poema que exemplificam a ideia de transcendente.

(*Projeto Teláris – Português – 7º ano – p. 26*)

Percebe-se, em muitos casos verificados no livro, que há um grande volume de atividades que solicitam a mesma ação do aluno, como se evidencia nas questões 4 e 5 supracitadas. Ademais, como comentado, o conjunto de questões exposto acima é redundante, opera nas mesmas direções e não desenvolve, de fato, a competência

linguística do falante, pois peca pela superficialidade e por apresentar perguntas em que o aluno deve expor a ideia que determinado aspecto passa para ele, ou seja, há uma carga de subjetividade. Assim, esse tipo de questão, por não solicitar justificativa, coopera com a velha percepção de que interpretação textual é livre, é pessoal. Mais uma vez, em consonância com a maioria dos exercícios que apresentam um termo que, supostamente, o aluno desconhece, a coleção traz, na atividade 4, uma breve descrição da palavra apresentada, “transcendente”. Tal descrição é vaga e se adiciona a outros agravantes, como o fato de serem colocados como sinônimas de “transcendente” termos que, na prática, não o são, como “além” e “sem-fim”.

Outra atividade sobre o mesmo texto que merece destaque é a que se encontra em “Compreensão”, número dois, a qual diz respeito ao verso “na magnólia das nebulosas” (p. 25), do mesmo poema de Drummond (2009). Nesse caso, as autoras relacionam ao trecho duas imagens, a de uma flor de magnólia e a de uma nebulosa denominada “Trífida”, solicitando que o aluno infira a relação que Drummond percebeu entre “magnólia” e “nebulosa” a partir do que ele compreendeu das imagens. Trata-se de uma atividade bastante interessante, na qual as autoras promovem o diálogo entre gêneros e linguagens distintos, o que é evidentemente edificante para um leitor em formação. No entanto, o fato de ter sido recortado do poema apenas o verso que contém as palavras a serem analisadas é um traço empobrecedor da questão, pois, ao fazê-lo, as autoras minimizam as possibilidades de o aluno, além da observação das fotografias, recorrer ao texto em si para inferir os sentidos com mais propriedade. Afora esse detalhe, como dito anteriormente, esse é um exemplo de uma boa questão.

O terceiro exercício tem o seguinte enunciado: “O que significa conjugar um verbo? No poema, o que pode significar “conjugar” os verbos *pluriamare* e *sempreamar*?” (p. 25). Embora o emprego de determinado termo em um contexto específico seja atividade desejável para o que se pretende desenvolver, são perceptíveis falhas no item supracitado, uma vez que os versos do poema nos quais as palavras a serem observadas aparecem não foram transcritos. Esse não é o único “porém” verificado; falta, por exemplo, uma contextualização adequada para que o aluno possa conceituar o verbo “conjugar”, já que, da maneira como foi perguntado, tal conceito será feito de modo abstrato, sem considerar os sentidos possíveis da palavra na língua em uso.

No capítulo 4, há uma atividade que se mostra mais interessante do que as já mencionadas no que se refere ao desenvolvimento da competência lexical do estudante. O exercício em análise se refere ao trecho de “Manuscrito encontrado numa garrafa”, de Edgar Allan Poe (2003), o qual tem uma linguagem hermética para os parâmetros de um aluno do 7º ano do EF. Em tal exercício, as autoras de *Projeto Teláris – Português* pretendem fazer o educando compreender o significado de “impele” e, para isso, procuram induzi-lo a fazer inferências a respeito dos empregos do termo:

2. Releia outro trecho:

‘Como eu tinha imaginado, uma corrente marítima impele o navio, se é que assim se pode designar adequadamente uma onda que, rugindo e uivando pelo alvo gelo, reboa em direção ao sul [...]’

O que pode significar o termo *impele*? Procure deduzir pelo contexto. Se não conseguir, recorra ao dicionário.

Nesse trecho o narrador parece tornar a onda um ser vivo. Transcreva as palavras ou expressões que causam essa impressão.

(*Projeto Teláris – Português – 7º ano – p. 108*)

Como exposto, a questão acima transcrita tem melhores arranjos do que a maioria das que visam ao mesmo objetivo verificadas na coleção, mas, ainda assim, tem falhas que podem ser amenizadas. Embora a inferência pelo contexto seja desejável, tem-se, no caso, um texto de linguagem difícil para a faixa etária em questão, isto é, a seleção lexical, bem como os comportamentos sintáticos da sentença recortada da narrativa, não contribuem para a compreensão do aluno. As autoras parecem prever isso ao direcioná-lo a consultar o dicionário em caso de dúvidas.

É necessário dizer que tal sugestão remonta, ainda que com outra abordagem, ao que se verifica nas tantas questões de significados prontos que a obra oferece aos seus usuários, isto é, não se investiga, não se propõe reflexões sobre os contextos de uso do termo “impele”. A consequência disso é que, na melhor das hipóteses, o aluno poderá identificar o termo acima como uma palavra que ele, em certa medida, conhece, mostrando-se capaz, quando muito, de compreender o seu sentido em outros textos, porém, dificilmente, o estudante será competente no uso dessa palavra.

Outro problema se identifica na letra “B” da mesma questão, na qual, mais uma vez, perde-se a oportunidade de explorar os efeitos de sentido de um termo em determinado contexto, bem como as relações entre as palavras. Como se vê, a questão tem foco nos termos que passam a impressão de que a onda sobre a qual o texto fala é um ser vivo, porém, ao invés de solicitar habilidades aprofundadas de reflexão, como comparação, explicação, análise e justificativa, pedem-se apenas transcrições.

Dessa forma, é importante expor outros textos em que o termo ‘impele’ tenha relevância, para que o estudante possa, a partir dessas experiências de leitura, efetivamente assimilar o significado da palavra. Ademais, é adequado, também, atribuir sentido à letra B da questão. Mais do que uma simples cópia, é urgente tornar tal atividade eficiente tanto nos propósitos de ensinar leitura quanto nos de ensinar léxico. Isso pode ser conquistado ao se solicitar que o aluno justifique a transcrição que fez, como no exemplo a seguir.

Releia outro trecho:

‘Como eu tinha imaginado, uma corrente marítima **impele** o navio, se é que assim se pode designar adequadamente uma onda que, rugindo e uivando pelo alvo gelo, reboa em direção ao sul [...]’

Observe que a palavra ‘impele’ aparece, também, na notícia abaixo.

“Seca alarma Califórnia e impele a mudanças

Por ADAM NAGOURNEY e IAN LOVETT

LOS ANGELES - A terrível seca que assola a Califórnia já ameaça o abastecimento de água potável do Estado.

Sem sinal de chuva, 17 comunidades rurais que fornecem água para 40 mil pessoas correm o risco de ficar sem o líquido dentro de dois ou três meses. O Projeto Hídrico Estadual, o principal sistema municipal de distribuição, disse que não tem água suficiente para complementar as reservas em declínio dos órgãos locais que fornecem água para 25 milhões de pessoas. É a primeira vez que o projeto fecha a torneira em seus 54 anos de história.

As autoridades disseram que estão agindo para implementar planos de emergência. No pior dos casos, elas mandariam trazer água potável em caminhões e perfurar mais poços”.

(Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/newyorktimes/151489-seca-alarma-california-e-impele-a-mudancas.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2015. Trecho)

Leia, agora, o trecho de uma notícia sobre como a brisa solar impulsiona os veleiros espaciais e, ao fazê-lo, procure inferir o sentido de ‘impele’.

Brisa solar impele veleiros espaciais

Abordagens tecnológicas avançadas criam novas perspectivas para viagens interplanetárias e até interestelares utilizando velas espaciais

Larry Greenemeier

Como impelir espaçonaves além das fronteiras do Sistema Solar? A Voyager 1, lançada há três décadas pela Nasa, encontra-se hoje a cerca de 16 bilhões de quilômetros da Terra. Para obter a aceleração necessária para prosseguir rumo aos confins do Sistema Solar, com uma velocidade de 17 km/s, a Voyager 1 utiliza a inércia de seu lançamento e campos gravitacionais dos planetas pelos quais vai passando. Infelizmente, a Voyager 1 demorou tanto para atingir sua posição atual que, por volta de 2025, a sonda terá consumido toda a energia fornecida pelos geradores termelétricos à base de radioisótopos (RTG) - que convertem calor do decaimento radioativo de materiais como plutônio em eletricidade. Nessa ocasião, ao atravessar o espaço interestelar, a Voyager 1 não terá mais energia para alimentar os instrumentos científicos que transporta ou enviar mensagens para a Nasa. Qualquer missão que pretender ir

mais além terá que dispor de meios de aceleração mais eficientes para conduzir a nave até os limites do espaço explorado - antes de esgotar suas fontes de energia radioativa. Acredita-se que a solução seja adotar velas espaciais que utilizam energia solar para manter a aceleração da nave muito tempo depois de ela ter escapado da atmosfera terrestre.

(Fonte: http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/brisa_solar_impele_veleiros_espaciais.html. Acesso em: 12 jan. 2015. Trecho.)

Após as leituras dos textos acima, responda às questões.

Explique o que significa “impele”.

R: “Impele”, do verbo “impelir”, significa empurrar, estimular, motivar.

No trecho de “Manuscrito encontrado numa garrafa”, o narrador parece tornar a onda um ser vivo. Transcreva as palavras ou expressões que causam essa impressão e justifique a sua escolha.

R: Palavras como “rugindo” e “uivando” aproximam a onda de um ser vivo, pois esse tipo de verbo designa ações de animais ferozes, como leões e lobos, e não de ondas, isto é, ao lhe atribuir essas ações, o narrador pretende provocar no leitor a sensação de que os barulhos causados pela onda eram realizados intencionalmente por ela.

Para o capítulo 7, no qual se sistematiza as crônicas com diálogo argumentativo, foi selecionado um texto interessante, grande fonte para o estudo do léxico: “O vendedor de palavras”, de Fábio Reynol (2008). Nessa narrativa de ficção, por meio de uma situação inusitada, defende-se a necessidade de o falante de uma língua constantemente expandir o seu léxico, isto é, para além das atividades atreladas a ele, o texto por si só já compreende parte do que se defende neste trabalho. O primeiro exercício desse capítulo é, apesar de simples, imperativo para o desenvolvimento da habilidade de leitura, uma vez que trata de coesão nominal, explorando as tramas que conectam as palavras, promovendo um sentido global para o texto e fazendo o aluno perceber que o contexto é o seu principal aliado na interpretação. É o tipo de atividade que não aparece com muita frequência na obra em análise, mas que, por ser assertiva e requerer uma habilidade avançada – explicar – traz avanços para o leitor em formação, embora, naturalmente, ela requeira aperfeiçoamento. A questão mencionada é a seguinte:

1. Logo no primeiro parágrafo, o narrador refere-se a um ‘mal’ de que sofreria o Brasil. Que ‘mal’ é esse? Explique a partir da leitura desse parágrafo.

(Projeto Teláris – Português – 7º ano – p. 193)

Outra questão do sétimo capítulo que merece ser destacada é a seguinte:

3. Releia o trecho:

“[...] não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer doença grande: ‘indigência lexical’”

A expressão destacada é referida no texto como uma doença. Está empregada em linguagem figurada, isto é, fora de seu sentido literal.

Como poderia ficar essa expressão em linguagem com sentido literal, não figurada?

(*Projeto Teláris – Português – 7º ano – p. 193*)

A questão acima traz traços interessantes, porém isso se dá mais pelo conteúdo que o texto oferece do que pelo que se explora nela. É necessário lembrar que a coleção de LDP em questão disponibiliza, a cada capítulo, um vocabulário, no qual são expostos os sentidos de palavras que as autoras julgavam de difícil entendimento para os alunos. Não que essa estratégia não tenha valor, mas, no caso, como os termos “indigência” e “lexical” se encontram no vocabulário, a atividade analisada pode ser resumida a uma questão de cópia.

É válido demonstrar o quão voltado ao léxico o capítulo sete é, apresentando, além das abordagens supracitadas, também exercícios sobre metonímia, sobre sinonímia, sobre repetições de palavras e sobre paráfrases. Trata-se de um aspecto positivo a atenção dada às palavras, porém seria mais interessante diluir essas temáticas ao longo do volume, podendo, desse modo, trabalhá-las com mais detalhes, já que, no que se refere à metonímia, por exemplo, são apresentadas duas atividades, e uma delas é questão de cópia, ou seja, é evidente que, para o educando, não se esclarecerá de que se trata a figura de linguagem em foco.

Sobre o trabalho com sinônimos, é possível dizer que este se deu de modo mais adequado às propostas deste capítulo, uma vez que afirma, dentre outros pontos, que o dicionário não deve ser encarado como o único meio para se conhecer o sentido das palavras. Na questão número 1, evidencia-se que o próprio texto deve ser usado para inferir o sentido de termos desconhecidos e, apesar de a questão 2 solicitar uma consulta ao dicionário, nesse caso, ela é bem-vinda, já que se atrela ao modo mais autêntico de o falante expandir a sua competência lexical, que são os encadeamentos que as palavras estabelecem entre si, promovendo, a partir deles, um sentido global. Outro nicho engrandecedor do estudo da sinonímia se encontra na questão 3, que ressalta o fato de que mesmo termos com sentidos muito semelhantes, em certos contextos de uso, não se substituem, isto é, diante das atividades descritas, é visível que *Projeto Teláris – Português* não se ocupa apenas com exercícios de substituição ao tratar desse tema, o que mostra, indubitavelmente, um avanço nesse aspecto.

Um ponto muito recorrente nos capítulos do 7º ano é a diferença entre as linguagens subjetiva e objetiva, assunto que se relaciona, no LDP em questão, a gêneros como a reportagem, a notícia e o relato. Evidentemente, trata-se de um ponto

crucial para uma interpretação eficiente de textos, sendo várias as marcas linguísticas que indicam, por exemplo, o quão subjetivo vem a ser um texto e a seleção lexical é uma das mais notáveis. Embora seja, como dito, importante abordar os traços que demarcam a objetividade, é necessário fazê-lo de modo reflexivo, ao contrário do que, muitas vezes, ocorre em *Projeto Teláris – Português*. São recorrentes, nessa obra, atividades que apenas classificam como objetivo ou subjetivo um texto, sendo poucas aquelas que o dissecam, mostrando como as relações entre as palavras, dentre outros pontos, levam a isso; ressaltando as intenções por detrás da escolha de uma palavra em detrimento de outra. Enfim, simplifica-se uma temática que, por sua natureza, demanda análise. Atividades como a transcrita a seguir demonstram isso.

3. Compare a linguagem utilizada nos depoimentos dos especialistas da área médica:

A – Cristiano Nabuco:

“ [...] ‘os adolescentes espirram do controle dos pais’. ‘Eles não dormem, a internet é um apelo muito forte. [...] o córtex pré-frontal, parte do cérebro que controla os impulsos e é sede da razão e do conhecimento, ainda não é totalmente desenvolvido nos adolescentes.”

B – Gustavo Moreira:

A luminosidade age no centro de sono do cérebro, responsável por organizar o ciclo de descanso. Ele passa a entender que não escureceu e fica desperto”.

Qual dos especialistas utiliza uma linguagem mais objetiva, técnica?

(*Projeto Teláris – Português – 7º ano – p. 170*)

É possível ver, por meio desse exemplo, que ao aluno cabe apenas apontar qual dos especialistas adota uma linguagem mais técnica, no entanto, novamente, a obra desconsidera os trajetos que o aluno traça para chegar a essa conclusão, dando pouca importância, inclusive, à sua expressão por meio da escrita. Atividades como essa são, como mencionado, verificadas em diversas passagens da obra destinada ao 7º ano, o que demonstra que, apesar de trazer avanços no que tange à diversidade de assuntos relacionados ao léxico, *Projeto Teláris – Português* poderia contribuir mais para o desenvolvimento da competência linguística do discente que o utiliza.

4. O volume para o 8º ano

No oitavo ano, bem como nas séries anteriores, em todos os capítulos são contempladas atividades que relacionam o léxico à leitura, embora se verifique que em alguns deles (3, 6 e 8) tal relação tenha recebido maior destaque. No primeiro capítulo, encontra-se uma narrativa mítica: “Perseu e Medusa”, de Thomas Bulfinch (1999).

Relacionadas a tal leitura, estão duas atividades cujo enfoque é a coesão textual, estando uma delas abaixo:

1. Releia o trecho a seguir, prestando atenção nos elementos destacados:

‘**Depois** de matar Medusa, Perseu, carregando a cabeça da górgona, voou sobre a terra e sobre o mar. Medusa fora **outrora** uma linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos, **mas** se atreveu a competir em beleza com Minerva.’

Dos elementos destacados, transcreva no caderno:

o (s) que está (ão) marcando as relações de tempo entre as partes do texto;

o (s) que está (ão) marcando relação de desacordo, de oposição entre segmentos do texto.

(*Projeto Teláris – Português – 8º ano – p. 26, grifo das autoras*)

Como dito, um ponto que merece mais atenção das autoras da coleção analisada é a coesão nominal. Diante da relevância de tal fenômeno para a interação humana por meio da linguagem verbal, evidencia-se que *Projeto Teláris – Português*, em termos gerais, explora pouco as relações entre as palavras dos textos e, quando o faz, na maioria das vezes, isso se dá por meio de exercícios superficiais, isto é, que exigem pouca reflexão do aluno, subestimando, portanto, a sua capacidade de compreender tais relações, bem como as relações em si. Em outras séries, também se verificou a recorrência de pretensos exercícios de coesão que têm enfoque, na maioria das vezes, nos aspectos temporais e adversativos, ignorando vários outros no texto em análise. A maneira como a questão é construída também se mostra problemática, já que outra vez verifica-se que se trata, basicamente, de um exercício de cópia, em que ao aluno cabe transcrever as palavras solicitadas, que ao todo são três e já se encontram em destaque, poupando-o, até mesmo, do trabalho de buscá-las no trecho. A segunda atividade sobre coesão que o capítulo traz não é diferente: ao contrário, é muito parecida com a primeira. Diante disso, tem-se a demanda de verdadeiramente desenvolver atividades que façam os estudantes da série em questão avançar no que se refere ao entendimento das amarras de um texto. Os exercícios abaixo não são remodelagem de outros apresentados pela obra, isto é, são todos inéditos, elaborados pela autora deste trabalho.

Leia o trecho retirado de “Perseu e Medusa”.

“Medusa fora outrora uma linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos, mas se atreveu a competir em beleza com Minerva, e a deusa privou-a de seus encantos e transformou as lindas madeixas em hórridas serpentes”.

Medusa foi caracterizada como uma “linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos”. Explícite, do trecho, outros indícios, isto é, palavras e expressões, que remetam à “linda donzela” e a “cabelos”.

R: Outras palavras que se associam à “linda donzela” são “beleza”, “encantos” e “lindas”, enquanto a “cabelos” se associam, principalmente, “madeixas” e “serpentes”.

Explique como esses termos equivalentes constroem uma ideia de Medusa que se opõe à inicialmente apresentada.

R: No trecho, termos como “linda donzela”, “orgulhava” e “lindas madeixas” demonstram como Medusa era antes de ousar competir em beleza com uma deusa, a qual a transformou em uma criatura oposta à inicialmente apresentada. Isso se comprova, por exemplo, em “privou-a de seus encantos” e “hórridas serpentes”, que é em que se transformaram seus cabelos.

O trecho a seguir também foi recortado de “Perseu e Medusa”.

“E, virando o rosto para o lado, levantou a cabeça da Górgona. O corpo enorme de Atlas transformou-se em pedra. Sua barba e cabelos tornaram-se florestas, os braços e os ombros, rochedos, a cabeça, um cume, e os ossos, as rochas. Cada parte aumentou de volume até se tornar uma montanha, e (assim quiseram os deuses) o céu, com todas as suas estrelas, se apoia em seus ombros”.

Indique qual palavra “Górgona” substitui no texto. Explique como é possível chegar a essa conclusão.

R: No texto, “Górgona” se refere à personagem Medusa. É possível chegar a esta conclusão quando se verifica, em trechos como “depois de matar Medusa, Perseu, carregando a cabeça da Górgona, voou sobre a terra e o mar” e “se preferes feitos valorosos, sabes que venci a Górgona”, que a palavra “Medusa” fora substituída por “Górgona”. Pelo contexto, é possível inferir essa relação, uma vez que, como exposto por Perseu nos trechos transcritos, a personagem que ele derrotou era a mulher cujos cabelos eram serpentes.

O trecho mostra que “o corpo enorme de Atlas transformou-se em pedra” e que “cada parte aumentou de volume até se tornar uma montanha”. Explique como “corpo” e “cada pedaço” se relacionam entre si e a outras palavras e expressões do trecho.

R: É possível perceber que “corpo” se relaciona a “cada pedaço”, sendo este último referente às partes do corpo de Atlas. Constata-se isso porque, no trecho, o leitor é informado de que o corpo de Atlas virou pedra. Simultaneamente, informa-se que sua barba e cabelos se tornaram florestas; os braços e ombros, rochedos; a cabeça, um cume; e os ossos, rocha, isto é, cada parte contribuiu para que ele se tornasse uma montanha. Desse modo, o narrador começa com a palavra mais genérica “corpo” e, gradativamente, mostra o que se deu com suas partes.

Essa atividade leva o aluno a compreender como a relação entre as palavras contribui para a formação do todo, que é o texto. Referências, anáforas, sinônimos e hiperônimos são explorados, sem que se faça necessário intitular as amarras textuais exploradas, tornando o processo bastante natural. Um ponto relevante dos exercícios se concentra no fato de que, ao contrário do que se vê, geralmente, em *Projeto Teláris – Português*, solicita-se que o leitor demonstre, por meio de explicações, que de fato compreende a coesão trazida pelas palavras e expressões em análise, o que é, indubitavelmente, muito adequado a um aluno do 8º ano.

No capítulo três, que se ocupa de textos argumentativos, mais uma vez são abordados aspectos da coesão. O texto “consumismo”, publicado na obra *Isto É Tudo: o livro do conhecimento* é o pano de fundo para isso, uma vez que as autoras sinalizam, através dele, que é importante relacionar as ideias dos parágrafos utilizando, para isso, os elementos coesivos. As atividades sugeridas seguem linha semelhante às das supracitadas, já que também utilizam trechos do texto com palavras e expressões já destacadas, as quais devem ser associadas a nexos organizadores também disponibilizados pelas autoras, como “sintetizam e iniciam a conclusão” e “reafirmam o que já foi dito”.

É importante dizer que atividades como essas são interessantes se tratadas como introdução para outras, cujos objetivos sejam mais intrincados, porém elas se mostram, no LDP em análise, como uma finalidade em si mesmas. Apesar de haver essa lacuna significativa, ainda no capítulo três, ensina-se a organizar as informações contidas em um texto por meio de esquemas, o que pode ser mais útil à percepção das conexões da coesão nominal, uma vez que eles articulam as ideias do texto a partir das palavras-chave de cada um dos seus nichos. Trata-se, dessa maneira, de uma estratégia trazida pelas autoras que se mostra edificante, a qual se intensifica em abordagem semelhante no capítulo quatro, que ainda ganha o bônus de solicitar ao estudante, a partir das ideias esquematizadas, uma retextualização, na qual ele deve reunir as informações em um parágrafo, isto é, as suas habilidades de leitura e a sua competência lexical são entrelaçadas em uma atividade prática, por meio da escrita.

Uma das atividades da obra destinada ao 8º ano que merecia melhor aprofundamento se encontra no segundo capítulo, o qual traz a sistematização de romances, gênero este exemplificado a partir de trechos da obra “Ngunga e Uassamba”, de Pepetela (1998):

Algumas diferenças acontecem também no vocabulário. Por exemplo, no texto, o comandante, para dizer a Ngunga que ele é um menino ainda, usa a palavra *miúdo*:

‘És um miúdo e tens de estudar’.

5. Nas diversas regiões do Brasil, há diferentes palavras para dizer menino. Qual é a palavra mais empregada na sua região?

(*Projeto Teláris – Português – 8º ano – p. 65*)

Novamente, *Projeto Teláris – Português* traz uma atividade sem propósitos reais, uma vez que lhe falta aprofundamento. Embora seja imperativo levar o aluno a entender que algumas versões de palavras sinônimas são mais bem-aceitas em determinados contextos, o exercício proposto mostra-se desinteressante, pois ao aluno caberá, basicamente, dizer qual sinônimo de “menino” é mais recorrente em sua região, ou seja, ao corrigir essa atividade em sala de aula, as respostas serão, majoritariamente, as mesmas. Ademais, em certos lugares, como em Minas Gerais, a resposta seria um óbvio e sem graça “menino”. Atividades assim são desestimulantes por sua obviedade, o que se agrava diante do fato de que, no caso, o exercício se direciona a alunos do 8º ano, os quais, ao menos em teoria, estão em estágio bem mais avançado do que a proposta sinaliza. A fim de tornar a atividade número 5 do segundo capítulo, a qual se encontra na página 65 do LDP, mais instigante, orienta-se as seguintes mudanças:

Algumas diferenças acontecem também no vocabulário. Por exemplo, no texto, o comandante se refere a Ngunga como um *miúdo*:

‘És um miúdo e tens de estudar.’

5. Por meio do contexto, conclua: “miúdo” é sinônimo de qual palavra da língua portuguesa?

R: “*Miúdo*” é sinônimo de “*menino*”.

6. Nas diversas regiões do Brasil, há diferentes palavras para dizer “miúdo”. Indique a palavra mais empregada na sua região.

R: *Resposta pessoal. Em algumas regiões, a palavra “menino” é a mais utilizada, enquanto em outras “guri”, “garoto” e “moleque” o são.*

7. Pesquise outros sinônimos para “miúdo” que sejam utilizados em outras regiões e explique se eles são empregados em contextos formais ou informais de uso.

R: *A palavra “miúdo”, em geral, é utilizada em contextos de informalidade, assim como “moleque” e “guri”. Das variantes, a mais constante, que aparece em vários dialetos, é “menino”, a qual é, também, a menos informal.*

No caso, a nova proposta de atividade sobre o termo “miúdo” mostra-se mais produtiva por fazer com que o aluno recorra ao contexto para compreender o sentido da palavra, além de, por meio da análise sobre o nível de formalidade, o estudo dos seus sinônimos se mostrar reflexivo. Por mais simples que a nova proposta se mostre, ela se ancora nos preceitos de estudo de léxico e de leitura que visam a um desenvolvimento real das competências linguísticas, dando ao aluno a oportunidade de pensar sobre o seu idioma. Trata-se, portanto, de mais um exemplo que comprova que mudanças simples levam a oportunidades mais sistematizadas e coerentes de ensino de língua materna.

Outro tipo de questão que, embora com pouca recorrência, pode ser encontrado em *Projeto Teláris – Português* é aquele que trata das escolhas lexicais dos textos contidos nas obras. No capítulo 5, por exemplo, o qual traz textos de opinião cuja temática é a adolescência, verifica-se esse perfil de atividade:

6. Além de sinalizar o uso especial de palavras e expressões, o texto traz diversos termos em inglês. Confira: *punk, dark, new wave, rockabilly, West side story, Jets, Sharks, nerd*.

Copie no caderno a alternativa que melhor define as características do provável leitor para a autora do texto.

Um leitor contemporâneo interessado nas mudanças do perfil dos jovens, ao longo do tempo.

Um leitor que viveu a adolescência nos anos 1980 informado sobre o que aconteceu no seu tempo.

Um leitor que viveu a adolescência nos anos 1950 interessado em filmes e músicas.

Um leitor contemporâneo interessado em compreender os anos 1950.

(*Projeto Teláris – Português – 8º ano – p. 167*)

Questões de múltipla escolha são importantes, até mesmo porque, futuramente, em vestibulares e em concursos, o aluno terá de lidar com elas. Apesar disso, para uma percepção mais aprofundada sobre a relação entre a seleção lexical e o tipo de leitor ao qual um texto se direciona, são desejáveis exercícios que viabilizem a expressão do aluno acerca do assunto, ou seja, questões fechadas são bem-vindas, porém é desejável que o estudante explique ou justifique as conclusões às quais chegaram em tais exercícios.

Já a respeito da questão 6, do capítulo 5, página 167, em que, em certa medida, aborda-se a relação entre seleção lexical e público-alvo, há tópicos adicionais que podem ser feitos com o objetivo de levar o estudante a refletir sobre a ligação supracitada. É interessante ressaltar que o exercício mencionado se concretiza a partir do texto “Eu sou normal”, cuja temática é a adolescência. Desse modo, sugere-se ao docente que utiliza o *Projeto Teláris – Português* que adicione outra atividade, a qual se comporta como uma continuação, um complemento da primeira:

Após identificar o tipo de leitor ao qual o texto se direciona, explique a importância da escolha lexical, isto é, da seleção das palavras que o integram. Justifique, a partir das suas conclusões, a recorrência de palavras de origem inglesa no texto.

R: O tema do texto é a adolescência e, por esse motivo, ele se destina aos jovens e às demais pessoas que se interessam pelo assunto. Assim, é necessário

que a linguagem empregada seja atraente para o seu público-alvo, em especial para os adolescentes, que têm necessidades peculiares e dialetos próprios, isto é, a identificação dos jovens com as palavras e com as expressões que constroem o texto contribui para que eles também se importem com o seu conteúdo. Por essa razão, o uso de termos na língua inglesa é uma boa estratégia de seleção lexical, uma vez que os jovens se identificam com essa língua por consumirem, por exemplo, músicas, séries, filmes e jogos da cultura americana.

A questão acima, portanto, propõe uma continuidade àquela que se encontra no LDP, atribuindo-lhe mais significado. Mais do que identificar o público-alvo de um texto, é construtivo que os alunos também sejam estimulados a assimilar as marcas textuais que atraem tal público. Assim, uma reflexão acerca da seleção lexical enquanto estratégia de convencimento e de identificação mostra-se parte importante do processo de entendimento que por detrás de todo texto há intenções, informações, ideologias. Questões como a acima exposta podem estar associadas a praticamente qualquer leitura, promovendo, gradativamente, o senso crítico dos leitores em formação. No sexto capítulo, em estudo do poema “Estatuto”, que integra a propaganda de um carro, mais uma vez o léxico é trabalhado de modo equivocado:

Leia a definição:

Estatuto: conjunto de regras de organização e funcionamento de uma instituição; conjunto de leis que disciplinam as relações por meio de artigos sobre direitos e deveres. Conjunto de normas e regulamentos que têm valor de lei.

Qual é a sua opinião sobre o uso da palavra estatuto no título do poema? Explique.

(Projeto Teláris – Português – 8º ano – p. 193)

A atividade em questão se distingue positivamente de inúmeras das que se encontram em *Projeto Teláris – Português* por instruir o aluno a explicar o seu raciocínio, bem como pelo fato de explorar uma palavra em contexto muito distante do que ela costuma aparecer, o qual causa no leitor estranhamento. No entanto, é deveras mais edificante a atividade em que ao aluno cabe o papel de inferir o significado do termo em foco, ao invés de lhe entregar sentidos prontos, acabados, estáticos. Outro ponto indesejável desse exercício se encontra na solicitação da opinião do estudante, o que, ressalta-se, traz à atividade de interpretação de texto uma áurea equivocada, que reforça o que se acredita no senso comum: na compreensão textual, tudo pode, é uma questão de opinião. Ademais, em outro exercício da mesma subseção, percebeu-se, ao contrário do estudo mais sistematizado que se observou no volume do sétimo ano, que a abordagem sobre sinônimos se restringiu à substituição de uma palavra por outra, o que também reforça a ideia já sedimentada (e equivocada) de que existem sinônimos perfeitos.

5. O volume para o 9º ano

No volume do 9º ano, verificou-se, também, que em determinados gêneros a recorrência de atividades que em alguma medida abordem o léxico, encarando-o como instrumento para evoluir na habilidade de leitura, mostrou-se mais intensa do que em outros. Nesse sentido, é válido dizer que o primeiro e o quarto capítulos, os quais trazem, respectivamente, os gêneros “poema” e “romance”, são destaques no volume. A série mantém a tendência apresentada pelo restante da coleção: embora ela se destaque pela recorrência de atividades em que o léxico se inclui, bem como pela variedade de abordagens destinadas a tal estudo, o aprofundamento que se espera, gradativamente, deixa a desejar, isto é, tanto quanto no sexto ano, no nono são verificadas muitas questões de cópia, assim como as objetivas. Um agravante incide no fato de que há poucos exercícios em que uma das estratégias mais eficientes elencadas por este trabalho é promovida: a coesão nominal.

No 9º ano, as relações que as palavras assumem entre si, em especial nas anáforas, foram atestadas em raras atividades. No capítulo 3, por exemplo, encontram-se questões que pretensamente se ocupariam dos encadeamentos de uma narrativa, contudo elas não levam o estudante a refletir sobre isso, sendo, parte delas, solicitações de transcrições e de reescritas. Sentiu-se falta, ainda, de exercícios em que o campo lexical fosse compreendido como método para se avançar na compreensão de textos, apesar de, no volume em questão, no primeiro capítulo, número 4, página 27, ter sido identificado um. Em tal atividade, transcrita a seguir, estuda-se um poema denominado “Imagem”, de Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti (1993). No texto, em que se nota a interação da linguagem verbal com a não verbal, os autores evidenciam a relação entre alguns substantivos e verbos, como, por exemplo, “palavra” e “lê”; “paisagem” e “contempla”; “cinema” e “assiste”, os quais estão organizados em colunas.

4. Que possível relação há entre o significado comum a todas as palavras da coluna da direita e as palavras da coluna esquerda?

(Projeto Teláris – Português – 9º ano – p. 27)

Ainda que se trate de uma questão simples, o aluno precisa perceber semelhanças entre os termos expostos, notando que os substantivos listados (palavra, paisagem, cinema, cena, cor, corpo, luz, vulto, alvo, céu, célula, detalhe, imagem, olho), cada um a seu modo, atrelam-se ao sentido da visão, sendo, portanto, associados a verbos (lê, contempla, assiste, vê, enxerga, vislumbra, avista, mira, admira, examina, nota, filha, olha) que remetem a ele. Naturalmente, dentre as atividades listadas pelo LDP sobre o poema, poderiam constar exercícios que abordassem as sutis diferenças entre os verbos supracitados, no entanto, ainda é possível afirmar que o estudo voltado para o campo semântico da questão 4 é interessante.

Evidencia-se, ainda, como característica problemática da obra em exame o fato de, mesmo no 9º ano, serem comuns exercícios em que sentidos de terminologias ou mesmo de expressões analisadas mostrem-se prontos para os alunos, como se eles, enquanto leitores, não tivessem a capacidade e a obrigação de fazer inferências. No segundo capítulo, em que se destaca o conto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos (1998), um texto sobre rotina, há uma atividade que exemplifica essa constante:

6. Releia o significado da palavra *circuito*.

Circuito: linha fechada que limita um espaço; trajetória ou percurso que retorna a um ponto de partida. *fig.* Sucessão de fatos que se repetem.

Justifique a escolha do título do texto.

(*Projeto Teláris – Português – 9º ano – p. 50, grifo das autoras*)

O exercício acima contrasta, e isso é positivo, com muitos outros da coleção por solicitar ao aluno uma justificativa, o que demanda habilidades de leitura e de elaboração de ideias avançadas, porém, como dito, expor o sentido do termo em foco é subestimar as competências linguísticas de um aluno que em breve estará no Ensino Médio. Assim, a atividade seria mais interessante caso ao aluno coubesse a compreensão do termo “circuito”.

É interessante o fato de que há, em muitos capítulos, o estudo de figuras de linguagem, muito embora a abordagem seja, em geral, superficial, ocorrendo sistematização falha a seu respeito. Isso ocorre no capítulo 4, o qual traz um trecho do romance “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis (2004). Na questão que segue, por exemplo, percebe-se que o sentido figurado é mencionado, apesar de, novamente, isso se realizar sem que um trabalho evidente e eficiente aconteça.

1. No início desse capítulo, o amor é comparado a uma planta. Que palavras foram usadas para caracterizá-lo assim?

(*Projeto Teláris – Português – 9º ano – p. 116*)

Atividades como essa parecem estar presentes na obra apenas “para constar”, pois não induzem o aluno a construir um raciocínio que o levaria, em oportunidades futuras, a novas inferências, ou seja, o exercício pouco contribui para o desenvolvimento de sua competência linguística, mostrando-se pouco sólido, sem propósitos reais. Desse modo, muitos dos exercícios observados, e isso se refere também àqueles que não abordaram o ensino de léxico, são questões objetivas, alguns deles exclusivamente de cópias e de transcrições. São pouco recorrentes, no 9º ano, atividades em que habilidades como explicar, justificar, relacionar ou analisar são solicitadas. É necessário enfatizar que o exercício precisa ser complementado

para que, de maneira efetiva, contribua para o crescimento do aluno enquanto leitor. A atividade supracitada realça que, no trecho do clássico, o amor é comparado a uma planta e, a partir disso, solicita que o aluno cite palavras que comprovem isso. Novamente, tornar o exercício em questão mais produtivo é simples, basta dar ao estudante comandos analíticos, superando, dessa maneira, os modestos pedidos de citação e de transcrição.

Releia o trecho de “Memórias póstumas de Brás Cubas”:

“Há umas plantas que nascem e crescem depressa; outras são tardias e pecas. O nosso amor era daquelas; brotou com tal ímpeto e tanta seiva, que, dentro em pouco, era a mais vasta, folhuda e exuberante criatura dos bosques. Não lhes poderei dizer, ao certo, os dias que durou esse crescimento”.

No início desse capítulo, o amor é comparado a uma planta. Indique as palavras que foram usadas para caracterizá-lo assim.

R: Palavras como “brotou”, “seiva” e “folhuda” aproximam o amor de uma planta.

Explique se a comparação realizada tem teor positivo ou negativo. Para isso, utilize como argumento as escolhas lexicais do autor.

R: No trecho acima, o teor da comparação é predominantemente positivo, pois o amor ao qual narrador se refere surgiu com força e rapidez, o que se comprova pela presença de “brotou com tal ímpeto”, isto é, com predestinação e ousadia, sendo considerado “a mais vasta, folhuda e exuberante criatura dos bosques”. Os adjetivos “vasta”, “folhuda” e “exuberante” reafirmam a energia de tal amor. Apesar disso, o trecho também traz incerteza a respeito da durabilidade de tal força.

Em contraste com a atividade original, a proposta acima assume a importância de se avaliar as escolhas lexicais em prol de um sentido global, isto é, a coesão nominal torna-se protagonista. Para responder às questões, o aluno deve assimilar a relação entre as palavras, fazendo inferências, compreendendo anáforas, em suma, assimilando o funcionamento do texto a partir das palavras que o compõem. Pode-se afirmar que os exercícios propostos neste capítulo trazem mudanças sutis nas estruturas das questões originais, contudo viabilizam o desenvolvimento efetivo de sua competência linguística.

Considerações finais sobre o Projeto Teláris – Português

É imprescindível ler com objetivo para ler de fato. Em *Projeto Teláris – Português* nota-se que há uma preocupação das autoras em colocar essa ideia em prática, o que se comprova pelo fato de que a introdução de cada capítulo é uma apresentação

do gênero a ser destrinchado. Há, na coleção analisada, indícios significativos de avanço no ensino de LP, em especial no que se refere ao léxico, uma vez que, em todos os quatro volumes, há questões que abordam o tema, relacionando-o à leitura. É importante ressaltar que esta análise acorda com o que afirma o PNLD 2014: *Projeto Teláris – Português* efetivamente se ocupa da leitura e de seus múltiplos traços, oferecendo ao educando uma seleção de textos de qualidade e grande número de atividades relacionadas a eles.

Reforça-se que a coleção didática em foco avança no sentido de proporcionar ao aluno contato com nuances do estudo do léxico que extrapolam a famigerada relação de sinonímia, porém, como se vê, isso se dá, na maioria das vezes, de modo equivocado, em especial no que se refere ao tratamento dado às habilidades de leitura pretendidas, já que parte expressiva das atividades ou solicitam transcrições ou localizações de termos e expressões. Essa realidade se torna mais grave diante do fato de que tal situação indesejada não se torna menos intensa com o evoluir das séries escolares, uma vez que foram observados exercícios muito semelhantes em todos os volumes. Nesse sentido, tomando como referência a classificação feita por Marcuschi (2003), é possível afirmar que, em *Projeto Teláris – Português*, predominam as questões de cópia, nas quais são comuns comandos como copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, e as objetivas, em que a interpretação é assimilada como uma atividade de decodificação.

Outro nicho de atividades exposto por Marcuschi (2003), que se mostra recorrente na coleção analisada, são as propostas subjetivas, as quais não podem ser avaliadas pelo professor devido ao fato de, na maioria das vezes, não ser solicitada, juntamente à opinião do estudante, uma explicação ou justificativa. Mais uma vez percebe-se que, em geral, *Projeto Teláris* trata com superficialidade as questões que se direcionam aos seus usuários. Nesse contexto, a minoria das atividades são inferenciais, pois parte significativa delas não recorre a conhecimentos textuais e enciclopédicos, não exploram as regras referenciais e não exigem do aluno análise crítica para busca de respostas. As perguntas do tipo global, em toda coleção, são ainda mais escassas, sendo pouco discutidos os aspectos extratextuais, que exigem processos inferenciais complexos. Esses aspectos vão de encontro ao que assume o Manual do professor: que adota uma percepção de interpretação eficiente, na qual as relações mais implícitas dos textos são protagonistas.

Apesar de o PNLD 2014 assegurar que, nas atividades de interpretação, várias estratégias cognitivas são utilizadas, tais como sentido literal e figurado, compreensão global, efeitos de sentido etc., é importante novamente realçar que essas propostas se realizam por meio de enunciados rasos, que apenas superficialmente abordam esses temas. Enfim, ressalta-se que o projeto didático observado neste trabalho traz, se comparado a outras pesquisas sobre LDP, progressos nas áreas analisadas, principalmente por compreender o ensino do léxico de maneira mais ampla e criativa, porém é importante criticar a superficialidade de parte expressiva das suas questões.

Outro ponto a ser destacado se refere ao valor que este trabalho busca dar ao exercício docente. Ao propor soluções para as atividades das obras didáticas, buscou-

se mostrar que os professores de LP devem ser autônomos em seus afazeres, bem como críticos dos livros com os quais atuam. Modificações simples em questões com estruturas pouco eficientes podem trazer os resultados pretendidos ao se ensinar LP.

Referências

- ANDRADE, A. D.; SANTOS M. C. V. Gêneros textuais com tratamento do léxico nos livros didáticos de língua portuguesa. In: *Anais do XI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL*, Unisul, p. 468-478, 2010. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/5.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. São Paulo: Editora Universitária, 1996.
- BERTIN, T.; BORGATTO, A. T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Ática, 2012.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. In: _____. *Filologia e Linguística portuguesa*. n. 2. São Paulo: UNESP, 1998. p. 81-118.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Compreensão de leitura: da palavra ao texto. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, C. (Org.). *Palavra: Forma e sentido*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; COBUCCI, P.; LOPES, I. A.; MACHADO, V. R.; RODRIGUES, C.; SILVA, C. H. da. (Orgs.). *Leitura e Mediação Pedagógica – Série Estratégias de Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. v. 30.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia dos Livros Didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAFIERO, D.; COSCARELLI, C. V. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Veredas, 2013. p. 8-35.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 46-59.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- _____. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura, Teoria e Prática*: 4, p. 1-14, 1985.
- SCAFUTO, S. M. A. *O léxico como elo de coesão lexical*. Brasília, 2007.

O USO DAS ANÁFORAS NOMINAIS EM TEXTOS DA ORDEM DO ARGUMENTAR: A LÍNGUA PORTUGUESA A SERVIÇO DE PRÁTICAS SAUDÁVEIS

Maria Bernadete Rehfeld

Introdução

Este capítulo tem por objetivo o ensino do léxico por meio da coesão nominal. Coesão nominal é o mecanismo pelo qual as palavras estabelecem uma relação entre si, compondo cadeias anafóricas no curso do texto. Uma cadeia anafórica é a relação que se estabelece entre uma expressão que introduz uma unidade nova de significação e uma outra, que a retoma ou a ela remete. Bronckart (1999) chama a primeira de unidade-fonte ou antecedente; a segunda, anáfora. Dizemos haver retomada, quando a unidade-fonte está pontualmente explicitada no cotexto; remissão, quando a anáfora se apoia num antecedente que lhe serve de âncora ou que constitui um conjunto de proposições. Por âncora, entendemos o objeto de discurso que serve de suporte à anáfora, permitindo interpretá-la. Nosso interesse pelo ensino da coesão nominal deve-se ao fato de ela constituir um recurso complexo, variado e altamente relevante para a construção da coerência temática do texto.

Nosso percurso metodológico consiste em conciliar léxico e texto e, conseqüentemente, léxico e gênero de texto, porque partimos do pressuposto de que nossa comunicação verbal não se faz por meio de palavras isoladas, mas através da combinação delas, para produzir um todo portador de sentido: o texto. O texto, por sua vez, não é um produto linguístico autônomo, mas resultado da articulação entre seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo verbal; pressupõe um contexto de interação e por ele é definido. Isso significa dizer que todo texto se realiza por meio de um gênero, ou seja, por uma forma relativamente estável de organizá-lo.

A noção de gênero, como hoje a empregamos no estudo das línguas, constitui um legado do pensador russo Mikhail Bakhtin, que, no início do século passado, pôs em evidência a natureza social da linguagem humana, mostrando que nossas ações de linguagem são interativas e, portanto, dialógicas, pois envolvem dois sujeitos: de um lado, um enunciador; de outro, seu interlocutor, em quem o primeiro provoca uma atitude de resposta.

Bakhtin mostrou que as trocas verbais entre eles se dão dentro de um contexto. Entre os elementos do contexto estão a finalidade da interação, o papel social dos participantes e a imagem que cada um constrói de si e do outro, o tempo, o lugar e o meio físico, ou o suporte, bem como os conhecimentos prévios ao ato interlocutivo, os valores e as crenças dos participantes nele envolvidos. Em outras palavras, para interagir verbalmente, não é suficiente ao enunciador e a seu interlocutor fazer uso apenas desses conhecimentos sobre sua língua; é necessário que eles também acionem

conhecimentos de outra ordem: os de caráter não linguístico, como os que acabamos de mencionar. O uso da linguagem é uma atividade extremamente complexa: a produção e a compreensão de uma unidade portadora de sentido, não importa sua extensão, dependem tanto do que os interlocutores falam/ouvem, leem/escrevem, quanto do que está armazenado na memória de cada um.

Nossa proposta de ensino da coesão nominal destina-se a estudantes do Ensino Médio, a partir do 2º ano, a alunos de graduação em Letras e a professores de língua portuguesa da Educação Básica. Nela, nosso centro será o estudo do léxico em gêneros da ordem do argumentar, em sua modalidade escrita. Segundo Schneuwly e Dolz (2010), textos da ordem do argumentar são aqueles que têm por finalidade a discussão de problemas sociais controversos e, para isso, organizam-se com base na sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista. Selecionamos três gêneros dessa ordem: (a) texto dissertativo-argumentativo, (b) artigo e (c) resenha crítica.

A escolha desses três gêneros se deve à sua recorrência no contexto escolar. Esses gêneros estão entre os mais presentes num trabalho com textos da ordem do argumentar na sala de aula; eles também são os mais frequentemente solicitados, seja do ponto de vista da leitura, seja do ponto de vista da produção, aos estudantes submetidos a diversos processos de avaliação. Entre esses processos, está o ENEM, o atual critério adotado pelo governo federal para a seleção dos concluintes da Educação Média a uma vaga nas universidades públicas federais do país. Nesse exame, os estudantes são avaliados também por meio da produção textual, cujo gênero é o texto dissertativo-argumentativo.

Para os alunos, na condição de graduandos em Letras, o artigo e a resenha crítica estão entre os gêneros que mais circulam no meio acadêmico, quer para serem lidos, quer para serem escritos, portanto, dominá-los é uma necessidade que a eles se impõe. Para os professores da Educação Básica, nossa proposta de trabalho com tais gêneros se traduz num esforço de fazer uma transposição didática das teorias que fundamentam o ensino do léxico e dos gêneros, oferecendo-lhes um material que lhes permita promover o desenvolvimento da competência sociocomunicativa de seus alunos.

As razões acima se inscrevem no objetivo mais amplo de propiciar o desenvolvimento das habilidades de argumentação dos estudantes, uma vez que é esse o modo de organizar o texto que se espera que os jovens, ao final do Ensino Médio e no Ensino Superior, dominem, prioritariamente. Uma das competências no uso da língua a ser desenvolvida por eles durante sua formação é a de expor ideias a respeito de um assunto e posicionar-se, criticamente, sobre o tema. É durante sua educação formal que eles vão aprender a avaliar, interpretar, julgar e tomar uma posição consciente e responsável pelo que leem/escrevem. Afinal, argumentar é uma atividade que permeia toda a vida do indivíduo, nas mais diversas esferas da sociedade, e aprender a defender seu ponto de vista é fundamental para que eles conquistem espaço social e autonomia.

Em nosso percurso didático, apoiamo-nos nos ensinamentos bakhtinianos e nas influências que o pensamento do filósofo soviético exerceram em teorias posteriores,

entre elas, a interacionista sociodiscursiva proposta por Bronckart (1999) e seus colegas-pesquisadores, Schneuwly e Dolz (2010). Sob essa perspectiva, adotamos a concepção de linguagem como atividade social e a de língua como entidade sistêmica e, ao mesmo tempo, sócio-histórica, porque produto da negociação entre os falantes de uma comunidade verbal, cujo funcionamento se dá na interdependência com fatores contextuais.

Os fenômenos linguísticos não mais são explicados apenas por seus elementos internos – os sistemas fonológico, morfossintático e semântico –, mas também por elementos externos a eles. O foco passa a ser a dimensão comunicativa da linguagem: o interesse centra-se nos usos, nos usuários e nas situações de uso. Ao considerar esses fatores, a análise linguística incorpora uma nova dimensão: a pragmática.

Quanto à parte prática do nosso percurso didático, buscamos propor atividades variadas, como ensinam Schneuwly e Dolz (*op. cit.*). Entre elas, estão questões de múltipla escolha para a compreensão do conteúdo temático do texto 1, nosso ponto de partida, bem como de aspectos de sua estrutura composicional e estilo verbal. Incorporamos esse tipo de questão às atividades práticas, porque elas são frequentemente utilizadas nas diversas avaliações a que os alunos são submetidos. Destacamos que não se trata de questões para a mera identificação de elementos do texto, mas que demandam operações complexas de raciocínio sobre esses elementos, de estabelecimento de relações e de inferências sobre eles, para coconstruir com o enunciador o sentido do texto. Completando nossa parte prática, apresentamos diversas propostas de produção textual, como a de uma nova conclusão para o texto 1, a produção de um texto-dissertativo-argumentativo com base em subtópicos de um texto motivador, a retextualização de uma notícia em artigo de opinião e a produção de uma resenha crítica sobre uma obra de ficção, assim como de questões semiabertas para a compreensão do texto motivador em cada uma delas.

Reafirmamos o que pretendemos com esta proposta de trabalho: para os alunos, criar condições que contribuam para sua eficiência na leitura e na escrita e, por conseguinte, para sua autonomia como leitores e produtores de textos; para os professores, oferecer apoio pedagógico a fim de lhes facilitar o trabalho de orientar os aprendizes nessa direção, pois o conhecimento lexical é uma das competências a ser desenvolvida para o domínio da língua materna e este, um dos instrumentos para o exercício da cidadania, para a participação e a promoção sociais, enfim, para a construção de uma sociedade mais igualitária para todos.

1. O texto como ponto de partida

Dissemos, na seção anterior, que nossas interações, com finalidade comunicativa, se fazem por meio de textos. Nós os entendemos como unidades concretas de produção de linguagem, que pertencem necessariamente a um gênero, e nas quais convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Isso quer dizer que os textos não se constroem apenas com elementos linguísticos, mas sua construção envolve também elementos não linguísticos, tais como operações mentais sobre conhecimentos contextuais

diversos compartilhados pelos interlocutores, conhecimentos que definem suas condições de produção, recepção e circulação. Textos não são, portanto, artefatos linguísticos, produtos acabados, mas unidades em que o sentido é construído pelo interlocutor na sua relação com o enunciador, mediada pelas pistas deixadas pelo último na sua materialidade linguística, nos seus implícitos e pressupostos.

Em princípio, toda unidade de comunicação pode ser um texto. Sua textualidade, ou seja, aquilo que faz dele um texto, dependerá, então, do trabalho do interlocutor de reconstruir a intenção, os objetivos, as relações entre suas partes e entre o texto e seu contexto, de modo a reconstruir o sentido pretendido pelo enunciador. A concepção de texto como produto opõe-se a de processo devido à sua natureza dialógica: seu sentido não é dado de antemão, mas coconstruído pelo enunciador e seu interlocutor no momento da interlocução. Os índices materiais presentes na superfície do texto, assim como seus implícitos e pressupostos, funcionam fundamentalmente como instruções, como sistemas de restrições destinados a orientar o interlocutor em sua interpretação.

Pelas propriedades apontadas acima, consideramos o texto como a unidade básica de comunicação entre indivíduos numa situação de interação e, por isso, o ponto de partida para qualquer trabalho com a língua. Sob essa ótica, iniciemos o nosso com a leitura do texto abaixo, para em seguida, refletirmos sobre a maneira como o enunciador o construiu.

Texto 1:

Bicicleta: invenção do passado, solução do futuro

Ricardo Nogare

Pode-se afirmar que grande parte da população, em algum momento da vida, já teve algum contato com a bicicleta. Desde a infância, quando aprendemos a nos equilibrar sobre duas rodas, temos na memória a primeira sensação de liberdade, o vento no rosto, os cabelos voando e o prazer indescritível de explorar novos lugares movidos por nossas próprias pernas.

Mas por que esse lazer está se tornando um assunto tão sério no Brasil? Morando em Londres desde 2008, tenho acompanhado atentamente a evolução do uso da bicicleta em suas mais diversas formas, em várias partes do mundo. Em países desenvolvidos e em grandes cidades do Velho Continente – como Paris, Munique, Copenhague e Londres –, onde a infraestrutura para o uso de bicicletas como meio de transporte iniciou-se há décadas, a bicicleta faz parte da rotina da população. Também pode-se dizer que, como esporte, o ciclismo está entre os cinco favoritos dos europeus.

Em Copenhague, mais de 50% da população utiliza a bicicleta como meio de transporte. Claro que isso não é por acaso, e o trabalho de criação de infraestrutura e apoio ao uso das bicicletas iniciou-se ainda na década de 1960. Naquela época, a cidade era extremamente poluída e o volume de carros nas ruas criava um verdadeiro caos.

Um quadro similar ao que o Brasil enfrenta neste momento. Mas existem indícios de que podemos reverter esse cenário. Existe um movimento positivo no Brasil com relação ao uso da bicicleta como meio de transporte, ou em suas diversas formas, seja como atividade física, lazer, esporte competitivo ou como meio de integração da sociedade. Mas é claro que existe muito a ser feito para criar nas cidades brasileiras um padrão de infraestrutura funcional, confortável e segura.

Curitiba, com seu passado histórico de vanguarda e considerada a Capital Ecológica, tem todos os aspectos necessários para ser pioneira e já está pedalando nessa direção. Ao criar uma estrutura para o uso das bicicletas como as Vias Calmas, e adicionando à sua malha cicloviária novas ciclovias, estará garantindo seu espaço à frente das outras grandes cidades do Brasil. Além do necessário interesse político, existem diferentes iniciativas privadas que buscam ampliar esse horizonte.

Atualmente, um grupo de visionários empresários de Curitiba está em contato com a Confederação Brasileira de Ciclismo (CBC), juntamente com a União Ciclística Internacional (UCI) – entidade máxima no ciclismo mundial. O interesse inicial partiu desse grupo, que se articula para trazer grandes eventos para o Brasil, e seu objetivo inicial é Curitiba.

Grandes eventos ao estilo da São Silvestre, mas com bicicletas, misturam atletas de elite com a população e têm um papel fundamental para criar uma cultura de respeito a diferentes modais de deslocamento, além de gerar um impacto positivo na saúde pública, no respeito aos pedestres e ciclistas, e deixam um legado econômico positivo para diversos setores da sociedade.

Em Londres, por exemplo, eventos nesse estilo chegam a reunir mais de 100 mil pessoas em um fim de semana nas ruas do Centro da cidade. Outros eventos, como a Cape Town Cycle Tour, na África do Sul, reúnem cerca de 50 mil ciclistas anualmente e o número de participantes cresce a cada edição. O investimento em infraestrutura e incentivo ao uso da bicicleta traz um retorno dobrado para a população. Estudos recentes realizados no Reino Unido mostram que, se 10% dos trajetos de casa para o trabalho fossem feitos de bicicleta, resultando em 150 minutos de atividade física semanais, a redução de gastos do governo no combate ao diabetes seria de aproximadamente 3% do custo total, sem contar a redução de custos de saúde atrelados a problemas diversos, como obesidade e problemas cardíacos.

Na França, o governo paga cerca de R\$1 por quilômetro rodado para pessoas que utilizam a bicicleta para ir e voltar ao trabalho; no Reino Unido, as bicicletas compradas através de um programa do governo, diretamente pelas empresas em que os funcionários concordam em usar a bicicleta como meio de transporte, geram uma isenção de impostos de até 40% para o contribuinte.

Assim, o uso da bicicleta em suas diversas formas melhora a qualidade de vida da população, é um meio de transporte agradável, saudável, ecologicamente correto, barato e ajuda a eliminar o caos do sistema de transporte das grandes cidades.

2. O referencial teórico: a busca de âncoras para nosso trabalho com o léxico

Apresentamos, a seguir, as bases teóricas em que nos apoiamos para a reflexão sobre o processo de construção do texto 1.

2.1 Conceitos básicos

2.1.1 Referenciação e cadeias anafóricas

Falar de cadeias anafóricas implica falar sobre o modo como referimos o mundo biossociocultural. Há duas concepções acerca da questão: uma que compreende a língua como espelho da realidade e outra que rejeita essa visão e afirma ser aquela uma entidade constitutivamente instável, pois o que as palavras querem significar não é estabelecido *a priori*, mas depende do uso que delas fazem seus falantes.

A primeira abordagem apoia-se no entendimento de que há, entre as palavras de uma língua e o mundo que elas referem, uma ligação direta e estável, na qual aquelas aparecem coladas às entidades que nomeiam. Trata-se de uma ilusão realista, que quer ver na linguagem uma tradução da realidade. Nesse paradigma, os referentes correspondem a objetos do mundo real e as palavras são vistas como etiquetas para eles, o que atribui ao ato de referir caráter estático. Subjacente a essa visão está a concepção de linguagem como atividade mental e de língua como expressão do pensamento lógico, presente nos estudos gramaticais de tradição greco-latina até o advento da Linguística, como ciência da linguagem humana, no início do século XX.

A segunda abordagem, cuja origem está na emergência dos estudos pragmáticos, discursivos e textuais na década de 60 e amplamente desenvolvidos nos anos 80, ancora-se numa visão sociocognitivo-discursiva de linguagem e língua, entendidas como interação social e entidade sócio-histórica, respectivamente, cujo funcionamento envolve um enunciador e um interlocutor, que agem colaborativamente, em torno de um propósito comunicativo.

Sob essa ótica, os referentes são compreendidos como uma representação mental que os interlocutores constroem dos objetos do mundo no universo discursivo, ou seja, como entidades fabricadas pelo e no discurso. Essa construção não é individual, mas coletiva e influenciada pela cultura da qual os sujeitos fazem parte. O que eles julgam ser realidade não passa de um produto de sua percepção cultural, pois o modo como referem e interpretam o referido é, antes de tudo, uma questão de ponto de vista, mais do que das propriedades materiais das entidades que compõem o mundo extralinguístico.

O processo de referir a realidade, nessa perspectiva, desloca a relação entre palavra e objeto para a relação entre sujeito e objeto, em que o primeiro tem um papel fundamental, na medida em que ele elabora uma visão, entre tantas outras possíveis, acerca do segundo. Referir é, assim, construir objetos que pertencem ao mundo

criado pelo discurso. Daí a proposta de Mondada e Dubois (2003) de substituir os termos referência e referente, denominações que remetem à primeira concepção, por referenciação e objeto de discurso.

A referenciação, ao contrário da referência, traduz a dinamicidade do ato de referir, uma vez que ela supõe um movimento constante de (re) elaboração dos objetos fabricados pelo e no discurso. Essa concepção é especialmente relevante no estudo das anáforas nominais, na medida em que estas deixam de ser vistas como meros elementos de retomada e passam a ser consideradas como expressões que, na sequência do texto, imprimem novas instruções de sentido a eles, recategorizando-os.

Essa reformulação é motivada pelos propósitos comunicativos do enunciador, os quais revelam a visão que ele tem acerca do objeto de discurso. Essa visão não é neutra, mas traz consigo uma carga ideológica, o que implica atribuir-lhe uma avaliação positiva ou negativa. A referenciação é, portanto, um processo que envolve uma escolha do sujeito sobre o objeto, construindo sobre este um certo ponto de vista. Nesse sentido, constitui um processo que tem papel fundamental na orientação argumentativa do texto.

Conforme já dissemos, os objetos de discurso são entidades que pertencem ao mundo textual. Na posição de unidade-fonte ou antecedente, podem estar, ou não, materializados por uma expressão que os introduz no texto. Não precisam, necessariamente, estar nomeados no cotexto, uma vez que sua realização pode se dar pragmática e cognitivamente. Isso quer dizer que eles podem ser ativados não de modo direto, como nas anáforas correferenciais, mas por meio de elementos presentes no contexto da enunciação, como nas anáforas não correferenciais.

2.1.2 As noções de correferencialidade e não correferencialidade

Uma outra propriedade das anáforas nominais é a relação de referencialidade entre elas e suas unidades-fonte. Essa relação pode ser correferencial ou não. É correferencial quando as duas designam o mesmo objeto de discurso; não correferencial, quando anáfora e unidade-fonte designam objetos de discurso diferentes e a relação entre as duas depende de conhecimentos a serem ativados na memória discursiva dos interlocutores, como nestes fragmentos do texto 1:

(1) Em Copenhague, mais de 50% da população utiliza a bicicleta como meio de transporte. [...] Naquela época, a cidade era extremamente poluída e o volume de carros nas ruas criava um verdadeiro caos.

(2) Naquela época, a cidade era extremamente poluída e o volume de carros nas ruas criava um verdadeiro caos. Um quadro similar ao que o Brasil enfrenta neste momento. Mas existem indícios de que podemos reverter esse cenário.

Em (1), a relação é correferencial, pois ambas, a anáfora “a cidade” e a unidade-fonte “Em Copenhague” referem o mesmo objeto de discurso “Copenhague”; em (2),

a relação é não correferencial, porque a anáfora “nas ruas” e sua âncora “a cidade” designam objetos de discurso distintos, embora ligados por certo tipo de relação. É não correferencial também porque a expressão “Um quadro similar” encapsula a porção de texto anterior, “a cidade era extremamente poluída e o volume de carros nas ruas criava um verdadeiro caos”, rotulando-a. No primeiro caso, a relação é direta; nos dois últimos, indireta.

2.2 Dois grandes grupos de anáforas

Dissemos, na seção I, que a anáfora é um termo que retoma uma unidade-fonte ou que remete a uma âncora ou a um conjunto de proposições. A retomada ou remissão pode ser feita por meio de pronomes (anáforas pronominais) ou de expressões cujo núcleo é um nome (anáforas nominais). As anáforas nominais, por terem como base um nome, constituem unidades lexicais, portanto, produtoras de sentido por si mesmas, e, por isso, podem desempenhar variadas funções dentro do texto, ao contrário das pronominais que, por serem itens gramaticais, não têm autonomia de sentido. Essa é a razão que nos leva a optar por um trabalho com as primeiras.

2.3 As funções das anáforas nominais

Cavalcante (2014) afirma que as anáforas nominais não se prestam somente a repetir formas de expressão de um objeto de discurso, mas que elas também operam no sentido de organizar o texto, de resumir porções dele, de argumentar, veiculando pontos de vista, entre outras funções, contribuindo, assim, de modo fundamental para a construção da coerência textual. Anáforas nominais e coerência textual se imbricam na medida em que as primeiras implicam continuidade referencial, direta ou indireta, o que significa manter o tema no percurso do texto, um dos critérios para a construção da segunda.

2.3.1 Organizar o texto em subtópicos

Quanto à função de organizar o texto, as formas nominais anafóricas auxiliam no desdobramento do tópico central em subtópicos, orientando a estruturação do texto e propiciando a progressão temática e a relação, isto é, a articulação entre os enunciados do texto, ambos fatores que também contribuem para a coerência. Isto porque, para o texto progredir, o enunciador deve fazer o acréscimo de novas ideias e, ao mesmo tempo, retomar unidades introduzidas anteriormente, sinalizando para o interlocutor que continua falando do mesmo tópico geral.

Um texto resulta, pois, dos movimentos de reiteração do já dito (o dado ou conhecido) e de avanços (o novo), numa construção que se arquiteta pela continuidade e progressão temáticas. Nesse movimento, reafirmamos, as anáforas nominais têm um papel importante, porque, ao mesmo tempo que mantêm ativado o objeto de

discurso na memória do interlocutor, fazem o texto avançar através das retomadas que o vão recategorizando e, nessa recategorização, introduzindo novas ideias sobre ele no desenvolvimento do texto. Essa função será retomada na seção IV, na qual será abordada pormenorizadamente.

2.3.2 Encapsular segmentos de texto sob rótulos abstratos e genéricos

Além do papel de organizar o texto, certo grupo de anáforas tem a função de resumir segmentos de texto, de extensão variável, encapsulando-os e sumarizando-os sob rótulos abstratos e genéricos. As anáforas nominais que pertencem a esse grupo rotulam uma parte do cotexto que as precede (x é um acontecimento, um fato, um fenômeno, uma hipótese, uma cena etc.) ao mesmo tempo que introduzem um novo objeto de discurso, que passará a constituir um tema específico para os enunciados posteriores. Tais anáforas operam, pois, tanto com a remissão quanto com a progressão textual e, neste aspecto, com a informatividade, outro fator de coerência. Exemplo da função resumidora de certas anáforas ocorre também no fragmento (2), que repetimos abaixo:

(2) Naquela época, a cidade era extremamente poluída e o volume de carros nas ruas criava um verdadeiro caos. Um quadro similar ao que o Brasil enfrenta neste momento. Mas existem indícios de que podemos reverter esse cenário.

Sobre ele, gostaríamos ainda de comentar que se o SN “esse cenário” anaforiza o SN “Um quadro similar”, então, podemos dizer que o SN “esse cenário” anaforiza toda a primeira sentença, sumarizando-a também sob esse rótulo. O encapsulamento por nome genérico tem esta particularidade: a relação anáfora/objeto de discurso não se dá de SN para SN, mas de SN para segmento de texto.

2.3.3 Emitir opinião sobre o objeto de discurso

Uma outra importante função das anáforas nominais é o papel duplamente argumentativo desempenhado por elas. As formas anafóricas não só veiculam o ponto de vista do enunciador, sinalizando sua posição acerca do objeto de discurso e direcionando o interlocutor para determinadas conclusões, como também trazem à cena enunciativa diferentes vozes, mobilizando o interdiscurso e evidenciando o texto como um espaço polifônico. Nessa função, identificamos a intertextualidade, mais um fator que contribui para coerência textual.

Afirmar que as anáforas nominais podem funcionar como operadores de argumentação significa atribuir-lhes um papel avaliativo e, portanto, persuasivo, na medida em que elas constituem escolhas lexicais do enunciador que trazem consigo uma carga ideológica e têm por função convencer o interlocutor, levando-o a aderir ao ponto de vista defendido. Isso é o que observamos neste outro fragmento do texto 1:

(3) Curitiba, com seu passado histórico de vanguarda e considerada a Capital Ecológica, tem todos os aspectos necessários para ser pioneira e já está pedalando nessa direção.

Em (3), a forma anafórica “para ser pioneira” introduz um novo objeto de discurso, que remete à âncora de vanguarda. O segmento “para ser pioneira”, por sua vez, é encapsulado pela expressão anafórica seguinte, “nessa direção”. Nessa cadeia, sinalizam uma visão que enaltece Curitiba, pondo em evidência o caráter inovador da cidade e orientando o interlocutor a ver a capital como uma cidade à frente de seu tempo também em questões de mobilidade urbana.

2.4 A relação entre anáfora nominal e texto da ordem do argumentar

Anáforas nominais e modos de organizar os textos estão estreitamente relacionados. Em textos da ordem do argumentar, verificamos uma grande incidência delas, uma vez que, por se construírem com itens lexicais plenos, contribuem para a marcação de pontos de vista, funcionando, assim, como operadores de argumentação. A título de exemplo, tomemos o 3º parágrafo do texto 1 e identifiquemos as unidades-fonte que o compõem e suas respectivas anáforas:

(4) Em Copenhague, mais de 50% da população utiliza a bicicleta como meio de transporte. Claro que isso não é por acaso, e o trabalho de criação de infraestrutura e apoio ao uso das bicicletas iniciou-se ainda na década de 1960. Naquela época, a cidade era extremamente poluída e o volume de carros nas ruas criava um verdadeiro caos. Um quadro similar ao que o Brasil enfrenta neste momento. Mas existem indícios de que podemos reverter esse cenário. Existe um movimento positivo no Brasil com relação ao uso da bicicleta como meio de transporte, ou em suas diversas formas, seja como atividade física, lazer, esporte competitivo ou como meio de integração da sociedade. Mas é claro que existe muito a ser feito para criar nas cidades brasileiras um padrão de infraestrutura funcional, confortável e segura.

| UNIDADE-FONTE | ANÁFORA |
|----------------------|----------------|
| Em Copenhague | a cidade |
| a bicicleta | das bicicletas |
| na década de 1960 | Naquela época |
| a cidade | nas ruas |
| Um quadro similar | esse cenário |
| o Brasil | no Brasil |
| das bicicletas | da bicicleta |

| UNIDADE-FONTE | ANÁFORA |
|-------------------------|-------------------------|
| como meio de transporte | como meio de transporte |
| no Brasil | nas cidades brasileiras |
| de infraestrutura | de infraestrutura |

Ressaltamos em (4) as várias ocorrências de anáforas nominais: num mesmo parágrafo, foram 10, comprovando a afirmação de Bronckart (1999, p. 271) de que “Nos discursos teóricos, que, frequentemente, articulam séries de argumentos com caráter mais abstrato, as retomadas por meio de anáforas nominais são nitidamente mais frequentes...”.

2.5 Critérios para a classificação das anáforas

São muitas as propostas de classificação das anáforas nominais, não havendo entre seus autores consenso quanto às propriedades que caracterizam cada um de seus subtipos. Em alguns aspectos, eles convergem; em outros, divergem. Constatamos essa flutuação sobretudo na caracterização das anáforas associativas e dos encapsulamentos. Por isso, a proposta de classificação que apresentamos aqui é resultado da contribuição de alguns deles.

Entre os autores, é consenso a divisão das anáforas nominais em correferenciais ou diretas e não correferenciais ou indiretas. No grupo das primeiras, incluem-se as repetições lexicais, os hiperônimos, os hipônimos, as descrições definidas e os nomes genéricos, cujo objeto de discurso materializa-se por um núcleo nominal específico. No grupo das segundas, estão as anáforas associativas e os encapsulamentos, em relação aos quais os estudiosos divergem. Alguns os tratam como correferenciais, outros como não correferenciais, mas há também os que veem neles um caso fronteiro entre esses dois grupos. Adotamos sua classificação como não correferenciais, uma vez que seu objeto de discurso não ocorre pontualizado, mas se constitui no próprio processo de encapsulamento, que o nomeia.

Apoiando-nos em Antunes (2012), optamos pela divisão das anáforas correferenciais em (a) com repetição lexical e (b) com variação lexical e, em vista da controvérsia quanto às não correferenciais, ficamos com a classificação das indiretas em (a) associativas e (b) encapsulamentos, como encontramos em Cavalcante (2003) e Koch (2004). Consideramos que essa tripartição pauta-se pela economia, o que facilita o trabalho com as anáforas nominais na sala de aula.

2.5.1 As anáforas correferenciais

a) Com repetição lexical

Observemos, ainda, no fragmento (4), os itens lexicais com os quais o enunciador construiu as expressões anafóricas. Por exemplo, a primeira ocorrência da unidade-fonte “a bicicleta” é retomada pela anáfora das bicicletas, ou seja, o nome que constitui seu núcleo é igual ao da unidade-fonte. O mesmo acontece com as anáforas seguintes: no Brasil, da bicicleta, como meio de transporte e de infraestrutura. Todas elas retomam unidades-fonte em cujos núcleos os itens lexicais são os mesmos dos anafóricos. A esse tipo de recurso, Antunes (2012) chama repetição lexical.

A autora, referindo-se à prática comum de certos professores de condenarem a repetição de palavras, afirma que esta tem a importante função cognitiva de manter ativo, na memória do leitor, o tópico do texto, facilitando-lhe o trabalho de coconstruir com o produtor o sentido pretendido. A questão não se restringe à quantidade de vezes que uma palavra é repetida, mas diz respeito, principalmente, à distribuição das repetições, ou seja, os pontos em que elas ocorrem na sequência do texto e a função que aí cumprem.

b) Com variação lexical

Observemos, também, no mesmo fragmento (4), anáforas como “a cidade”, “Naquela época”, “nas cidades brasileiras” que retomam, respectivamente, “Em Copenhague”, “na década de 60”, e “no Brasil” e veremos que, nesses casos, as anáforas foram construídas com itens lexicais diferentes dos de suas unidades-fonte, com os quais estabelecem uma relação de sentido. Nos dois primeiros pares, “Copenhague” e “cidade” e “década” e “época”, a relação entre os núcleos nominais é hiperonímica, em que o particular, “Copenhague” e “década”, é retomado pela categoria geral a que pertence, “cidade” e “época”; no último par, a relação entre as formas “no Brasil” e “brasileiras” é sinonímica. A esses outros tipos de recurso, a autora denomina variação lexical.

Além deles, constituem casos de variação lexical a hiponímia, o nome genérico em que o objeto de discurso materializa-se por uma expressão pontual e a descrição definida. Todos eles, com exceção dos sinônimos, que estabelecem com sua unidade-fonte uma relação de cossignificação, são recategorizadores, ou seja, modificam o objeto de discurso, traçando-lhe novas direções de sentido no desenvolvimento do texto.

Não expandiremos nosso trabalho sobre as anáforas com variação lexical, pois a caracterização de cada um de seus subgrupos demandaria mais espaço, o que extrapola os limites deste capítulo.

2.5.2 As anáforas não correferenciais

A não correferencialidade está presente em dois subtipos de anáforas: (a) as associativas e (b) os encapsulamentos.

a) As anáforas associativas

As anáforas associativas constituem um grupo em que um novo objeto de discurso é introduzido no cotexto, aparentemente sob o modo de conhecido, no entanto, o interlocutor precisa acionar seu conhecimento de mundo, para inferir a ligação existente entre ele e sua âncora. A ligação entre ambos se estabelece por uma relação de contiguidade, ou seja, por uma relação baseada na noção de ingrediência. É essa relação que está presente no fragmento (5), em que a expressão anafórica “sobre duas rodas” constitui as partes, que evocam o todo, “a bicicleta”:

(5) Pode-se afirmar que grande parte da população, em algum momento da vida, já teve algum contato com a bicicleta. Desde a infância, quando aprendemos a nos equilibrar sobre duas rodas...

b) Os encapsulamentos

Esse é um subgrupo de anáforas para o qual, não há, no contexto precedente, um objeto de discurso específico, mas textual, ou seja, um segmento de texto, constituído por uma ou mais proposições, chamadas informações-suporte. Esse conteúdo proposicional é resumido por um rótulo genérico, o que torna a interpretação desse tipo de anáfora altamente dependente do co(n)texto, como vemos em:

(6) Ao criar uma estrutura para o uso das bicicletas como as Vias Calmas, e adicionando à sua malha cicloviária novas ciclovias, estará garantindo seu espaço à frente das outras grandes cidades do Brasil. Além do necessário interesse político, existem diferentes iniciativas privadas que buscam ampliar esse horizonte.

No fragmento (6), o núcleo da expressão anafórica é um nome abstrato e inespecífico que sumariza a porção de texto precedente, “Ao criar uma estrutura para o uso das bicicletas como as Vias Calmas”, e “adicionando à sua malha cicloviária novas ciclovias”, rotulando-o como “esse horizonte”.

3. Da compreensão da macroestrutura para a análise da microestrutura

Nesta seção, vamos observar, mais atentamente, como o enunciador construiu seu texto. Todo texto estrutura-se a partir de um tema, que constitui o tópico geral ou aquilo sobre o que nele se fala. Para expor seu ponto de vista, o enunciador vai compondo blocos de informação ao desdobrar o tópico geral em subtópicos, ou seja, em outros que constituem partes possíveis daquele tema, e estes em novos subtópicos.

Um primeiro nível de organização das informações é a sua distribuição em blocos que constituem as grandes partes do texto. A esse nível de organização, damos o nome de superestrutura do texto. No texto 1, há três grandes partes: (a) introdução, em que o enunciador apresenta o tema sobre o qual vai falar e o ponto de vista que adota sobre ele; (b) desenvolvimento, em que faz a exposição das razões que o levam a sustentar seu ponto de vista e (c) conclusão, na qual ele reafirma seu ponto de vista, sintetizando o que foi dito anteriormente.

As partes de um texto compõem-se de blocos menores, que se estruturam em torno de um subtópico; esses blocos se organizam sob a forma de segmentos ainda menores: os enunciados. A esses níveis chamamos macro e microestrutura, respectivamente. Um texto, portanto, envolve três níveis de organização: a super, a macro e microestrutura.

Não exploraremos, aqui, aspectos da superestrutura do texto 1; vamos nos concentrar na macro, ou seja, no nível de seus subtópicos para chegar à microestrutura ou ao nível dos enunciados, onde se encontram as escolhas lexicais do enunciador, entre elas, as anáforas nominais, e as regras que articulam as escolhas feitas.

A abordagem que adotamos se apoia na proposta de Lewis (1997) de um trabalho com o léxico gramaticalizado, em oposição ao trabalho com a gramática lexicalizada, como na pedagogia tradicional da língua materna. Isso implica reconhecer léxico e gramática como subsistemas linguísticos interdependentes, operando simultaneamente na construção dos enunciados.

Vejam, na representação abaixo, como o enunciador do texto 1 desdobrou o tópico geral em subtópicos e estes em novos subtópicos:



Observemos que cada subtópico desenvolve-se a partir de novos tópicos. Para exemplificar, tomemos o subtópico “a evolução da bicicleta”, desdobrado através dos novos subtópicos “meio de transporte” e “tipo de esporte” ou, ainda, o subtópico “o pioneirismo de Curitiba”, desenvolvido nos subtópicos “criação de infraestrutura” e “ampliação da malha cicloviária”. Vejamos o papel das anáforas no desdobramento de cada um desses subtemas em seus outros subtemas. Para isso, consideremos:

(7) Pode-se afirmar que grande parte da população, em algum momento da vida, já teve algum contato com a bicicleta. Desde a infância, quando aprendemos a nos equilibrar sobre duas rodas, temos na memória a primeira sensação de liberdade, o vento no rosto, os cabelos voando e o prazer indescritível de explorar novos lugares movidos por nossas próprias pernas.

Mas por que esse lazer está se tornando um assunto tão sério no Brasil? Morando em Londres desde 2008, tenho acompanhado atentamente a evolução do uso da bicicleta em suas mais diversas formas, em várias partes do mundo. Em países desenvolvidos e em grandes cidades do Velho Continente – como Paris, Munique, Copenhague e Londres –, onde a infraestrutura para o uso de bicicletas como meio de transporte iniciou-se há décadas, a bicicleta faz parte da rotina da população. Também pode-se dizer que, como esporte, o ciclismo está entre os cinco favoritos dos europeus.

(8) Curitiba, com seu passado histórico de vanguarda e considerada a Capital Ecológica, tem todos os aspectos necessários para ser pioneira e já está pedalando nessa direção. Ao criar uma estrutura para o uso das bicicletas como as Vias Calmas, e adicionando à sua malha cicloviária novas ciclovias, estará garantindo seu espaço à frente das outras grandes cidades do Brasil. Além do necessário interesse político, existem diferentes iniciativas privadas que buscam ampliar esse horizonte.

No segundo parágrafo de (7), o enunciador introduz o novo subtópico “a evolução do uso da bicicleta” e sinaliza essa mudança por meio da anáfora “esse lazer”. A anáfora, ao mesmo tempo que marca a transição para o novo parágrafo, mantém a continuidade temática do texto, ao encapsular a porção final do parágrafo precedente, a primeira sensação de liberdade, o vento no rosto, os cabelos voando e o prazer indescritível de explorar novos lugares movidos por nossas próprias pernas, fazendo a ponte entre os dois. Em outras palavras, a anáfora “esse lazer” marca a transição entre o já dito e o que será dito, num movimento que mantém as informações já conhecidas e a elas faz novos acréscimos.

Ao se referir ao uso da bicicleta como meio de transporte entre os europeus, ele retoma a unidade-fonte “a evolução no uso da bicicleta” pelas repetições lexicais “o uso de bicicletas” e “a bicicleta”; para referir o uso da bicicleta como esporte, ele utiliza um hipônimo, ou seja, usa a categoria geral “esporte” e a retoma por uma categoria particular, “o ciclismo”, utilizando-se, nesse caso, da variação lexical.

Em (8), temos uma cadeia de anáforas indiretas. A cadeia começa com a expressão de vanguarda que serve de âncora para a proposição para ser pioneira, estabelecendo com ela uma relação associativa. Essa proposição constitui um segmento precedente para a anáfora nessa direção, que a encapsula. Em seguida, o enunciador introduz dois novos objetos de discurso “criação de infraestrutura” e “ampliação da malha cicloviária”, que se ancoram nessa direção, através de outra relação associativa, que comprova o pioneirismo de Curitiba. Esse pioneirismo é reafirmado pela introdução de novo objeto de discurso, à frente das grandes cidades do Brasil, que estabelece com “para ser pioneira” uma relação sinonímica (a única correferencial nessa cadeia). Por fim, essa expressão, à frente das grandes cidades do Brasil, é encapsulada pelo rótulo genérico “esse horizonte”.

Poderíamos continuar levantando e analisando as anáforas e suas unidades-fonte no desdobramento do tema geral do texto em subtemas e estes, em novos subtemas, o que tornaria o capítulo muito extenso. Optamos, então, por ilustrar nossa análise apenas com os exemplos acima e explorar as outras cadeias anafóricas presentes no texto 1 na parte prática deste nosso trabalho. Portanto, passemos a ela.

Parte II – Atividades práticas

1. Compreensão do texto 1

Volte ao texto 1 e releia-o, para responder às questões propostas.

1.1 Múltipla escolha

Questão 01

Das alternativas a seguir, a que apresenta um outro título possível para o texto é:

- a. O sucesso do uso da bicicleta em cidades do Primeiro Mundo.
- b. Bicicleta: um modal de transportes ao alcance de todos.
- c. A primeira experiência com a bicicleta jamais se esquece.
- d. O papel das iniciativas público-privadas na ampliação da malha cicloviária brasileira.
- e. Bicicleta: o modal de transporte para os problemas de mobilidade urbana.

Questão 02

Quanto ao gênero, o texto 1 configura-se como um artigo de opinião por incluir em sua estrutura composicional todos os elementos abaixo, EXCETO:

- a. discussão pelo articulista de um tema atual de ordem econômica, política, social ou cultural, relevante para os leitores.
- b. construção e defesa de um ponto de vista acerca de um tema polêmico em busca do convencimento do leitor e, conseqüentemente, de sua adesão à mesma posição.
- c. compartilhamento entre articulista e veículo de comunicação que publica o artigo da mesma visão sobre o tema discutido.
- d. reconhecimento pelo leitor do trabalho avaliativo do articulista, uma vez que este assume uma posição a respeito do tema tratado.
- e. dialogismo entre os interlocutores, na medida em que o articulista justifica suas afirmações já antevendo possíveis contra-argumentos do leitor.

Questão 03

Todas as afirmativas abaixo sobre o uso da bicicleta podem ser comprovadas pelo texto, EXCETO:

- a. A infância é o período da vida das pessoas em que elas têm o primeiro e o mais memorável dos contatos com a bicicleta.
- b. O uso da bicicleta modificou-se no tempo, incorporando uma função primordial quando o assunto é deslocamento urbano.

- c. A criação de uma infraestrutura e a ampliação do número de ciclovias fazem de Curitiba uma cidade de ponta no uso de bicicletas.
- d. O Brasil acena favoravelmente aos avanços feitos no uso da bicicleta, embora lhe faltem condições para incorporar esses avanços.
- e. Uma boa estratégia para o alargamento do uso da bicicleta é a promoção de competições esportivas que incluam a população como participante.

Questão 04

A produção de um texto de opinião pressupõe o recurso a estratégias que permitem ao produtor provar ao leitor que seu ponto de vista é consistente.

Todas as estratégias de argumentação, listadas a seguir, foram usadas pelo produtor, EXCETO:

- a. utilização de dados estatísticos para comprovar a veracidade do que ele diz.
- b. citação de autoridades no assunto, pois o apelo a outras vozes dá credibilidade ao seu ponto de vista.
- c. emprego da modalidade culta da linguagem, o que implica a escolha dos vocábulos e das estruturas linguísticas adequadas à situação de comunicação.
- d. uso de exemplos para ilustrar as ideias do produtor, permitindo ao leitor comprová-las de modo concreto.
- e. exposição de ideias aceitas pelo consenso como verdades, o que não se confunde com a adoção de ideias do senso comum.

Questão 05

Uma das estratégias linguísticas usadas pelo produtor é o emprego do verbo na 1ª pessoa do plural, no presente do indicativo. A escolha dessa combinação traduz tudo isto abaixo, EXCETO:

- a. marcar-se no texto, assumindo-se como autor do ponto de vista que defende.
- b. aproximar-se do leitor e conquistar a adesão dele ao seu ponto de vista.
- c. dar ao texto um caráter mais formal, para torná-lo consistente e convincente.
- d. atrair o leitor para a reflexão sobre um tema em circulação na sociedade.
- e. implicar o leitor, envolvendo-o na discussão do tema e orientando-o para as mesmas conclusões.

Questão 06

Em todas as passagens abaixo, a relação entre os termos em destaque foi corretamente identificada, EXCETO em:

- a. Pode-se afirmar que grande parte da população, em algum momento da vida, já teve algum contato com a bicicleta. [...] temos na memória a primeira sensação de liberdade, o vento no rosto, os cabelos voando e o prazer indescritível de explorar novos lugares movidos por nossas próprias pernas. – “por nossas próprias pernas”

retoma a bicicleta

b. Em países desenvolvidos e em grandes cidades do Velho Continente – como Paris, Munique, Copenhague e Londres –, onde a infraestrutura para o uso de bicicletas como meio de transporte iniciou-se há décadas, a bicicleta faz parte da rotina da população. – “da população” retoma “Em países desenvolvidos” e “em grandes cidades do Velho Continente”

c. Atualmente, um grupo de visionários empresários de Curitiba está em contato com a Confederação Brasileira de Ciclismo (CBC), juntamente com a União Ciclística Internacional (UCI) – entidade máxima no ciclismo mundial. O interesse inicial partiu desse grupo, que se articula para trazer grandes eventos para o Brasil... – “desse grupo” retoma um grupo de visionários empresários de Curitiba

d. Outros eventos, como a Cape Town Cycle Tour, na África do Sul, reúnem cerca de 50 mil ciclistas anualmente e o número de participantes cresce a cada edição. – “a cada edição” retoma a Cape Town Cycle Tour

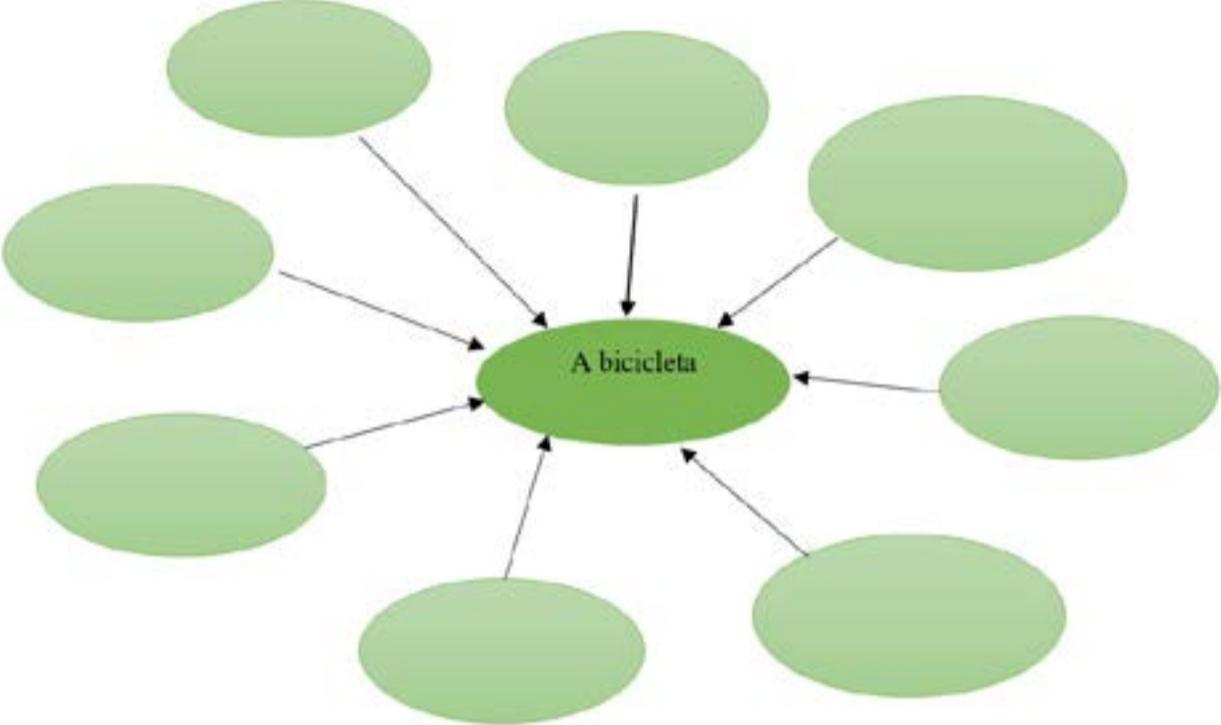
e. [...] no Reino Unido, as bicicletas compradas através de um programa do governo, diretamente pelas empresas em que os funcionários concordam em usar a bicicleta como meio de transporte, geram uma isenção de impostos de até 40% para o contribuinte. – “o contribuinte” retoma os funcionários.

1.2 Questões semiabertas

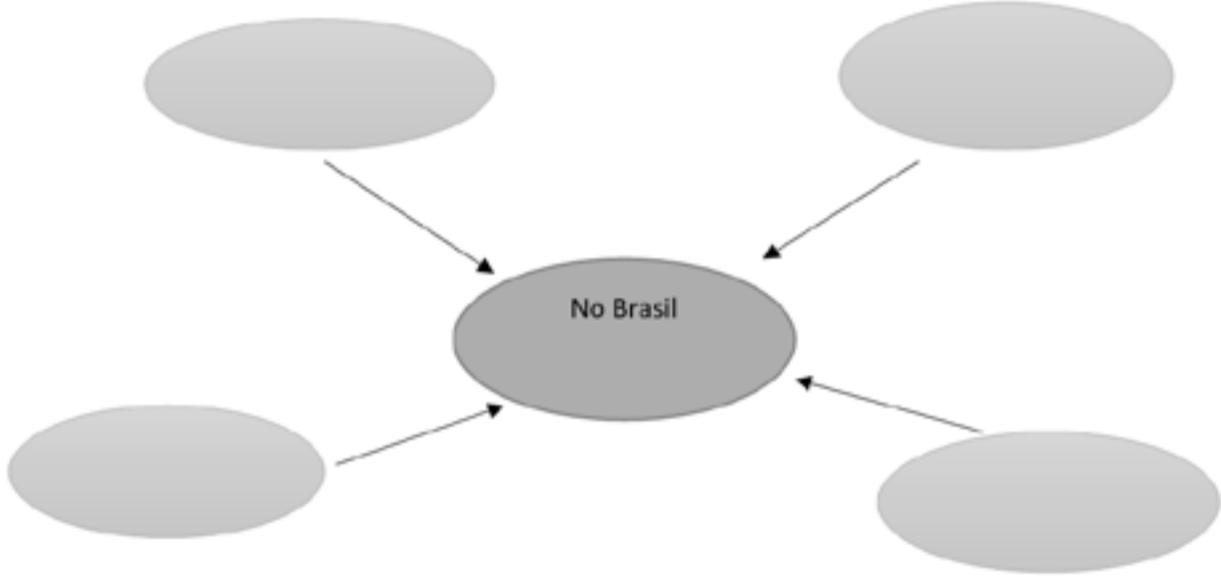
Questão 07

Em nossa análise do texto 1, apontamos as anáforas com variação lexical para as unidades-fonte “a bicicleta” e “no Brasil”. Que outros termos, de seu conhecimento, poderiam retomar cada uma delas? Valendo-se do mesmo recurso gráfico que usamos para representar a distribuição das informações do texto 1 em tópico geral e subtópicos, reúna, nesta questão, tanto as anáforas identificadas no texto para essas unidades-fonte quanto os termos de seu conhecimento.

a.



b.



Questão 08

Que anáfora retoma a unidade-fonte “Em Londres”, no antepenúltimo parágrafo do texto 1? Que outros termos poderiam ser usados para retomá-la?

R:

2. Produção de textos

2.1 Trabalhando com a conclusão do texto 1

No texto 1, o enunciador fez uso da conclusão tipo resumo para finalizar seu artigo. Redija uma nova conclusão para o texto. Use, desta vez, a conclusão tipo solução, aquela em que o enunciador propõe maneiras de intervir na situação-problema discutida e apontar soluções para ela.

2.2 Produzindo um texto do gênero dissertativo-argumentativo

No texto que apresentamos a seguir, uma homenagem de uma empresa de seguros ao Dia Nacional do Ciclista – 19 de agosto –, o enunciador defende o uso da bicicleta como meio de transporte e, para isso, aponta seus benefícios para nossa saúde e para o meio ambiente. Leia o texto e faça o que pedimos sobre ele.

Texto 2:



ANDE DE BICICLETA, ESSE MEIO DE TRANSPORTE CONTRIBUI COM A SUA SAÚDE E AJUDA A PRESERVAR O MEIO AMBIENTE.

De acordo com estudos, estima-se que trajetos de até 10 km feitos com bicicleta costumam ser 4 vezes mais rápidos do que ir de carro. Além da agilidade, esse meio de transporte traz benefícios importantes para a saúde: diminui o estresse, melhora o humor, acelera o metabolismo e é um grande aliado no gasto calórico.

O meio ambiente também ganha com essa mudança: diminuição da poluição sonora e do ar, além de minimizar a emissão de gases nocivos que contribuem para o aquecimento global.

Experimente andar de bicicleta. Todos ganham com essa atitude.

2.2.1 Questões semiabertas

1) Complete o quadro abaixo com os elementos que faltam. Lembre-se: as relações anafóricas podem ser tanto diretas quanto indiretas. No primeiro caso, retomam a unidade-fonte; no segundo, estabelecem uma relação associativa com o objeto de discurso que lhe serve de âncora ou encapsula uma porção de texto anterior.

| UNIDADE-FONTE | ANÁFORA |
|--------------------|--------------|
| com bicicleta | |
| | agilidade |
| | essa mudança |
| andar de bicicleta | |

2) No 2º parágrafo, o enunciador aponta dois benefícios no uso da bicicleta para o meio ambiente: diminuição da poluição sonora e do ar e minimizar a emissão de gases nocivos que contribuem para o aquecimento global.

a) Reescreva o segundo benefício, substituindo o verbo “minimizar” pelo substantivo correspondente, para que as duas estruturas sintáticas fiquem paralelas. Faça as adaptações necessárias aos termos da segunda estrutura.

R:

b) Que outro substantivo pode ser usado no lugar do que substitui o verbo “minimizar”?

R:

c) Uma outra possibilidade de manter o paralelismo entre as duas estruturas é começá-las com verbos. Reescreva o parágrafo, iniciando cada uma dessas estruturas com essa classe de palavras. Faça as adaptações necessárias.

R:

2.2.2 Produção textual

As várias vantagens no uso da bicicleta, apontadas pelo enunciador no texto 2, podem se transformar em subtópicos para a construção da argumentação num

texto dissertativo-argumentativo. Escolha, pelo menos, três delas – por exemplo, a agilidade desse meio de transporte, a diminuição do estresse por seu uso, a diminuição da poluição sonora e do ar – e desenvolva cada uma, de modo a compor com elas os argumentos a serem usados por você na defesa de um ponto de vista em favor da bicicleta como meio de transporte. Em seguida, redija a introdução e a conclusão de seu texto. É importante ressaltar que as vantagens selecionadas acima constituem apenas uma sugestão e podem ser combinadas de maneiras diferentes, inclusive, com a substituição por outras do seu conhecimento.

2.3 Retextualizando um gênero da ordem do relatar – notícia – em um gênero da ordem do argumentar – artigo de opinião

A atividade abaixo também se divide em duas partes. Faça o que se pede em cada uma delas.

2.3.1 Questão semiaberta

Leia o texto 3; em seguida, faça a correspondência entre cada anáfora e sua unidade-fonte.

Texto 3:

Ciclista é morta durante assalto na rodovia Fernão Dias, na Grande SP

Uma mulher morreu e um homem foi ferido a tiro durante um assalto na rodovia Fernão Dias, em Guarulhos (Grande São Paulo), quando andavam de bicicleta na manhã deste domingo (19).

Segundo a Secretaria da Segurança Pública (SSP), os dois trafegavam pelo acostamento da rodovia, na altura do km 87,5, sentido capital, quando foram abordados por dois homens armados, por volta das 7h30, que anunciaram o assalto.

Consuelita Rosário da Silva Freitas, 43, foi encontrada morta no local por policiais rodoviários federais. O homem, de 46 anos, foi socorrido para um hospital de São Paulo. Não há informações sobre o estado de saúde dele.

A polícia deve solicitar as imagens das câmeras da rodovia para ajudar na identificação dos bandidos, que fugiram levando as bicicletas.

| UNIDADE-FONTE | ANÁFORA |
|------------------------------------|---|
| 1. uma mulher | () da rodovia |
| 2. um homem | () dos bandidos |
| 3. um assalto | () policiais rodoviários federais |
| 4. na rodovia Fernão Dias | () () os dois |
| 5. Grande São Paulo | () Consuelita Rosário da Silva Freitas |
| 6. de bicicleta | () o assalto |
| 7. na manhã deste domingo | () o homem |
| 8. Secretaria de Segurança Pública | () no local |
| 9. dois homens armados | () de São Paulo |
| | () da rodovia |
| | () capital |
| | () as bicicletas |
| | () a polícia |
| | () por volta das 7h30 |

2.3.2. Produção textual

Leia o texto 4. Ele explica o que é retextualização.

Texto 4:

Segundo Benfica, retextualização constitui “o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”. Como se trata de produzir um novo texto, a retextualização envolve uma mudança na situação de interlocução, porque mudam os propósitos comunicativos e com eles os interlocutores, a imagem que estes constroem um do outro, o espaço e o tempo da produção e recepção do texto, seu tipo e gênero e, conseqüentemente, as sequências linguísticas e as escolhas léxico-gramaticais do produtor. Retextualização, portanto, não se confunde com revisão ou reescrita de texto; nesse tipo de atividade, o propósito comunicativo permanece o mesmo, pois o objetivo do enunciador é apenas ajustar o texto, refazendo-o segundo os critérios da coerência e da coesão.

Com base nesse conceito, retextualize a notícia (texto 3) em um artigo de opinião. Colocando-se na condição de articulista do jornal que a publicou, produza

um texto para defender a necessidade de mais segurança para os ciclistas em seu deslocamento urbano. Na construção do seu texto, faça uso do repertório de termos, levantados tanto na primeira parte desta atividade quanto nas demais do capítulo, para anaforizar as unidades-fonte do seu texto.

2.4 Produzindo uma resenha crítica: descrever e analisar para opinar sobre objetos científicos, culturais ou esportivos

Resenha crítica é um gênero que tem por objetivo avaliar um assunto sob diversas formas: um livro, um filme, um CD, um concerto, uma peça de teatro, uma feira cultural ou científica, uma competição esportiva etc. para, além de informar o interlocutor sobre o assunto, orientá-lo na sua decisão de conhecê-lo ou não.

Compõe-se, comumente, de quatro partes – apresentação, descrição, avaliação e recomendação (ou não recomendação), que o enunciador pode desenvolver com liberdade, escolhendo usar uma delas ou todas. Segundo Köche, Boff e Marinello (2013), a estrutura do gênero é “[...] relativamente livre, pois depende das intenções do autor, do veículo no qual será publicado e do interlocutor que deseja atingir.”

Na apresentação, ele dá informações gerais sobre o objeto resenhado, apontando seu tema e o público a que se destina, além de dados sobre seu autor. Na descrição, dá uma visão geral da organização do objeto, informando sobre as partes que o compõem. Na avaliação, emite seu julgamento sobre ele, destacando-lhe os pontos positivos e/ou negativos. Na última parte, recomenda ou não recomenda o objeto, o que pode ser feito de modo explícito ou não.

Produção textual

A seguir, propomos a leitura do romance *A bicicleta azul*, da autora francesa Régine Deforges, Editora Best Seller. Redija, então, uma resenha crítica sobre ele. Na produção do seu texto, faça uso da estrutura apresentada acima.



Respostas das atividades práticas (parte II)

1. Compreensão do texto 1

1.1 Múltipla escolha

Questão 01: alternativa e

Questão 02: alternativa c

Questão 03: alternativa a

Questão 04: alternativa b

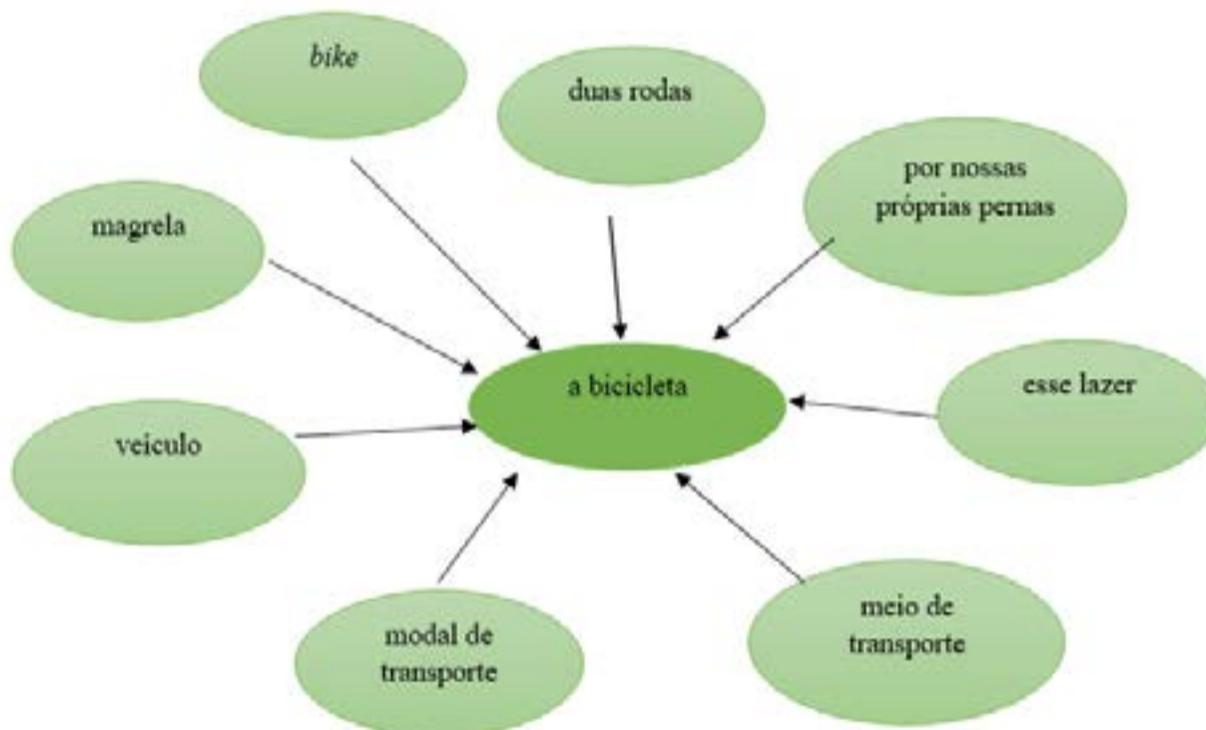
Questão 05: alternativa c

Questão 06: alternativa e

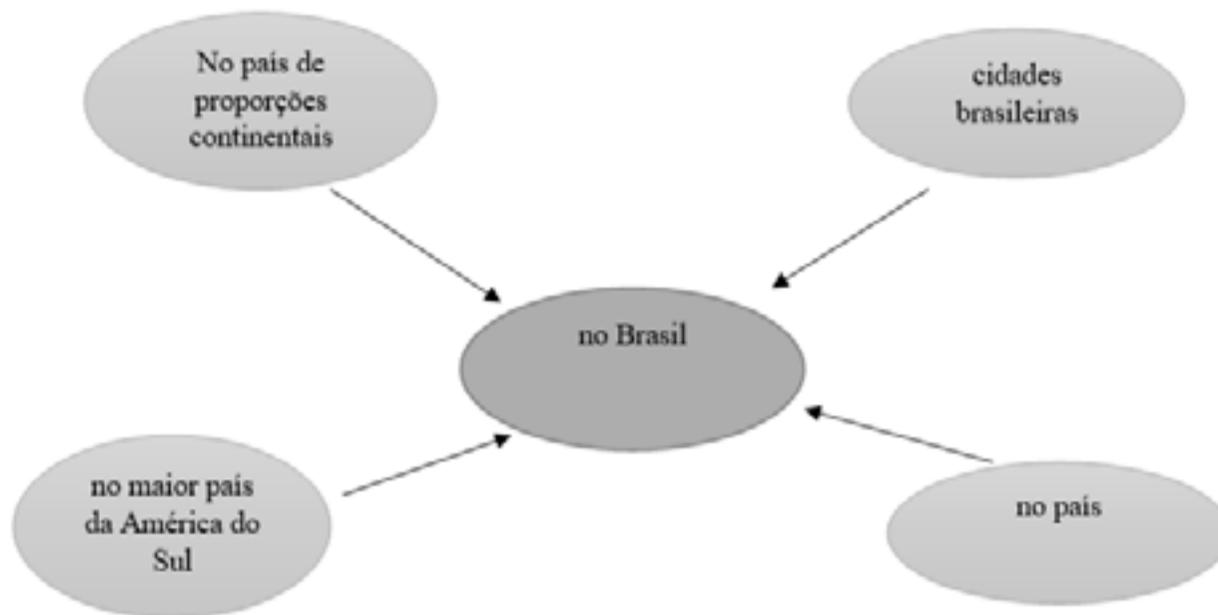
1.2 Questões semiabertas

Questão 07

a.



b.



Questão 08

R: Unidade-fonte = Em Londres; anáfora = da cidade

Outros termos para a retomada da unidade-fonte = “da capital”, “da capital britânica”, “da capital inglesa”, por exemplo.

6. Produção de textos

6.2 Produzindo um texto do gênero dissertativo-argumentativo

6.2.1 Questões semiabertas

Texto 2 – Sustentabilidade

Questão 01

| UNIDADE-FONTE | ANÁFORA |
|--|-------------------------|
| com bicicleta | esse meio de transporte |
| o segmento anterior: trajetos de até 10 km feitos com bicicleta costumam ser 4 vezes mais rápidos do que ir de carro | agilidade |
| o uso da bicicleta como meio de transporte, em substituição ao uso do carro | essa mudança |
| andar de bicicleta | essa atitude |

Questão 02

- a) [...] além da minimização da emissão de gases nocivos que contribuem para o aquecimento global.
- b) redução
- c) O meio ambiente também ganha com essa mudança: ela diminui a poluição sonora e do ar e minimiza a emissão de gases nocivos que contribuem para o aquecimento global. Atenção: outros itens lexicais podem substituir o pronome “ela”, na reescrita acima: o demonstrativo “esta” ou o relativo “que”. Qualquer um dos três itens tem a função de conectar a segunda parte do enunciado à primeira, além de dar clareza ao que é dito nele.

2.3 Retextualizando um gênero da ordem do relatar – notícia – em um gênero da ordem do argumentar – artigo de opinião

2.3.1 Questão semiaberta

Texto 3 – Ciclista é morta durante assalto na rodovia Fernão Dias, na Grande SP

| UNIDADE-FONTE | ANÁFORA |
|------------------------------------|---|
| 1. uma mulher | (4) da rodovia |
| 2. um homem | (9) dos bandidos |
| 3. um assalto | (8) policiais rodoviários federais |
| 4. na rodovia Fernão Dias | (1) (2) os dois |
| 5. Grande São Paulo | (1) Consuelita Rosário da Silva Freitas |
| 6. de bicicleta | (3) o assalto |
| 7. na manhã deste domingo | (2) o homem |
| 8. Secretaria de Segurança Pública | (4) no local |
| 9. dois homens armados | (5) de São Paulo |
| | (4) da rodovia |
| | (5) capital |
| | (6) as bicicletas |
| | (8) a polícia |
| | (7) por volta das 7h30 |

Referências

- ANTUNES, I. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BENFICA, M. F. M. F. *Retextualização*. Belo Horizonte: Glossário Ceale, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 3 ago. 2015.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo-sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAVALCANTE, M. M.; FILHO, V. C.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- KOCH, I. V. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Org.). *Sentido e significação – em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 244-262.
- KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap. 5, p. 53-58.
- LEWIS, M. The nature of lexis. In: _____. *The lexical approach: the state of ELT and a forward*. Hove: Language Teaching Publications, 1997. cap. 5, p. 89-104.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. Clássicos da Linguística, p. 17-51.
- NOGARE, R. Bicicleta: invenção do passado, solução do futuro. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 13/09/2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/>>. Acesso em: 9 jun. 2015.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

SOBRE OS AUTORES E O ORGANIZADOR

ADERLANDE PEREIRA FERRAZ

Possui pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nas subáreas de Lexicologia e Lexicografia, especialmente com os temas: descrição e ensino do léxico; neologismos, fraseologismos, lexicografia pedagógica, linguagem publicitária, metalinguagem natural e tradução intradiscursiva. Contato: ader3459@terra.com.br

ALINE LUIZA DA CUNHA

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduação em Letras (Licenciatura Inglês/Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelo Centro Universitário Claretiano. Atua como professora de Inglês e Português da rede privada. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: Ensino de Português, Estudos do Léxico, Composição Sintagmática, Expressão Idiomática, Neologismo, Texto Publicitário. Contato: alineluizac23@gmail.com

ANA FLÁVIA TORQUETTI DOMINGUES CRUZ

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui mestrado em Estudos Linguísticos e graduação em Letras (Licenciatura em Português) também pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua pesquisa de doutorado, na área de Linguística Aplicada, concentra-se no estudo de fraseologismos desautomatizados em memes. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: ensino, lexicologia e fraseologia. Contato: anaflavia_torquetti@hotmail.com

BÁRBARA NEVES SALVIANO DE PAULA

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui mestrado em Estudos Linguísticos e graduação em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e língua francesa, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora de português e francês. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: as ciências do léxico; estudos sobre a LSB; o ensino de português para surdos; o fazer lexicográfico das línguas de sinais. Contato: barbarasalviano@msn.com

DAYSE CARDOSO GUIMARÃES

Possui mestrado em Letras, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação da professora Dr^a Eliana Dias, acerca da utilização de paráfrases no processo de ampliação vocabular. Graduada em Letras, com habilitação, licenciatura em Português/

Inglês e Literaturas, pela mesma instituição. Atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura, no Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Ensino em Uberlândia/ Minas Gerais. Desenvolveu pesquisa nos seguintes temas: Ensino de vocabulário, paráfrase, sequência didática, ampliação vocabular. Contato: daysecard@hotmail.com

ÉLIDA FERREIRA MARTINS

Possui mestrado em Estudos Linguísticos, graduação em Letras (Licenciatura e Bacharelado em Português), pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desenvolveu pesquisa nos seguintes temas: Ensino de português, Estudos lexicais, Neologia, Texto publicitário, Estudos literários. Contato: elidafmartins@gmail.com

GERALDO JOSÉ RODRIGUES LISKA

Formado em Letras - Licenciatura em Português e Inglês, no Centro Superior de Ensino e Pesquisa de Machado/MG. Doutorando e Mestre em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada, na linha de Ensino do Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em Design Instrucional para EAD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá-MG e em Linguística pela Universidade Gama Filho. Atua como professor de português e inglês nas redes pública e particular de ensino e é Secretário Executivo da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: Morfologia, Lexicologia, Semântica Lexical e Estilística Léxica. Contato: geraldo.liska@unifal-mg.edu.br

MARIA BERNADETE BAGGIO REHFELD SANTOS

Formada em Letras, com licenciatura em Português/Inglês e suas literaturas, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Possui Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde é doutoranda na mesma área, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa. Atuou como professora no Ensino Médio e no Superior. Desenvolve pesquisas em Lexicologia, especialmente sobre as anáforas nominais em textos da ordem do argumentar. Contato: bernadeterehfeld@hotmail.com.

SEBASTIÃO CAMELO DA SILVA FILHO

Possui pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutorado em Linguística, área de especialização em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), mestrado em Linguística, área de especialização em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (UNL), Graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua como Professor do Ensino Fundamental da Escola Estadual Lúcio dos Santos, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Desenvolve pesquisa nas áreas: Imagem e Texto, Terminologia, Linguística de Corpora, Semântica Lexical, Semântica e Cognição e Português para fins específicos. Contato: sebafilho@hotmail.com

Letraria 