

SHEILA DE CARVALHO PEREIRA GONÇALVES

**ENSINO DO VOCABULÁRIO E A TEORIA DOS  
CAMPOS LÉXICOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
2005

SHEILA DE CARVALHO PEREIRA GONÇALVES

## **ENSINO DO VOCABULÁRIO E A TEORIA DOS CAMPOS LÉXICOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Lingüística – curso de Mestrado em Lingüística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.  
Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Waldenice M. Cano

UBERLÂNDIA - MG  
2005

Banca Examinadora:

Uberlândia, 30 de agosto de 2005.

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Waldenice Moreira Cano

---

Prof. Dr. Evandro Silva Martins

---

Prof. Dr.

Ao meu marido,  
porto seguro no mar da existência.  
Aos meus queridos filhos,  
eternas motivações.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de sabedoria e amor.

Aos meus filhos, Camila e Rômer, pelo carinho e estímulo.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas.

Aos meus pais, Periel e Nilza, pelo incentivo nas horas difíceis.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Waldenice, orientação amiga, e, sobretudo, pelo profissionalismo.

À Universidade Federal de Uberlândia e, em especial, ao Instituto de Letras e Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela oportunidade de realizar este curso.

Aos meus alunos, pois pensando neles, investi em mim.

E a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

“As palavras não são outra coisa do que vozes destinadas, pelo uso dos homens, a significar as coisas... As palavras, pois, terão de fazer um retrato perfeito das idéias que significam.”

Luzán

## RESUMO

Este trabalho parte da proposição da importância da palavra e da necessidade de sabermos revelar seus enigmas, buscando descrever com clareza e precisão os seus significados. Tem como objetivo contribuir para a adequação e aprimoramento das atividades para o ensino do léxico, por meio da conciliação dos pressupostos da Lexicologia e a Teoria dos Campos Léxicos, contribuir para a aplicação das teorias sobre a organização dos campos léxicos, bem como descreve e analisa alguns exercícios de vocabulário de livros didáticos. Apresenta considerações sobre o livro didático de Língua Portuguesa e seus critérios de avaliação propostos pelo MEC. Destaca o estudo sobre o léxico, campos léxicos e campos semânticos, a construção mental do léxico e os dicionários analógicos ou de idéias afins, além de abordar as visões de diferentes autores a respeito do assunto. A pesquisa baseou-se na análise de exercícios de vocabulário de livros didáticos e sugere atividades de ensino e enriquecimento da competência lexical, privilegiando a delimitação dos vários campos léxicos, relacionados à palavra, de modo que as semelhanças e diferenças entre os vocábulos se estruturam de maneira coerente e facilitadora da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino do léxico, campos léxicos e campos semânticos, dicionários analógicos ou de idéias afins.

## ABSTRACT

The starting point of this work is the assumption that both the word is important to us and we need learning how to reveal its enigmas to make an accurate description of its meanings. In linking lexicology principles with lexical field theory's, this work aims to help adjust and improve activities related to the lexicon teaching; apply the theory of lexical field organization; and describe and analyze lexicon exercises from textbooks. To do so, we comment some Portuguese language textbooks and the way Brazilian education ministry evaluates them. Then, we focus on: the importance of studying lexicon; lexical/semantic fields; how lexicon is mentally constructed; and the dictionary of related ideas. We also study some authors who discuss such matters. The exercise analysis suggests that learning and lexical competence improvement activities should emphasize the setting of the many lexical fields' limits both internally and externally. This way, similarities and differences among words can be coherently structured and make learning easier.

**Key words:** teaching, lexical improvement, lexical/semantic fields, dictionary of related ideas



## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

I INTRODUÇÃO .....	11
1.1 Considerações prévias .....	11
1.2 Justificativa .....	12
1.3 Objetivos .....	19
1.4 Hipóteses .....	19
1.5 Organização do trabalho .....	21
II O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVES CONSIDERAÇÕES .....	22
2.1 Introdução histórica da política do livro didático no Brasil .....	23
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais .....	27
2.3. Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental .....	30
2.4. Objetivos de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.....	32
2.5 Critérios para avaliação do livro didático .....	36
III. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	39
3.1 O Significado das palavras .....	39
3.2 Os Signos Lingüísticos .....	40
3.3 Estrutura do Léxico .....	43
3.4. Ensino do Léxico: contexto geral .....	44
3.5. A Construção Mental de organização do Léxico .....	48
3.6 Campos Léxicos e Campos Semânticos .....	51
3.7 Os dicionários .....	60
3.8 Dicionários analógicos ou ideológicos .....	62

	10
IV. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	69
4.1 Definição e apresentação do corpus.....	69
V ANÁLISE DOS DADOS .....	103
5.1 Análise dos exercícios selecionados .....	103
VI SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DO VOCABULÁRIO .....	123
6.1 Os campos léxicos no texto: “Uma semente que germina sozinha”.....	124
6.2 Os campos léxicos no texto: “Primavera” de Ieda Dias.....	133
6.3. Os Campos Léxicos no texto “Andira” e “A reunião geral dos ratos” .....	142
VII CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	159
VIII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	161
IX ANEXO .....	164
Critérios Propostos pelo MEC .....	164
Modelo de ficha proposto pelo MEC .....	171
Lista de obras analisadas pelo MEC .....	184
Texto: Sonho .....	187

## **I. INTRODUÇÃO**

### **1.1 CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS**

Este trabalho apresenta um estudo sobre questões relativas ao ensino e ampliação do vocabulário para o Ensino Fundamental, com enfoque nos pressupostos da Lexicologia, privilegiando a Teoria dos Campos Léxicos.

Partindo do pressuposto de que a palavra é o instrumento de que precisamos para entrar em contato com os mais diversificados textos, é necessário saber lidar bem com as palavras, desvendar os seus segredos, produzir sentidos, descrever com clareza e precisão os seus significados. Em muitos momentos, lutamos com as palavras para organizar e esclarecer as nossas próprias idéias, para dar sentido ao nosso pensamento e nos fazer entender. Além disso, ao falar e ao escrever, inumeráveis vezes, não conseguimos expressar nossas idéias e emoções através das palavras.

Vale ressaltar que indissolúvel é a ligação entre a linguagem e a vida. Vivemos, fazemos, utilizamos e somos palavras. De nossos mais ocultos sonhos às mais diversas situações do dia, as palavras atravessam praticamente todas as dimensões da nossa existência.

É tarefa da escola, especialmente no mundo globalizado de hoje, ajudar o aluno a ampliar o seu vocabulário para que ele possa se expressar com clareza. Afinal, em geral, todo ser se projeta por meio da linguagem. Além disso, é claro, a escola deve auxiliar o estudante a adquirir a competência para “manejar” a própria língua. Porém, para que esse “manejo” seja continuado e produtivo, é preciso que esteja assentado em bases sólidas. Nesse sentido, vale ressaltar a pesquisa de Dias (2004) sobre o ensino do

léxico nas primeiras séries do ensino fundamental. A autora apresenta uma contribuição significativa que serviu como fonte de inspiração para a realização deste trabalho.

Como já foi dito, neste trabalho privilegiamos a teoria dos campos léxicos. De acordo com a definição geral de Trier (1976) campos léxicos são:

Las realidades lingüísticas vivas, situadas entre las palabras individuales y el conjunto del vocabulário, que, em cuanto totalidades parciales, tienen, como característica común com la palabra el articularse y, com el vocabulário, el organizarse. El grado jerárquico es indiferente. (TRIER apud GECKELER, 1976, p. 123).

Neste sentido, esta pesquisa pretende abordar o problema do ensino do léxico, verificando como a Lexicologia, em especial, a Teoria dos Campos Léxicos, poderia contribuir para a didática da Língua Portuguesa e qual a possibilidade de sua aplicação na elaboração de exercícios para o estudo do vocabulário dos alunos do Ensino Fundamental.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

O léxico de uma língua é o conjunto de todas as palavras dessa língua, e estas funcionam como instrumento que permite ao homem apreender o mundo, refletir sobre ele e se posicionar.

Ao utilizar as palavras, os falantes recorrem a um sistema lingüístico e elaboram seus discursos, que se materializam em textos. Portanto, podemos afirmar que o léxico é a primeira via de acesso a um texto. Nessa dimensão, acreditamos que ele é o indicador mais seguro da dificuldade de compreensão de um texto, pois uma quantidade considerável de conhecimentos é empregada toda vez que o aluno se propõe a definir e/ou utilizar uma palavra.

Nosso interesse por esse estudo surgiu a partir do momento em que observamos que o acervo lexical da maioria dos alunos do Ensino Fundamental é ainda insuficiente e deficitário, pois existe uma inabilidade de se conceituar objetos, ações, qualidades, sentidos, termos e ainda suas transferências para contextos diferenciados.

Além disso, outro ponto que nos chamou a atenção é a pequena importância dada ao estudo do vocabulário e a maneira como esse processo tem sido realizado, na escola. Em uma rápida análise, percebemos que há uma tendência dos livros didáticos em organizar suas lições reunindo aspectos relativos ao ensino e aprendizagem do vocabulário de forma limitada. Frequentemente, as palavras supostamente desconhecidas pelo aluno são tratadas em um glossário, definidas em uma única acepção, aquela que faz sentido no texto e seu entendimento é assegurado de forma linear e contextual.

Assim sendo, percebe-se que a maioria dos exercícios didáticos que reúnem aspectos relativos ao ensino e aprendizagem do vocabulário, apenas exige do aprendiz simples automatismos e não requerem nenhuma capacidade cognitiva.

Pretendemos, analisar, de forma rápida e superficial, dois exercícios com o objetivo de contribuir com a justificativa da escolha do tema. Essa análise será retomada posteriormente no capítulo 5 (Análise dos dados).

A análise dos exercícios propostos se dará visando à contribuição ou não de leitores e produtores aptos a entender e a julgar a realidade em que vivem, além de promover um estudo da linguagem por meio do levantamento de vários aspectos como as especificidades do uso da língua, os sentidos de certas expressões e construções, as variedades lingüísticas, os aspectos semânticos-estilísticos e, é claro, o enriquecimento do vocabulário.

Exercício 1 – (Livro *Palavra Aberta*, de Isabel Cabral, (1995), 5ª série, p. 3)

## Palavras no contexto

Para compreender e produzir textos, é preciso conhecermos o significado das palavras.

Algumas vezes, conseguimos descobrir o significado de uma palavra “desconhecida” pelo sentido geral da frase ou do texto em que ela foi empregada. Porém, o ideal é procurarmos as palavras em um dicionário. Para facilitar a procura, as palavras aparecem no dicionário em ordem alfabética.

No final deste livro, há um microdicionário, que apresenta os significados de várias palavras existentes nos textos que você vai ler. Nesse microdicionário, as palavras também aparecem em ordem alfabética.

1. Coloque em ordem alfabética as seguintes palavras:

escoteiro  
tarefa  
gravetos  
medo  
patrulha

alerta  
regressar  
horizonte  
sol  
chorar

Pode-se dizer que, em qualquer área de estudo, o vocabulário é um pré-requisito para a compreensão e acesso a um conjunto de informações e conhecimentos acumulados. A questão, proposta no exemplo acima, versa apenas sobre a construção superficial das palavras e, certamente, podemos afirmar que, o exercício não é relevante, uma vez que, sequer apresenta questões de raciocínio, que seriam importantes para os alunos.

É fundamental que os alunos percebam o poder de sedução e as várias possibilidades significativas. Atividades como escrever em ordem alfabética não é suficiente para que os alunos distingam a multiplicidade de significados que podem encontrar e a riqueza de sentidos apresentados.

Exercício 2 – (Livro *Leitura e Produção de Textos*, de Hermínio Sargentim, 1998, 5ª série, p. 33)



3. Explique o significado das expressões destacadas:
- a) “Maria estava **com cara de poucos amigos.**”
  - b) Finalmente você **deu as caras** por aqui.

Exercícios relativos ao significado das palavras estão bastante presentes nesta obra. A apresentação do exercício é aparentemente simples: O autor pede que o aluno explique o significado das expressões destacadas “com cara de poucos amigos,” e “deu as caras”. Em primeiro lugar, podemos questionar a escolha dessas expressões: quais seriam os critérios adotados para que elas compusessem o item relacionado ao ensino e aprendizagem do vocabulário? Essas expressões são as que, de fato, geram dúvidas para os alunos? A classe é tão homogênea de modo a todos apresentarem as mesmas dúvidas? É bem provável que não. Questionando a faixa etária, os diferentes níveis sociais, os diferentes contextos em que esses alunos estão inseridos, facilmente encontraríamos um aluno que desconhecesse por completo os seus significados.

Além disso, por fazerem parte de uma linguagem coloquial, essas expressões poderiam não ser encontradas por eles em minidicionários, geralmente utilizados pela maioria dos alunos do Ensino Fundamental. Para tal comprovação, buscamos a palavra “cara” no *Miniaurélio Século XXI Escolar*, (2003) e encontramos apenas as seguintes acepções: cara sf. 1. V. rosto (1). 2. Semblante, fisionomia. 3. Aspecto, ar. 4. Ousadia, coragem.

A expressão “com cara de poucos amigos” foi encontrada no *Aurélio Eletrônico século XXI*, na acepção “cara amarrada: cara de poucos amigos” e não foi encontrada no dicionário *Houaiss* eletrônico. Já o contrário acontece com a expressão “deu as caras”, que foi localizada apenas no dicionário *Houaiss*.

Não questionamos, nesse momento, a busca da expressão mais apropriada a um determinado contexto, tampouco as comparações relativas à norma culta e coloquial que são, sem dúvida, exercícios indispensáveis na aprendizagem do vocabulário. Questionamos, sim, de que forma a presente abordagem poderia contribuir para ampliar o léxico ativo (são as palavras que utilizamos espontaneamente) desses alunos, ou ainda, de que maneira estaria contribuindo para a compreensão do texto.

Uma reflexão sobre esses exercícios aliada à prática e experiência como professora, no referido nível de ensino analisado, levaram-nos a pensar que uma possível explicação para esse fato poderia estar na inadequação das propostas metodológicas utilizadas no ensino do vocabulário, as quais, por vezes, tornam-se atividades estereotipadas, em que o aluno não escreve para interagir com o mundo, mas para dar conta de uma tarefa sem qualquer relação com a sua vida. Se o contrário acontecesse, as atividades de ensino do vocabulário propiciariam a ampliação e a utilização das mais variadas palavras nos mais variados contextos.

Nossa intenção não é nos posicionarmos contra esse propósito, porém, acreditamos que conhecer o vocabulário de uma língua está entre os fatores determinantes que contribuem para a compreensão de textos, e ele não se reduz à questão do número de palavras desconhecidas pelo aluno e muito menos ao conhecimento e compreensão de certos conceitos. Nenhuma dessas questões leva o aluno à percepção da palavra como unidade portadora de significado e, conseqüentemente, como unidade de apoio para a construção do significado do texto.



A teoria dos Campos Léxicos diz que as palavras estão internamente ligadas entre si por uma rede de associações. Algumas destas associações são baseadas em sentidos, outras são ligadas pela forma e outras, simultaneamente pela forma e sentido. Saussure afirma que “um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida” (SAUSSURE, 1972, p. 146).

O lingüista exemplifica, em seu famoso diagrama, as relações existentes entre palavras como ensinamento, ensinar, ensinemos (baseados na raiz comum), aprendizagem, educação (por semelhança semântica) desfiguramento, armamento, (pois têm o mesmo sufixo), entre outras ligações.

Ullmann (1964) explica que Bally, discípulo de Saussure, desenvolveu ainda mais estas idéias, introduzindo o conceito de campos associativos, analisado com grandes detalhes. O autor vê no campo associativo uma rede de associações abertas, muitas vezes subjetivas, metaforizadas e variáveis.

Refletindo sobre essas definições e pensando em situações concretas de aprendizagem, Biderman (1981), retomando as idéias do psicólogo Gregg, que propõe um modelo de organização e encadeamento das memórias que codificam as informações e os estímulos, denomina a memória onde está armazenado o léxico de “memória léxica” e propõe um modelo de estruturação do acervo lexical de um falante adulto de língua portuguesa.

A autora reconhece a teoria do relativismo lingüístico no léxico. Para ela, o léxico é o “tesouro vocabular de uma determinada língua”, que incorpora a “nomenclatura de todos os conceitos lingüísticos e não-lingüísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado” (BIDERMAN, 1981, p. 138).

A autora manifesta-se acerca das questões relativas aos campos léxicos e semânticos, atestando que:

a memória registra, de maneira ordenada, o sistema lexical. A experiência cotidiana comprova a existência de processos mnemônicos, estruturalmente ordenados, de tal forma que quando queremos lembrar de um vocabulário, desencadeia-se um processo que nos fornece, normalmente em série, várias palavras que integram um mesmo subsistema léxico ou então, um determinado campo semântico. (BIDERMAN, 1981, p. 144).

A maneira como o ensino do vocabulário tem sido tratado nos livros didáticos e as definições acima levam-nos a crer que, precisamos ensinar o vocabulário considerando a série de relações que essas palavras mantêm com outras palavras. Nesse caso, a análise pormenorizada dos livros didáticos se faz importante, pois ele é o principal instrumento de ensino e aprendizagem, ocupando um lugar cada vez mais significativo no contexto escolar. Sendo assim, ele deveria ser um instrumento de ajuda aos professores e alunos, especialmente, no que diz respeito ao enriquecimento e à competência lexical.

Nesse sentido, consideramos que esse nosso trabalho seja relevante por várias razões: oferecerá subsídios para a reflexão e a adoção de posturas que minimizem a distância entre a teoria e as situações concretas de aprendizagem; partirá do princípio de que o vocabulário, assim como o conhecimento, é adquirido de forma gradual pelo aluno, partindo de palavras de maior frequência e que pertençam ao contexto em que ele esteja inserido; será um ensino centrado no aluno, privilegiando, dessa forma, o público-alvo.

Acreditamos que discussões e pesquisas sobre o ensino e enriquecimento vocabular do aluno, pelo viés da Lexicologia e privilegiando a Teoria dos Campos Léxicos, poderão trazer importantes contribuições para a mudança na forma de tratamento do vocabulário e, conseqüentemente, no ensino da Língua Portuguesa.

## **1.3 OBJETIVOS**

### 1.3.1 Geral

- contribuir para a adequação e aprimoramento das atividades para o ensino do léxico, por meio da conciliação dos pressupostos da Lexicologia e da Teoria dos Campos Léxicos.

### 1.3.2 Específicos

- fazer um levantamento, em livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental, de exercícios de vocabulário, bem como analisá-los.
- contribuir para a aplicação das teorias sobre a organização dos campos léxicos ao ensino do léxico.
- sugerir atividades de ensino e enriquecimento da competência lexical, privilegiando a delimitação dos vários campos léxicos, externa e internamente, relacionados à palavra de modo que as semelhanças e diferenças entre os vocábulos se estruturam de maneira coerente e facilitadora da aprendizagem.

## **1.4 HIPÓTESES**

A interação pela linguagem pressupõe a realização de organização e esclarecimento de nossos pensamentos, ou seja, comunicar-se com alguém de uma certa forma, num dado momento histórico, em determinadas circunstâncias de interlocução, fazendo uso das palavras de forma organizada, dando sentido aos nossos pensamentos.

Para que haja resultado nessa interação, precisamos entender e nos fazer entender e isso se faz em grande parte por meio das palavras. É certo que as pessoas fazem escolhas a partir de suas intenções e da expectativa que têm em relação ao interlocutor. As escolhas são feitas a partir das palavras que compõem o vocabulário de cada indivíduo. Dada a característica dinâmica do léxico, é praticamente impossível que uma pessoa conheça o *thesaurus* de uma língua, ou seja, o patrimônio vocabular de uma língua natural.

Somente no dicionário *Aurélio séc. XXI* eletrônico, estima-se cerca de 400.000 unidades com exceção das polissêmicas. É claro que nenhum falante possui na memória tantos vocábulos. Para a lexicóloga francesa Rey-Debove (1984), um homem de cultura mediana domina cerca de 20.000 vocábulos.

Dado que o conhecimento acerca das palavras não é inato, mas sim, aprendido, e que é competência da escola proporcionar um incremento desse conhecimento ao aluno, uma questão que se coloca, quanto à aquisição de novas palavras, diz respeito à aquisição do vocabulário que a escola deve ensinar.

No caso do presente estudo, baseado em nossa experiência como professora de Língua Portuguesa e produção de textos para o Ensino Fundamental, percebe-se uma incapacidade cada vez maior de se nomear, definir, conceituar e fazer uso de novos vocábulos por parte dos alunos. Nesse sentido, temos como hipótese de pesquisa que os exercícios de vocabulário, responsáveis pela incorporação de novas palavras ao léxico ativo dos alunos, não contribuem efetivamente, apresentando-se apenas, de forma superficial, sendo ainda realizados de forma mecânica.

Resumindo, pois, temos as seguintes hipóteses que nortearão este trabalho:

- Como têm sido tratados, nos livros didáticos, os exercícios destinados ao ensino e enriquecimento lexical do aluno da 5ª série do ensino fundamental?

- A teoria dos campos léxicos permite estruturar atividades mais pertinentes ao ensino e enriquecimento do vocabulário? Como?

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Neste trabalho, propomo-nos a desenvolver um estudo sobre o ensino e o enriquecimento lexical dos alunos da 5ª série do ensino fundamental. Para tanto, efetuamos um estudo sobre o tema, de forma a esclarecer como a Lexicologia e a Teoria dos Campos Léxicos poderia contribuir para esse fim.

Dessa forma, a nossa dissertação está estruturada em 6 partes. Na primeira parte fizemos algumas considerações prévias, seguidas da justificativa, apresentamos os objetivos e as hipóteses que norteiam o trabalho.

Na segunda parte, intitulada “O livro didático de língua portuguesa: breves considerações”, abordamos algumas questões pertinentes ao livro didático. A princípio, fazemos um breve histórico, seguido dos objetivos gerais e específicos do ensino de Língua Portuguesa.

Na terceira parte, “Pressupostos teóricos”, apresentamos conceitos fundamentais sobre a Teoria dos Campos Lexicais e suas possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem do vocabulário. A constituição do *corpus* está apresentada na quarta parte.

A quinta parte constitui-se da análise dos dados e levantamento das estratégias atualmente utilizadas por parte dos autores dos livros didáticos. Por fim, na sexta parte, propomos algumas sugestões para o ensino do vocabulário e, em seguida, apresentamos a conclusão e as referências bibliográficas.

## **II. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: BREVES CONSIDERAÇÕES**

Apesar do avanço tecnológico e do crescente aumento do número de computadores nas escolas, o livro didático ainda possui o seu lugar garantido no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. As condições de trabalho dos professores, o excesso da carga-horária, a falta de flexibilidade dos chamados “programas”, e até as estratégias usadas pelas editoras para incentivar o consumo, ludibriando professores e alunos com “falsos” modernismos, são algumas das razões que tornam o livro didático, o principal recurso que norteia as atividades em sala de aula.

Entendido como um material impresso, que possui noções e conceitos de determinada área do conhecimento, de maneira geral, o livro didático é diferente do livro literário, das enciclopédias, dos dicionários, apesar de esses também poderem servir ao processo de ensino-aprendizagem. Isso não significa, entretanto, que qualquer livro utilizado para fins didáticos possa ser considerado um livro didático.

Levando em consideração os objetivos que norteiam essa pesquisa, alguns questionamentos devem ser feitos em torno do livro didático, mais especificamente, ao livro didático de língua portuguesa: como tem sido feita, efetivamente, a abordagem do ensino e aprendizagem do vocabulário? As questões propostas contribuem para a formação de alunos capazes de aprender e ampliar o seu léxico? Quais são os níveis de compreensão exigidos pelos exercícios?

Quando se pretende que o aluno aprenda algo a partir de um texto escrito, nada mais evidente que trabalhar a sua capacidade de relacionar, comparar, atribuir sentidos e

desenvolver a capacidade de raciocinar e não apenas decodificar. Nesse sentido, busca-se, nessa pesquisa, analisar os livros didáticos de língua portuguesa sob a ótica do ensino e aprendizagem do vocabulário e verificar como a Lexicologia, especialmente a Teoria dos Campos Lexicais poderia contribuir para a didática do ensino da Língua Portuguesa.

## **2.1 INTRODUÇÃO HISTÓRICA DA POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL**

O livro didático não tem uma história que lhe seja própria. Podemos afirmar que ela é, antes de mais nada, uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que, a partir de 1930, aconteceram de forma difusa, desordenada e intimamente ligada à política do país, desde o Estado Novo até a Nova República.

Segundo Guy de Holanda (1957, p. 42), “o livro didático nacional é uma consequência direta da Revolução de 1930”. O INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC, foi criado em 1937, e é nesta data que surgiram as primeiras iniciativas de divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural.

O INL dividiu-se em vários órgãos menores, entre eles, a coordenação do livro didático, que foi criada para planejar as atividades relacionadas com o livro didático, além de assegurar convênios que pudessem produzi-lo e distribuí-lo.

Publicado em 30/12/1938, o Decreto-lei 1.006 define, pela primeira vez, o que é um livro didático:

Art.2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; Parágrafo 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, A.L., 1980, p. 13 apud FREITAG, B., 1993, p. 23).

Inicialmente composta por sete membros, é criada, através desse mesmo decreto, a CNDL (Comissão Nacional do Livro Didático), cuja missão era examinar, julgar, indicar livros para tradução, sugerir abertura de concursos para produção de determinadas espécies de livros ainda não existentes no país. Em 29/03/39, o Decreto-lei nº 1.177 aumenta de sete para doze o número de participantes da CNDL, pormenorizando as suas funções.

Em 1945, surgem boatos questionando a legalidade dessa comissão. Para alguns, a CNDL tinha muito mais pretensões político-ideológicas que didáticas. Apesar disso, o Decreto 8.460/45 consolida a legislação 1.006/38, decidindo e mantendo a CNDL em plenos poderes sobre três grandes blocos. O primeiro diz respeito à adoção e autorização dos livros didáticos; o segundo é relativo aos problemas de atualização e substituição, enquanto o terceiro faz alusão a algumas precauções em relação à especulação comercial.

Na década de 1960, são assinados acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (*United States Agency for International Development*) – governo brasileiro e americano, criando a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), cujo objetivo era tornar disponíveis gratuitamente cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos, além da instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores.

Na verdade, o que deveria ser puramente uma ajuda ao governo brasileiro, representou uma espécie de controle americano do mercado de livros, buscando, inclusive, controlar as questões ideológicas presentes no livro didático.

Segundo Romanelli (1978, p. 213):



Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da USAID todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos.

Em 1968, foi criada a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), que sofreu modificações em 1976, passando a ser encarregada de assumir o PLID – (Programa do Livro Didático), criado em 1971, conforme o Decreto 68.728 de 08/06/71, quando foi extinta a COLTED.

Passou a ser responsabilidade da FENAME: traçar direcionamentos de produção, garantindo a distribuição de materiais escolares em todo o Brasil; formular programa editorial; executar os programas do livro didático e cooperar com instituições educacionais, científicas, culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns.

Surge, em 1980, o PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental), acrescido ao PLIDEM e PLIDESU, (programas do livro didático para o ensino médio e supletivo), ligados à criança carente.

Em abril de 1983 é instituída pela Lei 7.091 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), subordinada ao MEC, cuja função é “apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS/MEC -, desenvolvendo os programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus para facilitar o processo didático-pedagógico”. (MEC/FAE. Relatório Anual, 1984. Brasília, 1985: 7). Nesse sentido, houve uma espécie de centralização reunindo em uma única instituição vários programas de assistência do governo.

Por outro lado, críticas surgiram em detrimento de tal política centralizadora, pois ela apresentaria dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos

estabelecidos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, autoritarismo na tomada de decisões, entre outras questões.

Em 1984, foi criado um comitê, composto por ilustres cientistas e políticos, que visava à discussão das críticas apresentadas. Esse comitê buscava, entre outras questões, apreciar, orientar, propor medidas e realizações de estudos e propostas sobre as questões relativas ao livro didático. Apesar de ter poderes, este comitê nunca chegou a funcionar na realidade, sendo as maiores decisões sempre tomadas pelas comissões da CNDL e COLTED.

A partir da década de 1980, o governo federal tornou-se o maior comprador de livros didáticos do país. Os livros passaram a ser distribuídos gratuitamente nas escolas, ganhando, assim, uma força maior.

Atualmente, a nova legislação busca a descentralização administrativa do Programa Nacional do Livro Didático, sugerindo que as escolhas sejam feitas pelos professores, prática que já acontece em nível estadual. Através do PNDL (Programa Nacional do Livro Didático) e baseados no Guia de livros didáticos 5ª a 8ª séries, que contém os livros que foram aprovados pelo MEC, os professores escolhem entre os livros que já passaram pela avaliação do MEC e foram classificados em: recomendados com distinção (três estrelas), recomendados (duas estrelas) ou recomendados com ressalvas (uma estrela). Os livros não recomendados não podem ser indicados. A identificação feita por estrelas tinha o objetivo de facilitar a identificação das obras mais qualificadas. Entretanto, esse recurso acabou transformando-se em um indicador apenas chamativo. Por esse motivo, optou-se, no PNDL 2004, por suprimir as estrelas, enfatizando a importância da leitura atenta e crítica das resenhas e reforçando o significado das menções:

- recomendadas com distinção (RD) – são obras de qualidade indiscutível e bastante próximas do ideal. São criativas, instigantes e facilitadoras da aprendizagem;
- recomendadas (REC) – são aquelas que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos. Por isso mesmo, asseguram um trabalho didático correto e eficaz pelo professor;
- recomendadas com ressalvas (RR) – estão reunidas nesta categoria as obras isentas de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. O professor deve estar atento às observações, consultar bibliografia para revisão e complementação da proposta.

Buscamos como *corpus* inicial todas as coleções de livros didáticos recomendadas com distinção (RD) pelo PNLD, para, finalmente, selecionarmos 2 (duas) coleções de livros didáticos de 5ª a 8ª série, mais utilizadas pela rede estadual de ensino da cidade de Uberlândia.

Em seguida, foi feita uma exposição dos objetivos e discussões acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois são eles que também norteiam o trabalho em relação à língua portuguesa no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

## **2.2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o ensino de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, se dá pela articulação de três variáveis:

- a) O aluno sendo sujeito da ação de aprender.
- b) Os conhecimentos com os quais opera nas práticas de linguagem – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos aplicados nas práticas sociais de linguagem.
- c) A mediação do professor – prática educacional do professor e da escola, que organiza a mediação entre sujeito e objeto.

Para tanto, organizar situações de aprendizado, nesta perspectiva, supõe planejar situações de interação, organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços, que não o escolar, saber que a escola é um lugar de interação social, onde as práticas sociais da linguagem acontecem assumindo características próprias.

Ainda, de acordo com o referido material, em relação à escolha de gêneros textuais, diante de tamanha diversidade, a escola deve privilegiar alguns gêneros sem negar a importância daqueles que respondam a exigências das situações privadas de interlocução, assegurando ao aluno o pleno exercício da cidadania. Os textos escolhidos devem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaborado, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem.

Já no que diz respeito aos textos orais, acredita-se que eles devam promover uma rica interação dialógica, por ser excelente estratégia de construção do conhecimento. Dessa forma, é tarefa da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de atividades públicas, propondo situações didáticas nas quais o aluno realmente possa desempenhar seu papel de sujeito atuante.

Os textos escritos devem privilegiar gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, como: notícias, editoriais, cartas

argumentativas, verbetes enciclopédicos, artigos de iniciação científica, contos, romances, entre outros, orientando-se de maneira heterogênea.

Dentro das especificidades do texto literário (oral ou escrito), deve-se levar em conta que nele há, realmente, singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de linguagem. Assim, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola quando o assunto é um texto literário. Por exemplo, tomá-lo como pretexto para o tratamento de outras questões (morais, tópico-gramaticais).

Dentre as atividades de reflexões sobre a linguagem é preciso considerar que a atividade mais importante é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo os paradigmas próprios da fala de sua comunidade, discutindo sobre a linguagem como atividade metalingüística.

Já as reflexões gramaticais dizem respeito aos aspectos que precisam ser tematizadas em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção e leitura de textos e não às imposições de organização clássica de conteúdos da gramática escolar.

As implicações da questão da variação lingüística devem ser consideradas, pois a variação sempre existiu e sempre existirá. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais esse fato deve considerar que ninguém escreve como fala, ainda que se fale um texto previamente escrito e que, nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas lingüísticas.

Tomar a língua escrita (padrão) como objeto de ensino e aprendizagem se justifica na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. A escola precisa livrar-se de muitos mitos. Por exemplo: o de que há uma forma

correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que as outras. Essas crenças produzem uma prática de mutilação cultural, ignorando o domínio de outras modalidades de fala e de escrita.

O que se almeja não é levar o aluno a falar certo, mas permitir-lhe a escolha da forma da fala a utilizar considerando as suas características próprias. A questão não é de erro, mas de adequação as circunstâncias de uso e utilização adequadas.

No que tange à língua portuguesa e às diversas áreas afins, é tarefa do professor, independente da área, ensinar também os procedimentos de que o aluno precisa para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. O professor deve produzir esquemas, resumos que indiquem os objetivos e as expectativas que cercam o texto que se espera ser analisado.

Em seguida, apresentamos os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, nível de ensino, foco de nosso estudo.

### **2.3. OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 32 ), o aluno deve, ao final do ensino fundamental:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento.
- Sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes.
- Sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas, etc.
- Aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.
- Contrapondo a interpretação da realidade a diferentes opiniões.
- Inferindo as possíveis intenções do autor, marcadas no texto.
- Identificando referências intertextuais presentes no texto.
- Percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor.
- Identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos. (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive, estéticos) associados à linguagem e à língua.
- Reafirmando sua identidade pessoal e social.
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico.

- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

#### **2.4. OBJETIVOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 3º e 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, (1998, p. 49), o aluno deve ao final do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: No processo de escuta de textos orais:

- Ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção de sentidos do texto.
- Reconhecer a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal.)
- Utilizar a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise.
- Ampliar a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

No processo de leitura de textos escritos espera-se que o aluno:

- Saiba selecionar textos, segundo seu interesse e necessidade.



- Leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade.
- Selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e as características do gênero e suporte.
- Desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.)
- Confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura.
- Articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
  - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
  - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
  - c) estabelecer a progressão temática;
  - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
  - e) interpretar recursos figurativos, tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc;
- Delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo.
- Seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se

em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor.

- Troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor.
- Compreenda a leitura em diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.
- Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.
- Considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada.
- Saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos.
- Monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário.
- Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

Redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:

- A relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto.
- A continuidade temática.
- A explicitação de informações conceituais ou de premissas indispensáveis à interpretação.
- A explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário.
- Realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidades e propósitos da interação.
- Utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção.
- Analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

No processo de análise lingüística, espera-se que o aluno:

- Constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevante para a prática da escuta, leitura e produção de textos.
- Aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto).
- Seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o

preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

## **2.5 CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO**

Como já foi dito anteriormente, o livro didático é o principal instrumento de ensino e aprendizagem utilizado nas escolas do país. Por esse motivo, uma das questões essenciais para o Ministério da Educação é o seu aprimoramento, conduzindo o aluno a se tornar sujeito de sua própria aprendizagem, desenvolvendo sua capacidade criativa e reflexiva.

De acordo com o MEC, o livro didático deve promover um ensino baseado na reflexão, crítica e desenvolvimento cognitivo do aluno, apresentando para isso exercícios que facilitem a construção de seu saber e possam estar livres do caráter artificial e do ranço de exemplos produzidos pelo autor, evitando repetições inúteis.

Com uma equipe de diversos especialistas, inclusive, com muitos deles atuando em sala de aula, o Ministério da Educação vem, desde 1995, atuando em prol da melhoria do livro didático. São objetivos específicos do Ministério: perfazer o processo de aquisição realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), elaborar guia que contribua com os professores para a escolha dos livros didáticos, estabelecer critérios de avaliação visando à melhoria da qualidade dessas obras, avaliar os livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, finalmente, apoiar o professor no processo de autonomia da escolha.

Considerando o exposto, apresentamos, no anexo 1 deste trabalho, os novos critérios estabelecidos para avaliação dos livros didáticos, indicados pelo MEC, para o ano de 2003, seguidos da ficha de avaliação proposta pelo MEC (anexo 2). Tais obras

foram avaliadas de acordo com os critérios estabelecidos por uma equipe responsável e vêm sendo aprimorados no decorrer do processo, com base na experiência acumulada nas avaliações anteriores. Vale destacar a porcentagem no conjunto de todas as coleções avaliadas: 28% das coleções foram reprovadas, enquanto 72% foram aprovadas.

Todos esses critérios, de acordo com o PNDL, podem ser avaliados em fichas que servirão como modelo no intuito de facilitar e promover a melhoria da qualidade dos livros didáticos utilizados nas escolas das redes públicas. Como já mencionamos, o modelo de ficha proposto pelo MEC encontra-se no anexo 2 desse trabalho..

Em suma, o livro didático precisa atender a uma dupla exigência para atingir os seus objetivos: de um lado, os procedimentos, informações e conceitos nele propostos devem ser corretos do ponto de vista das áreas do conhecimento a que se vinculam. De outro, tais procedimentos, informações e conceitos devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que servem. Em decorrência, necessitam atender ao consenso dos diferentes especialistas e agentes educacionais quanto aos conteúdos mínimos a serem contemplados e às estratégias adequadas à apropriação desses conteúdos. É imprescindível que os livros didáticos considerem as recomendações comuns às diferentes propostas curriculares estaduais e municipais em vigor.

Finalmente, como o último objetivo da educação escolar é “preparar o educando para o exercício da cidadania” e “qualificá-lo para o trabalho” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Título II, art. 3º), esse processo necessita mediar a esfera das experiências familiares ou pessoais e a vida pública. Assim, o livro didático, independente de servir a qualquer disciplina, deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social.

No entanto, temos conhecimento de que a realidade é bem outra. Sabemos que os professores fazem as indicações de seus livros baseados em critérios bastante

heterogêneos (aspecto gráfico, simples indicação de um colega, lista de indicações do governo) e que, muitas vezes, não fazem um exame minucioso do seu conteúdo ou de uma experiência prévia com alunos, e são, basicamente, movidos pelo comodismo e conformismo.

O livro não funciona como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, mas como um “modelo-padrão”, uma “autoridade absoluta no assunto”, um “critério de verdade”. Assim, o conteúdo do livro é apenas absorvido pelo professor e repassado ao aluno, de forma não crítica, distanciada da realidade e totalmente descontextualizada.

Expostos a livros pouco estimuladores e orientados por professores pouco motivados e sem o hábito da leitura, os alunos acabam por perder o gosto pela leitura, literatura, escrita e produção textual.

Além disso, sabemos que o livro didático tem sido produzido, analisado, criticado por todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos nesse processo, mas aqueles que merecem especial atenção ainda estão sendo deixados de lado: professores e alunos.

Com base nisso, percebemos que o livro didático não deve ser estudado de forma isolada, mas sim, levando em conta também o papel, por vezes, massificador, das estruturas econômicas e de poder da sociedade brasileira.

Aliado ao livro didático, que deveria necessariamente ser de qualidade, seria necessária uma reformulação e reorientação do sistema educacional, começando pela valorização e qualificação do professor como agente central do processo educativo, contando com o livro didático como simples instrumento de trabalho.

Na seqüência, apresentamos os pressupostos teóricos, importantes subsídios para a consecução dos objetivos dessa pesquisa.

### **III. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

#### **3.1. O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS**

Nesta parte do trabalho, apresentamos uma revisão teórica importante. São conceitos fundamentais sobre a Teoria dos Campos Lexicais e suas possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem do vocabulário.

Segundo o dicionário Aurélio, século XXI, versão eletrônica, comunicar-se significa tornar comum, partilhar, fazer saber. Sabemos que a linguagem humana, entre outras formas de expressão, presta-se à troca de idéias entre as pessoas. São experiências individuais e culturais que se veiculam pela linguagem humana, codificadas em determinada língua por meio de palavras, frases, textos.

Compreender mensagens implica troca entre os falantes que lhes garanta entendimento. Contudo, esses significados sofrem ajustes durante o processo de comunicação.

Durante a compreensão das mensagens podemos citar, ainda, os processos onomasiológicos e semasiológicos. Costuma-se chamar de onomasiológico, o movimento contínuo que sai do emissor para o receptor e de semasiológico o movimento que sai do receptor para o emissor.

No movimento onomasiológico, o falante exprime seu pensamento codificando-o nas estruturas lingüísticas combinadas através de palavras. O inverso acontece com o receptor que deve ser capaz de compreender as combinações de palavras ditas pelo emissor, entendendo o significado através de estruturas lingüísticas.

Nessa troca, verifica-se um semanticismo comum, pois as palavras carregam esse semanticismo. Podemos afirmar que é uma espécie de eixo que se mantém ao

longo das trocas lingüísticas, fazendo com que a comunicação seja possível, apesar de sofrer também intervenção de outras variáveis.

As palavras são vistas como signos de um sistema lingüístico e, portanto, podemos dizer que, como signos elas são símbolos dentro de um sistema e, a partir dele, têm sua significação. As palavras têm seu valor por seu aspecto de convenção possibilitando a comunicação e o intercâmbio entre as pessoas. Os signos lingüísticos são, nesse sentido, valores simbólicos codificados dentro de uma determinada língua.

Dessa forma, torna-se necessário para a realização desse trabalho de pesquisa, refletir sobre o signo lingüístico, seu papel, suas estruturas e utilizações.

### **3.2. OS SIGNOS LINGÜÍSTICOS**

Várias são as concepções acerca do signo lingüístico através dos tempos. Não pretendemos, no âmbito desse trabalho aprofundar as várias teorias a respeito do signo lingüístico, pois as considerações refletem de modo parcial um ângulo que interessa a esse trabalho. Vale ressaltar as contribuições de Saussure (1972).

Para o autor, o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica. A imagem acústica não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos.

Saussure denomina o conceito de significado e a imagem acústica de significante. Dessa forma a representação simbólica do signo lingüístico seria:

S = significado  
significante



Para o mestre genebrino, o laço que une as partes do signo lingüístico (significado e significante) é arbitrário. Apesar do signo ser a associação de significado e significante é o próprio autor que chama a atenção para o fato de que não depende da livre escolha daquele que fala atribuir significado ao significante.

Podemos concluir, nesse sentido que, o signo lingüístico é arbitrário em relação à associação entre significado e significante, mas dentro do sistema ao qual pertence passa a ser motivado. Cachorros podem ser denominados *dogs*, *chiens*, *Hund*, entre outros. A tradição, entretanto, faz com que o vínculo entre o significado e o significante passe a ser “necessário”

É importante ressaltar que Saussure não incluiu o referente em sua definição de signo. Por esse motivo, Ogden e Richards (1976) propuseram um modelo teórico, esquematizado sob a forma de triângulo que, segundo eles, daria uma visão mais adequada do signo lingüístico por levar em consideração o referente. Essa visão ampliaria um pouco mais a concepção básica do signo lingüístico, porém, não deu conta de modo preciso do que vem a ser o signo lingüístico.

Outra alternativa foi proposta por Heger (1969). Essa visão, sob a forma de um trapézio, introduz a separação do significado em significado e conceito. Várias críticas são feitas às construções de Heger, entre elas as questões relacionadas à sinonímia e a polissemia que, para nós, não serão estudadas nesse trabalho.

Outro estudioso acerca do signo lingüístico é Pottier (1974). Ao desenvolver o signo lingüístico, o autor afirma que seja qual for a dimensão do mesmo, morfema, frase, texto, tem sempre os mesmos constituintes, ou seja, o significado e o significante. Dessa forma, como em Saussure, o signo para Pottier é a soma do significado e do significante, havendo entre os dois uma relação de dupla implicação não existindo significado sem significante.

Segundo o autor, o significado é desdobrado em substância que é específica: um conjunto de traços semânticos e forma que é genérica: caracterizada por traços classificatórios que são a base de categorias.

Para Pottier, a palavra é entendida como um tipo de lexia e surge como um hábito associativo quando se trata de um lento processo de lexicalização de uma seqüência. Por isso, devem ser observadas as combinações semânticas livres, ou seja, aquelas que têm sentido próprio, e as combinações semânticas ligadas, ou seja, aquelas que apresentam sentido figurado.

O autor divide as lexias em quatro tipos: simples, compostas, complexas e textuais. Exemplos de lexias simples seriam de modo geral, a “palavra” tradicional, as lexias compostas seriam o resultado de uma integração semântica que se manifesta formalmente, as complexas, seqüências em vias de lexicalização e as lexias textuais um tipo de lexia complexa que alcança o nível de um enunciado ou de um texto.

Pottier analisa também dois conceitos básicos de Saussure, de onde podemos tirar fundamentos para o nosso trabalho: as relações paradigmáticas e as relações sintagmáticas. Eles são usados para explicar a combinatória dos signos lingüísticos. Existem três planos nos signos: – substância do significado; forma do significado e significante.

Cada um desses três elementos está em relação paradigmática e sintagmática com os demais. Sabemos que a opção de um signo em função de outro acarreta conseqüências na forma dos significados dos elementos vizinhos e na substância do significado. Toda escolha lingüística depende da escolha que se faz entre vários signos que podem figurar no mesmo contexto e a outra diz respeito aos ajustes internos.

Percebe-se, pois, a importância dos signos dentro da teoria lingüística e conseqüentemente no âmbito desse trabalho, já que, dessa forma, é possível avaliar melhor a relação entre dois ou mais signos.

Anteriormente à apresentação da teoria dos campos léxicos, aliás, essencial ao nosso trabalho, passemos a análise da estrutura do léxico.

### **3.3. ESTRUTURA DO LÉXICO**

Apresentamos, nesta parte do trabalho, as questões relacionadas ao signo lingüístico, abordando-o em uma hierarquia em relação aos demais, pois sabemos que são as oposições que assinalam o lugar e o valor do signo dentro do sistema. Essas oposições precisam ser analisadas para explicar a estrutura lexical.

As relações apontadas por Nida (1975), quais sejam: inclusão, superposição, contrastes ou complementação e contigüidade são também objeto de estudo nessa parte de nossa dissertação. Iniciamos nossas considerações pelo que a autora chama de inclusão. Diz respeito ao que se conhece por hiponímia, isto é, um lexema que engloba vários outros lexemas. Esta relação é demasiadamente importante neste trabalho, pois podemos agrupar traços que serão comuns, formando, então, os campos semânticos.

A segunda relação, a superposição, corresponde ao que chamamos sinonímia, ela também se faz presente neste trabalho sem a discussão do problema do grau de sinônimos, sabendo apenas que algumas palavras podem substituir outras em certos contextos, mesmo que não tenham identidade total de semas quanto a seus significados.

A terceira relação, contraste ou complementação, representa aqueles casos em que os significados de alguns lexemas possuem traços em comum, mas, em outros, se opõem totalmente. Essa relação diz respeito à antonímia e é importante para a nossa

pesquisa, pois, em alguns momentos, utilizaremos o Dicionário Analógico - Idéias Afins (1974), que tem na antonímia objeto essencial de sua construção.

Por fim, a relação de contigüidade abarca as demais, pois representa as relações entre lexemas de um campo semântico. Em verbos como “caminhar, andar, correr, pular” podemos perceber significados contíguos: partilham traços de movimento executados por seres animados, portanto, é pela rede de relações entre os vocábulos que podemos chegar ao significado individual e específico.

Essas noções embasam nosso trabalho e estão presentes na análise do *corpus*, bem como nas propostas que serão apresentadas. Passamos adiante às discussões relativas ao ensino do léxico, objetivo maior dessa pesquisa.

### **3.4 ENSINO DO LÉXICO: CONTEXTO GERAL**

Inicialmente tecemos algumas considerações sobre os pontos relevantes para o estudo do léxico. Em seguida, fazemos uma abordagem sobre quais os ramos que se ocupam do seu estudo para, finalmente, apresentarmos as considerações necessárias acerca dos pontos fundamentais sobre o ensino do léxico, dentro de um contexto mais generalizado.

Partimos do princípio de que o léxico de uma língua certamente constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Damos nomes aos seres e objetos e simultaneamente os classificamos, sendo esta atividade considerada como a primeira etapa no percurso científico humano de conhecimento do universo. Identificamos semelhanças e diferenças, rotulando essas entidades. Através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização de nossas experiências, a geração do léxico se processa cristalizada em signos lingüísticos.

O estudo das significações lingüísticas, apesar de ser conferido à Semântica, também é realizado pela Lexicologia, que se ocupa do léxico e, da mesma forma, com os problemas relativos à formação das palavras. Vale destacar que dois ramos do saber se ocupam do estudo do léxico: a Lexicologia e a Lexicografia. Embora complementares entre si, essas áreas possuem objeto de estudo, metodologia e pressupostos teóricos distintos.

A Lexicologia se ocupa dos problemas teóricos que embasam o estudo científico do léxico e a Lexicografia, outra ciência, está totalmente voltada para as técnicas de elaboração dos dicionários e para o estudo da descrição da língua, feita pelos dicionários. Nesse sentido, podemos afirmar que há, relações epistemológicas e metodológicas entre esses dois ramos.

Biderman (1981) assinala a longa tradição da ciência lexicológica na Lingüística Românica e cita três áreas que se destacaram no âmbito da Lexicologia, no final do século XIX e na primeira metade do século XX: a semântica evolutiva; o domínio conhecido como “palavras e coisas” e a geografia lingüística.

A autora esclarece que:

Tradicionalmente os estudiosos da Lexicologia têm-se ocupado da problemática da formação de palavras [...]. Os lexicólogos vêm-se dedicando também ao estudo da criação lexical, ou seja, dos neologismos. A partir da década de cinquenta muitas pesquisas foram realizadas em Estatística Léxica ou Léxico-estatística, visando obter resultados aplicáveis ao ensino/aprendizado do vocabulário, bem como investigações mais especulativas sobre tipologia lingüística [...] mais recentemente a Psicolingüística e a Neurolingüística têm feito muitas pesquisas experimentais sobre a estocagem do vocabulário e o problema do acesso ao repertório lexical armazenado na memória (BIDERMAN, 1981, p. 173).

Parece mesmo ser justificáveis as polêmicas em torno das questões relativas à própria natureza da ciência da Lexicologia, bem como o seu objeto de investigação, pois o léxico é um sistema aberto e o nível da língua mais difícil de ser formulado em regras e sistematizado. A Lexicologia é geralmente confundida com vários outros ramos do

saber, como a própria morfologia, a estilística, a gramática, entre outros. Em razão disso, também são diversas as definições atribuídas a esse ramo da Lingüística.

Para Vilela (1994), a Lexicologia é definida como “a ciência do léxico numa língua”. Dessa forma, para o autor, a Lexicologia tem como objeto “o relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, incidindo sobretudo na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações.”

Matoré (1953), lexicólogo francês, considera a lexicologia uma disciplina que se utiliza de material lingüístico – as palavras –, situando-se entre a lingüística e a sociologia.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Lexicologia possui um caráter extremamente interdisciplinar e que a abordagem feita pelo lexicólogo é bastante interessante e relevante, pois, se considerarmos as necessidades de recorrência a elementos extralingüísticos para concluirmos o processo de explicação do significado de algumas unidades lexicais, nos atemos a essa relação sócio-etnolingüística.

Não obstante, temos consciência de que um estudo do léxico deve levar em consideração aspectos internos e externos da unidade lexical e que a Lexicologia é uma disciplina lingüística voltada também para o estudo dos mecanismos de produção e de atualização desses itens lexicais.

Jungman, (1974), Dias (2004), dentre outros autores já explicitaram a sua preocupação com o ensino e aprendizagem do léxico, e levamos em conta para a realização deste trabalho as questões que envolvem a teoria lexical e o ensino do vocabulário, especificamente na 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental.

Certamente o desenvolvimento do vocabulário mantém relação com a habilidade de compreensão da linguagem e o processo de categorizar a realidade, especialmente na

gradação de conceitos já existentes, além, é claro, de suas relações com conceitos já existentes.

Através da palavra, ordenamos o mundo e codificamos nossas impressões. E nesse aspecto, tanto o professor quanto a escola desempenham importante papel. A criança tem uma capacidade e nível de desenvolvimento real e, portanto, desenvolve alguns problemas por si só. Por outro lado, possui também uma capacidade que precisa ser orientada. Nesse sentido, na aquisição de novas palavras que seriam incorporadas ao léxico, o professor ajuda na descoberta, na concretização desse significado e nas relações de significação.

Através da análise das propostas pedagógicas dos livros didáticos, percebemos que o acesso a outras palavras que o ensino do vocabulário permitiria à criança fica impedido tanto pela concepção de “aprendizagem” como pela abordagem realizada pela maioria dos livros didáticos.

Jungmann (1974) descreve a sua preocupação em relação ao ensino do vocabulário, cita a pequena importância relegada ao ensino do vocabulário e a maneira empírica e assistemática como este estudo tem sido realizado. Afirma que, freqüentemente, o livro didático limita-se a recomendar ao aluno a consulta ao dicionário localizado ao final do livro, a fim de esclarecer o significado de uma palavra que possa ser por ele desconhecida, entretanto, sem precisar aquela que proporcionaria uma melhor interpretação ao texto.

Nesses livros, são comuns, ainda, a proposição de exercícios de múltipla escolha, solicitando ao aluno que apenas escolha o melhor significado para a palavra assinalada, ou então, atividades como relação de palavras para que o aluno escolha uma para melhor compreendê-la ou relações de antônimos e sinônimos, entre outros.

Outro ponto a ser considerado para a melhoria do ensino, é a importância do embasamento teórico-lingüístico para o professor de língua. Diante do desenvolvimento de diversas teorias lingüísticas e com o reconhecimento da necessidade de se renovar os métodos já existentes de ensino, considerados inadequados e ultrapassados à nova concepção, observou-se também a necessidade de se conhecer a própria natureza do signo lingüístico. Os reais processos de aprendizagem, as estratégias e a natureza real do objeto de ensino são igualmente questões fundamentais para o professor.

A gramática tradicional mostra-se atualmente obsoleta, limitada, estudada apenas de forma abstrata, descontextualizada, atribuindo maior importância à lógica interna do que aos fatos lingüísticos propriamente ditos, além de considerar a língua culta a mais pura e a mais correta dentre outras variedades e padrões.

### **3.5 A CONSTRUÇÃO MENTAL DE ORGANIZAÇÃO DO LÉXICO**

Nesta parte do trabalho, explicitamos a definição de léxico para, em seguida, caracterizarmos o processo de registro e arquivamento.

De acordo com a definição que embasa esse trabalho e, segundo Vilela (1994), léxico é

a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade lingüística, acerca das propriedades lexicais das palavras (propriedades fonético-fonológicas-gráficas, propriedades sintáticas e semânticas).

Nesse sentido, e esclarecendo um pouco mais, podemos afirmar que o léxico inclui não apenas os conceitos lingüísticos, como também representa a cultura atual e do passado. De certa forma, podemos admitir que ele está representado material e sistematicamente nos dicionários. Porém, sabemos que também existe uma outra forma



de organização mental, pois certamente as palavras não estão organizadas na memória de um indivíduo em ordem alfabética.

Partindo do princípio de que não adquirimos o léxico repentinamente, ou seja, levamos anos e certamente chegaremos ao fim da vida ainda aprendendo e incorporando novas palavras, pois somos conscientes de que o universo lexical está em constante expansão, temos que considerar que, também, parte semelhante existe na cabeça de outro falante. Caso contrário, não haveria comunicação.

Se o homem é o ser falante, que vive em sociedade e interage com outras pessoas, dessa nova interação devem ser consideradas as semelhanças, bem como as diferenças, como produto da aprendizagem. Assim, temos o tesouro vocabular arquivado na memória dos indivíduos de uma mesma comunidade lingüística.

É necessário supor uma organização mental que tenha funcionalidade e eficiência, capaz de recuperar, em frações de segundo, o significado de uma palavra, suas características gramaticais e os usos adequados conforme determinado contexto, discurso, fala e interação emissor-receptor.

Portanto, partindo da constatação empírica de que um dado falante produz, imediatamente após uma dada palavra, uma palavra resposta, acreditamos estar diante de redes semânticas de organização mental do cérebro.

Segundo Moreira (1996), Biderman considera dois fatores básicos a serem considerados: 1º) a maior ou menor frequência das palavras no uso lingüístico; 2º) o encadeamento de sentido e/ou de forma segundo um modelo paradigmático.

A autora afirma ainda que, de um lado, deve haver uma forma de acesso rápido às palavras mais frequentes e, de outro, que as palavras ditas instrumentais, como por exemplo, as preposições, devem ser estocadas de modo diferente daquelas de conteúdo lexical.

Para a autora, uma rede semântica é composta da integração estruturada de vários campos léxicos. Um campo léxico integra uma rede semântica juntamente com muitos outros campos léxicos. Um campo léxico teria palavras nucleares, provavelmente as mais usadas, ou as primeiras mais significativas, que um falante aprenderia.

Esclarecendo um pouco mais, consideramos que os campos léxicos seriam, em uma relação matemática, subconjuntos de um grande conjunto denominado rede semântica. Cada campo léxico estabelece uma relação que pode manter uma outra relação com os demais. Relação essa que pode ser de contigüidade, similaridade, antonímica, sinonímica, ou seja, de natureza sintagmática e paradigmática.

Dessa forma, uma palavra como “amor” mantém uma relação com as demais da mesma família: amoroso, amorzinho, amorável, amoreco, amorosidade, entre outras. Mantém também relação de significados, isto é, entre sinônimos: carinho, afeto, admiração, afeição, ternura etc., e relação com antônimos: ódio, desafeição, desfavor, ira, desamor, etc. Mantém, ainda, relação com aquelas que derivam do código lingüístico: amor – amores; relação com aquelas relacionadas a aspectos extralingüísticos: namoro, casamento, amor inatingível, beijos, carinhos, chama, coração etc.

Finalmente, além dessas associações paradigmáticas, temos as associações sintagmáticas, resultantes da combinatória freqüente entre lexemas: morada do amor, dar a vida por amor, amor bandido, por amor etc.

### 3.6 CAMPOS LÉXICOS E CAMPOS SEMÂNTICOS

Dentre as inúmeras opções para se estudar o léxico, a análise através de campos tem se destacado, recebendo várias denominações: campos semânticos, campos léxicos, campos conceptuais, campos nocionais.

Partindo do pressuposto de que a significação de um item lexical decorre do contexto e da premissa de que toda palavra envolve uma rede de traços semânticos e, por isso, integra um determinado campo de significação, é que optamos pela denominação campo léxico.

Segundo Saussure (1972), os signos, num sistema lingüístico, têm existência real na medida em que estiverem relacionados uns com os outros, o que ocorre tanto no nível sintagmático como paradigmático.

É importante citar que as pesquisas voltadas para o léxico remontam da Antigüidade Clássica, mas apenas no século XX, essa concepção passou a ganhar mais valor. Podemos afirmar que o princípio da solidariedade entre as palavras, ou seja, a noção de “rede associativa”, defendida por Saussure, motivou muitos estudiosos, que acabaram por dar origem à Teoria dos Campos léxicos.

Muitos princípios defendidos pelo célebre autor, tais como “sistema”, “valor”, relações paradigmáticas”, relações sintagmáticas”, posteriormente sedimentaram a teorização sobre campo.

No interior de uma mesma língua, todas as palavras que exprimem idéias vizinhas se limitam reciprocamente: sinônimos como **recear**, **temer**, **ter medo** só têm valor próprio pela oposição; se **recear** não existisse, todo seu conteúdo iria para os seus concorrentes. (SAUSSURE, 1972, p. 135).

No entanto, segundo Lyons (1980), a teoria dos campos léxicos, na sua forma original, foi proposta por alguns lingüistas durante as décadas de 1920 e 1930: Ipsen (1934), Porzig (1934), Trier (1934)

Trier (1934) foi quem primeiro sistematizou e fundamentou em Humboldt e em Saussure a teoria. O autor buscou nas idéias de Saussure a idéia de língua como sistema, aproveitando esse princípio de forma sistemática na investigação do léxico. Trier defendeu que as palavras de uma língua formam uma globalidade articulada, ou melhor, uma estrutura formada de determinados domínios parciais que se subordinam a um todo. Exatamente a esse domínio que se situa no nível intermediário entre a palavra individual e o léxico total, ele denominou de campos. Para ele

Campos son lãs realidades lingüísticas vivas, situadas entre lãs palabras individuales y el conjunto Del vocabulario, que, en cuanto totalidades parciales, tienen como característica común con la palabra el articularse [ergliedern] y, con el vocabulario, el organizarse [ausgliedern]. El grado jerárquico es indiferente (TRIER apud GECKELER, 1976, p. 123.).

Trier considera o vocabulário de uma língua um todo semanticamente articulado e estruturado em campos, que podem estar ligados entre si por relações de coordenação ou hierarquia. Para o autor há diferenças entre campo léxico e conceitual: o campo léxico divide o campo conceitual em partes, tal qual um mosaico. A palavra adquire seu significado pela oposição em face de outras palavras próximas ao campo.

Na década de 1930, segundo Geckeler (1976), Weisgerber (1954) associou-se a Trier, trazendo aos estudos sobre campos importantes considerações. Entretanto, foi Porzig quem desenvolveu uma perspectiva teórica oposta ao seu contemporâneo Trier. Enquanto este priorizou as relações paradigmáticas, aquele focalizou as relações sintagmáticas. E a Porzig que cabe o mérito de ter sublinhado que a abstração e a generalização dependem do afrouxamento das relações sintagmáticas entre lexemas e de ter demonstrado que estas relações, tal como as relações paradigmáticas de sentido, determinam a estrutura de um campo léxico (LYONS, 1980, p. 214).

Em suas pesquisas, o autor procurou fazer um levantamento de unidades lexicais relacionadas com a idéia de “conhecimento”, em alemão. Na verdade, foi um trabalho

que buscava introduzir os ensinamentos de Saussure, mostrando que os campos colocam em evidência os setores entrelaçados do vocabulário, onde cada elemento delimita seu vizinho e é por ele delimitado.

Como sucessor, Leo Weisgerber (1954) também se apoiou nas idéias de Trier, tendo os dois trabalhos como característica principal a grande influência de W. Von Humboldt sobre a concepção de língua e de campo. A essência da idéia humboldtiana é a de que a articulação é a característica mais geral e mais profunda de toda língua. Para Humboldt, dizer que uma palavra em uma língua é “articulada” significa referi-la ao sistema de elementos subjacentes a partir dos quais ela é construída; elementos que poderiam ser usados para formar infinitas outras palavras, de acordo com intuições e regras definidas. É neste sentido que uma palavra é um “objeto articulado”, apreendida na percepção pelo exercício da “capacidade humana, forjadora da linguagem” mais do que por algum processo simplesmente análogo à “capacidade sensitiva animal”.

Humboldt destacava que a linguagem é uma constante e dinâmica criação do espírito humano. Para o autor, o falante faz uso infinito da língua, empregando recursos finitos, ou seja, diante de um número limitado de regras é capaz de produzir um número ilimitado de sentenças.

Segundo Trier (1934) a existência da articulação lingüística em campos não é produto da fantasia humana ou de uma hipótese lingüística, mas sim o resultado do esforço humano em representar conceptualmente a realidade extralingüística, que é, infinitamente articulada. A partir destas constatações, Jost Trier e Leo Weisgerber aplicaram as idéias de Ferdinand de Saussure. Segundo a concepção saussuriana, “a língua é um todo organizado, cujos elementos se delimitam uns aos outros, derivando a sua significação, o seu valor da arquitetura geral em que estão colocados” (SAUSSURE, 1972, p. 134).

Vários são os enfoques dados à Teoria dos Campos Léxicos, não apenas no que diz respeito à terminologia, como também às perspectivas de abordagem.

Genouvrier & Peytard (1973) determinam que campo léxico

é o conjunto das palavras que a língua agrupa ou inventa para designar os diferentes aspectos (ou os diferentes traços semânticos) de uma técnica, de um objeto, de uma noção: campo lexical do “automóvel”, da “aviação”, da “álgebra”, da “moda”, da “idéia de Deus” etc.

E, para os autores, campo semântico

é o conjunto dos empregos de uma palavra (ou sintagma, ou lexia) onde e pelos quais a palavra adquire uma carga semântica específica. Para delimitar esses empregos, faz-se o levantamento de todos os contextos imediatos que a palavra recebe num texto dado.

Na obra de Pottier (1974), nota-se a preocupação de conciliar a tradição gramatical com visões novas a respeito da língua, especialmente no que diz respeito à semântica. Para o autor, a dimensão do signo lingüístico parte do morfema, onde se centra a semântica, da oração em busca do texto. Ele acredita que, embora o dicionário não registre exatamente o total de palavras, é o retrato de momentos da língua. Como a linguagem é usada pelos falantes, ela acaba recebendo alterações nos significados das palavras. Mudanças essas que podem levar anos ou séculos. Sendo assim, o dicionário pode apresentar significações passadas, presentes e até mesmo significações possíveis dentro de um sistema lingüístico.

Importantes contribuições foram dadas por Eugênio Coseriu (1977), que situou sua investigação ao nível da língua, da linguagem primária, da sincronia, da técnica do discurso, da língua funcional, do sistema da significação e da significação lexical. Excluiu, portanto, tudo o que estivesse relacionado com o discurso ou com o texto: a designação, o sentido, as significações categorial e instrumental, os significados frásico e sintático.

Concluiu que o significado lexical é autônomo e deverá ser tratado autonomamente. Coseriu determinou como princípios básicos que devem nortear a análise lexical: a funcionalidade, a oposição, a sistematicidade e a neutralização.

Assim, Coseriu (1977) define campo léxico:

um campo léxico é do ponto de vista estrutural, um paradigma léxico que resulta da repartição de um conteúdo léxico contínuo entre diferentes unidades dadas na língua como palavras e que se opõem de maneira imediata umas a outras, por meio de traços distintivos mínimos. (COSERIU, 1977, p. 146).

Para o autor, os itens lexicais no interior de um campo estão em oposição. Esta oposição é uma escolha obrigatória para uma parte dos esquemas de cada língua. Um campo se estabelece onde uma nova oposição exija que o valor unitário do campo se torne traço distintivo, isto é, termina onde não são mais as palavras como tais que se opõem, mas o campo inteiro com seu valor unitário.

Atinge o máximo de formalização o estruturalismo europeu. O lingüista deve se reservar à delimitação externa e interna dos campos léxicos, até os traços mais íntimos. Nesse sentido ele deverá considerar a análise da palavra no seu todo estruturado. Sendo assim, o significado de um lexema tem traços sêmicos comuns com outros lexemas e distingue-se do de outros traços sêmicos diferentes.

Podemos, então, falar em sinônimos (palavras cujos significados têm traços sêmicos comuns) e antônimos (cujos significados se distinguem por traços diferentes na sua constituição para além do que têm de comum).

Coseriu define campo léxico como uma estrutura paradigmática constituída por unidades léxicas que se dividem em uma zona de significação comum e que se encontram em oposição imediata umas com as outras. Dessa forma, as oposições semânticas de um campo léxico é que determinam suas relações internas, no diz respeito à estrutura de conteúdo.

O autor aponta vários critérios para a tipologia do campo coseriano: inicialmente, tipos de oposições formalmente diferentes podem funcionar num mesmo campo e servem para caracterizar microcampos. Em segundo lugar, mesmo que caracterizem campos inteiros, os tipos formais de oposição servem para distinguir subtipos de campos, mas não os tipos principais que englobam esses subtipos. E, por último, às relações formais internas de um campo pertence também o tipo de relação existente entre os significados e sua expressão.

Coseriu chegou a uma primeira classificação dos campos léxicos, segundo sua configuração, seu objetivo e sua expressão. O autor defende primeiramente que a maneira como os lexemas estão ordenados e se relacionam entre si depende de dimensões semânticas e, em segundo lugar, dos tipos formais de oposições estabelecidas de acordo com essas dimensões.

Entende-se dimensão como o critério de uma oposição, ou seja, a propriedade semântica a que esta oposição se refere. Dependendo das dimensões que funcionam nos campos, eles podem ser classificados em campos simples, lineares ou unidimensionais, complexos ou pluridimensionais. Estes são campos de mais de uma dimensão, enquanto aqueles possuem uma só dimensão.

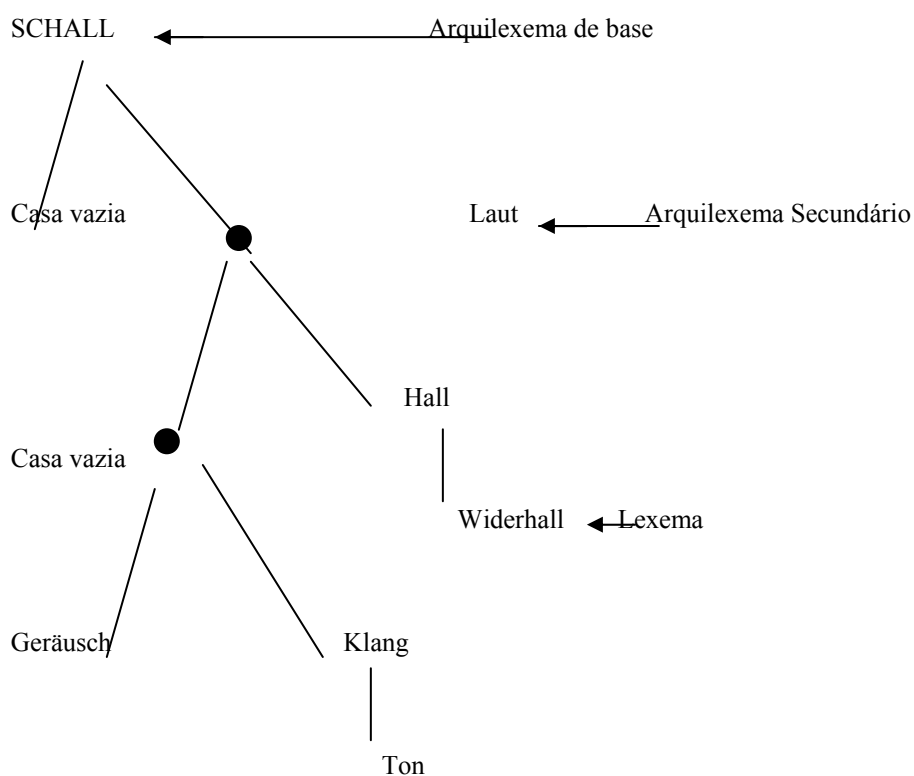
No âmbito deste trabalho tratamos dos campos pluridimensionais, que podem se dividir em campos bidimensionais e os multidimensionais. Os campos bidimensionais subdividem-se em dois tipos: correlativos e não-correlativos.

Entende-se por campos correlativos aqueles em que se dá a combinação de duas oposições “polares”, ou seja, uma oposição sinonímica ou antonímica ou, ainda, são aqueles análogos aos paradigmas fonológicos. Já os campos bidimensionais não correlativos são aqueles em que as duas dimensões são paralelas ou contíguas, semelhantes às distinções fonemáticas do tipo vogais e consoantes.



O autor acrescenta que os campos multidimensionais dividem-se em dois tipos: campos seletivos e campos hierarquizantes. Nos primeiros, as dimensões funcionam todas de uma vez. Nos segundos, as dimensões se aplicam de maneira sucessiva e existe um arquilexema como ponto de partida. No campo hierarquizante, há um arquilexema de base, podendo haver também arquilexemas secundários e até mesmo os desprovidos de expressão.

Coseriu cita a organização do campo léxico de Schall estabelecida por Hayse. (1977, p. 191-192), conforme diagrama, a seguir:



O sinal ● significa a falta da unidade lexical na língua.

Segundo Coseriu (1977) um campo léxico, do ponto de vista estrutural, é um paradigma léxico que resulta da repartição de um conteúdo léxico contínuo entre diferentes unidades dadas na língua como palavras e que se opõem de maneira imediata umas às outras, por meio de traços distintivos mínimos (COSERIU, 1977, p. 146).

Biderman (1981) denomina a memória<sup>1</sup> onde está armazenado o léxico de “memória léxica” e propõe um modelo de estruturação do inventário lexical na memória de um falante adulto da língua portuguesa. Ela caracteriza o léxico como o “tesouro vocabular de uma determinada língua”, que incorpora a “nomenclatura de todos os conceitos lingüísticos e não lingüísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as criaturas humanas atuais e do passado” (BIDERMAN, 1981, p. 138).

Assim, partindo do princípio da existência de uma organização estruturada do léxico arquivada na memória dos indivíduos, a autora admite que as associações mentais entre as palavras devem ser resultados do encadeamento do léxico em redes semânticas, ou seja, que os padrões neuronais da memória léxica devem ter estabelecido redes de ligações entre os lexemas de modo funcional.

Segundo a referida autora, a ligação em cadeia dentro da memória deve orientar-se por dois fatores: “a maior ou menor freqüência das palavras no uso lingüístico” e “o encadeamento de sentido e/ou de forma segundo um modelo paradigmático” (BIDERMAN, 1981, p. 138-139).

Assim, essa mesma autora, manifestando-se acerca da questão das redes semânticas e dos campos léxicos, afirma que:

Uma rede semântica é composta da integração estruturada de vários campos léxicos. Um campo léxico integra uma rede semântica juntamente com outros campos léxicos. As palavras nucleares dentro de um campo léxico provavelmente são as palavras mais freqüentes dentre as palavras de conteúdo léxico (BIDERMAN, 1981, p. 141).

---

<sup>1</sup> A autora retoma as idéias do psicólogo Vernon Gregg, que propõe um modelo de organização e encadeamento das memórias que codificam as informações e os estímulos. Segundo Biderman, esse psicólogo distingue três tipos de memória no estágio pós-categórico onde se situa a memória: “uma reserva temporária da informação – a memória primária”, uma reserva a longo prazo, a “memória secundária”, e a “memória semântica”, onde está armazenado o léxico. Essa constitui a memória duradoura” (BIDERMAN, 1981, p. 137). A autora denomina a “memória semântica” de Gregg de “memória léxica”.

Lyons, (1974) ao tratar dos campos semânticos, parte da visão de Trier e descreve como ponto principal de sua teoria a idéia de que um lexicólogo não precisa analisar uma palavra isolada para explicar todos os seus possíveis significados e usos em contextos lingüísticos e não lingüísticos.

Lyons (1974, p. 22) define “o significado de um termo como uma função de suas relações com outros termos no campo léxico, e essas relações (sinonímia, antonímia, hiponímia etc) são primitivas em sua teoria”.

O autor define hiponímia como termo de classe de inclusão. Por exemplo, orquídea está inclusa em flor, mas o contrário não se pode afirmar. Além de arquilexema (já mencionado anteriormente), a palavra mais abrangente recebe o nome de palavra superordenada.

Em uma frase onde figure um termo superordenado resultará ou a escolha de uma possibilidade entre as frases em que cada uma contém um co-hipônimo diferente, ou uma frase onde os co-hipônimos são, por assim dizer, “semanticamente coordenados”.

Lyons aborda, ainda, as questões relativas às relações sintagmáticas e paradigmáticas. As relações paradigmáticas ocorrem quando as unidades estão em relação de exclusão em um mesmo contexto, quer estejam em oposição ou em variação livre. Já as relações sintagmáticas ocorrem quando todas estão no mesmo nível, aparece uma ao lado da outra e formam, então, seu contexto. É preciso levar em consideração as várias interpretações que se podem dar as possibilidades de ocorrência.

Para finalizar, neste trabalho, utilizamos os campos léxicos tendo em vista as relações associativas de idéias, associações sinonímicas e antonímicas, bem como os campos de famílias de palavras. Passemos, dessa forma, as questões relativas ao dicionário.

### 3.7 OS DICIONÁRIOS

De acordo com a própria definição do dicionário eletrônico *Aurélio Século XXI*, a palavra dicionário vem do latim med. *dictionariu* e significa o conjunto de vocábulos duma língua ou de termos próprios duma ciência ou arte, dispostos, em geral, alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua.

Inicialmente é importante citar o papel registrador que possuem os dicionários. Certamente, apesar da transitoriedade das coisas e do mundo, ele possui um caráter estático concebido em forma eletrônica ou em papel. De um modo geral, abrange uma macro-estrutura (conjunto das entradas e as partes complementares) e uma micro-estrutura (a entrada e o tratamento dado a essa entrada através da rede de relações definicionais, relações gramaticais, semânticas, pragmática etc).

Existem vários tipos de dicionários: fundamentais, básicos, essenciais, médios, *thesaurus*, do português antigo, históricos, de sinônimos, de medicina, de informática, etimológicos, de lingüística, os monolíngües, os bilíngües, os de expressões idiomáticas, os de frases feitas, dicionários de estrangeirismos e de idéias afins (aliás, este último, instrumento valiosíssimo para a conclusão de nosso trabalho e objeto de estudo no próximo subtítulo).

Freqüentemente, encontramos os dicionários ordenando as palavras de forma alfabética, permitindo-nos rápidas pesquisas. Porém, outras ordenações são possíveis, como, por exemplo, uma classificação baseada na etimologia. Nesse caso, as palavras são agrupadas por famílias etimológicas, sempre em torno da palavra primitiva.

Existem também classificações baseadas nos conceitos a que as palavras correspondem. São as chamadas classificações ideológicas. Como exemplo desse tipo

de classificação, temos o *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (Idéias Afins)*, de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo (1983)

Temos ainda, como exemplo de objeto de estudo mais recente, as classificações em “ordem inversa”, que nos permitem o desenvolvimento das pesquisas sobre formação das palavras compostas e sobre sufixação.

É recomendável que, antes de utilizar o dicionário, o aluno certifique-se, primeiro, de que se trata de obra digna de crédito e, segundo, de que sabe realmente consultá-lo. Em relação à primeira condição, esbarramos sempre em um grande número de dicionários dito populares ou minidicionários (largamente utilizados e comercializados no ensino fundamental, tanto por alunos como por professores).

Em relação à segunda condição, é recomendável a leitura dos prefácios, notas prévias que constam de uma série de observações do autor, bem como a lista de abreviaturas e sinais convencionais.

Entretanto, é preciso esclarecer que o dicionário é um instrumento valioso e possui papel relevante no ensino. Em nosso trabalho trataremos especialmente do uso e da importância dos Dicionários Analógicos de Idéias Afins.

### **3.8 DICIONÁRIOS ANALÓGICOS OU IDEOLÓGICOS**

Desconhecido por muitos que utilizam a linguagem o seu objeto de trabalho, o Dicionário Analógico ou Ideológico merece uma consideração especial. Diferentemente dos outros dicionários, ele ordena os seus conceitos em campos semânticos. Um dos melhores dicionários desse tipo é o *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, de Julio Casares (Madrid, 1942). Seguindo o mesmo padrão, muito útil, temos o

*Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (Idéias Afins)* de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo, que infelizmente encontra-se esgotado.

Em conformidade com o que já dissemos, partamos do princípio de que os dicionários de sinônimos e de definições são extremamente úteis quando já temos em mente a palavra, cujo sentido exato estamos à procura ou quando procuramos um sinônimo. Nesse caso, temos como ponto de origem a palavra em busca de seu significado, expressão ou idéia.

Não obstante, é muito comum estarmos diante de situação oposta: temos idéias vagas, imprecisas, sem que nos venham à mente as palavras de que necessitamos, naquele momento, para expressar nossos pensamentos.

Por esse motivo, os dicionários analógicos são instrumentos úteis capazes de permitir que encontremos a palavra exata que possa expressar nossas idéias imprecisas. Eles são organizados de tal forma que permitem uma distribuição racional das palavras da língua, dando oportunidade ao consulente de percorrer um número grande de outras que estão associadas ideologicamente, que pertençam ao mesmo campo semântico ou de associação de idéias, terminando, em alguns casos, em uma fonte geradora de novas idéias e amplificações.

O *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (idéias afins)* de Francisco Ferreira dos Santos Azevedo é exemplo especial dessa forma de organização. Ele é aberto por uma classificação em classes: I – relações abstratas (subdividida em existência, relação, quantidade, ordem, número, tempo, mudança e causa); II – espaço (em geral, dimensões, forma, movimento); III – matéria (em geral, inorgânica, orgânica); IV – intelecto (formação das idéias, comunicação das idéias); V – vontade (individual, com referência à sociedade) e VI – afeições (em geral, pessoais, simpáticas, morais, religiosas).

Dividido em duas partes, a primeira contém, dispostas em coluna, as palavras que expressam as diferentes acepções, variantes e matizes de uma mesma idéia, as quais estão dispostas segundo o Quadro Sinóptico das Categorias, cada uma precedida de seu número nesse quadro. Este número vem repetido no alto da página para facilitar a procura do verbete desejado.

A primeira coluna contém as palavras relacionadas diretamente com a idéia de que se trata; a segunda coluna traz as acepções antagônicas. A segunda parte do dicionário é constituída de extenso índice alfabético, o qual nos indica o número correspondente a cada grupo de palavras, que expressam uma idéia, ou relacionadas com ela, direta ou antagonicamente.

Suponhamos que o estudante esteja à procura de um verbo de sentido específico na idéia geral de afeição religiosa. Ele procura um verbo que remeta a idéia de afeição, sentimento. Na classificação das palavras encontramos a idéia de afeição subdividida em: geral, pessoal, simpática, moral e religiosa. Todas essas séries trazem os seus respectivos antônimos e são subdivididos de forma quase inumerável.

A título de exemplificação, transcrevemos as páginas do dicionário em que se têm a idéia geral de afeição e, posteriormente, a de afeição religiosa.

## QUADRO SINÓPTICO DE CATEGORIAS

III. <i>Troca de propriedade</i>	795. Compra	794. Permuta	796. Venda
		797. Mercador	
		798. Mercadoria	
		799. Mercado	
		800. Dinheiro	
IV. <i>Relações monetárias</i>		801. Tesoureiro	
		802. Tesouraria	
	803. Riqueza		804. Pobreza
	805. Crédito		806. Dívida
	807. Pagamento		808. Insolvência
	809. Despesa		810. Reccita
		811. Contabilidade (escrituração mercantil)	
	812. Preço		813. Desconto
	814. Carestia		815. Barateza
	816. Liberalidade		817. Economia
	818. Prodigalidade		819. Sovinaria

## CLASSE VI. AFEIÇÕES

## Divisão I. AFEIÇÕES EM GERAL.

	820. Qualidades (caráter)	
	821. Sentimento	
822. Sensibilidade		823. Insensibilidade
	824. Excitação	
825. Excitabilidade (perturbação; veemência; tempestade moral)		826. Inexcitabilidade (passividade; calma; estoicismo; paciência)

## Divisão II. AFEIÇÕES PESSOAIS.

1.º <i>Passivas</i> ...	827. Prazer	828. Sofrimento
	829. Deleite (causa ou fonte de prazer)	830. Dolorimento (causa ou fonte de aborrecimentos)
	831. Contentamento	832. Descontentamento
		833. Saudade
	834. Alívio	835. Agravação
	836. Alegria	837. Tristeza
	838. Regozijo (manifestações de prazer)	838. Lamentação (manifestações de pesar)
	840. Divertimento	841. Enfadado
	842. Espírito (humorismo)	843. Chateza (pobreza de espírito)
		844. Humorista
2.º <i>Particulares</i>	845. Beleza	846. Fealdade
	847. Ornamento	848. Mancha
		849. Simplicidade
	850. Bom gosto (estéticas)	852. Mau gosto
	851. Moda	
		853. Ridicularia (farsa)
		854. Janota
		855. Afetação
		856. Ridiculização
		857. Anedota (objeto ou causa de riso)



## QUADRO SINÓPTICO DE CATEGORIAS

3.º) Em projeto	858. Esperança	859. Desesperança
	861. Coragem	860. Medo
	863. Temeridade	862. Covardia
	865. Desejo	864. Cautela
4.º) Em contemplação....	870. Admiração	866. Indiferença
		867. Aversão
	872. Prodigio	868. Exigência (dificuldade de contentar-se)
		869. Saciada
5.º) Extrínseca...	873. Fama (glória; immortalidade)	871. Expectação (indiferença)
	875. Nobreza	872. Prodigio
	876. Título (tratamento)	874. Infamação (aviltamento; desonra)
	878. Orgulho	877. Plebeísmo (burguesia; massa anônima; joão-ninguém)
	880. Vaidade	879. Humildade
	882. Ostentação (luxo)	881. Modéstia
	883. Celebração (comemoração)	
	884. Jactância	
	885. Insolência	886. Servilismo
	887. Fanfarrão	

## Divisão III. AFEIÇÕES SIMPÁTICAS.

1.º) Sociais.....	888. Amizade	889. Inimizade
	890. Amigo	891. Inimigo
	892. Sociabilidade	893. Reclusão (isolamento; eremita)
	894. Cortesia	895. Decortesia
	896. Congratulação	898. Ódio
	897. Amor	900. Ressentimento (irritação)
		901. Irascibilidade
	903. Casamento	901a. Hipocôndria (mau humor)
		902. Afeto
2.º) Altruístas..	903. Casamento	904. Celibato
	906. Benevolência	905. Divórcio
	910. Filantropia (patriotismo)	906. Benevolência
		908. Maldição
912. Benfeitor	909. Ameaça	
3.º) Especiais...	911. Misanthropia	
	913. Malfeitor	
4.º) Retrospectivas.....	914. Clemência	914a. Inclemência
	915. Condolência	
4.º) Retrospectivas.....	916. Gratidão	917. Ingratidão
	918. Perdão	919. Vingança
		920. Ciúme
		921. Inveja

QUADRO SINÓPTICO DE CATEGORIAS

DIVISÃO IV. AFEIÇÕES MORAIS.

1.º) Obrigações .	{	922. Justiça	923. Injustiça
		924. Direito	925. Impropriedade (ausência de direito)
		926. Dever	927. Transgressão 927a. Isenção
2.º) Sentimentos	{	928. Respeito	929. Desrespeito
		931. Aprovação	930. Desprezo
		933. Lisonja	932. Reprovação
		935. Adulador	934. Detração
		937. Defesa	936. Difamador 938. Acusação
3.º) Condições . .	{	939. Probidade	940. Desonestidade
		942. Desinteresse	941. Velhaco (traidor)
		944. Virtude	943. Egoísmo
		946. Inocência	945. Desvirtude
		948. Homem bom	947. Culpa
		950. Penitência	949. Homem ruim 951. Impenitência
			952. Expição
4.º) Prática . . . . .	{	953. Temperança	954. Intemperança
			954a. Sensualista (sibarita)
			955. Ascetismo
		956. Jejum	957. Glotonaria
		958. Sobriedade	959. Embriaguez
		960. Pureza	961. Impureza 962. Libertino (subst.)
5.º) Instituições .	{	963. Legalidade	964. Illegalidade
			965. Jurisdição
			966. Tribunal
			967. Juiz
			968. Advogado (rábula)
			969. Demanda
		970. Absolvição	971. Condenação
			972. Punição (castigo; pancada)
		973. Recompensa	974. Penalidade
			975. Instrumentos de punição (carrasco)

DIVISÃO V. AFEIÇÕES RELIGIOSAS.

1.º) Seres sobre-humanos e regiões.	{	976. Divindade (Deus, a Santíssima Trindade)	978. Satã (espírito maléfico)
		977. Virgem Maria (Santos; Anjos)	
		979. Deuses mitológicos ou falsos	980. Demônio
		981. Céu	982. Inferno
2.º) Doutrinas . .	{		983. Teologia
		983a. Ortodoxia (religião católica)	984. Heterodoxia (heresias; hereges)
		985. Revelação (as Santas Escrituras)	986. Pseudo-revelação (Alcorão; Vedas)

## QUADRO SINÓPTICO DE CATEGORIAS

3.º) Sentimentos	{ 987. Piedade 988a. Carola	988. Impiedade
4.º) Atos.....	{	989. Irreligião 990. Culto 991. Idolatria 992. Bruxaria (idolatria) 993. Encantamento 994. Feiticeiro
5.º) Instituições.	{ 996. Clerozia (sacerdote; papa, etc.)	995. Cargos e dignidades da Igreja 997. Secular 998. Rito 999. Batina (vestes canônicas) 1000. Templo (sinagoga, mesquita)
ÍNDICE REMISSIVO.....		549

O dicionário permite-nos, pois, encontrar a palavra exata para exprimir a idéia que temos em mente. Mas ainda estamos diante de um problema: em meio a tantas opções, como descobrir a palavra exata? Como descobrir aquela que melhor se encaixa num contexto específico?

A consulta em um dicionário de definições, ou mesmo em um de sinônimos não resolveria o nosso problema. O dicionário *Aurélio século XXI*, por exemplo, traz a definição de “afeição” [Do lat. *affectione*.] S. f. 1. Sentimento de apego sincero por alguém ou algo; carinho; amizade, afeiçoamento. 2. Inclinação, pendor. 3. Conexão, ligação, relação; e para a palavra “religiosa” [Fem. de religioso.] S. f. 1. Mulher que fez votos monásticos; freira.

É fácil perceber que a palavra que estamos procurando não poderia ser encontrada – partindo-se aqui da idéia, e não de um termo específico. Nesses verbetes temos apenas aspectos particulares, além, é claro, de estarmos diante de termos que, por ora, não se encaixam ao contexto específico.

Para isso, o dicionário analógico é de fundamental importância. O mesmo termo no referido dicionário traz no seu índice remissivo todas as palavras intimamente relacionadas à afeição: sentimento, amizade, amor; e as afeições religiosas: divindade, onipotência, providência, entre inúmeras outras, como mostra o exemplo acima.

Como podemos perceber, o *Dicionário Analógico de Idéias Afins* traz, em linhas gerais, um índice remissivo, ou aquele índice a que o consulente irá recorrer caso esteja procurando “a palavra mestra” ou a “principal”, ou aquela que traz sinônimos mais específicos, ou ainda o plano de classificação, onde as idéias gerais estão agrupadas de acordo com categorias filosóficas e suas subdivisões. Ora, a idéia de afeição indica sentimento. Sentimento está ligado ao amor. Efetivamente, na idéia de amor encontramos as seguintes subdivisões: amor à pátria, ao dinheiro, a Deus (piedade, religião), podendo ser, dessa forma, uma segunda opção de busca.

No que diz respeito às questões relativas ao vocabulário ativo ou passivo. Se a palavra encontrada faz parte de seu vocabulário passivo, ou seja, se ele conhece o seu sentido exato não porque a use habitualmente ou ocasionalmente, mas sim, porque está acostumado a lê-la ou ouvi-la, a escolha não traz quaisquer dificuldades. Por outro lado, se essa mesma palavra é inteiramente desconhecida, faz-se necessária a consulta a um dicionário de definições para a descoberta de seu sentido exato.

Podemos afirmar que o dicionário analógico ou ideológico é de grande importância para o ensino do vocabulário. Frequentemente, em nosso universo lexical, estamos diante de palavras que representam gírias, regionalismos, estrangeirismos e neologismos. Porém, todas elas são subconjuntos de uma idéia mãe, ou seja, todas as palavras mantêm íntima relação com uma palavra mestra, uma palavra-chave. Dessa forma, um dicionário analógico é um útil instrumento nas mãos daquele que está buscando percorrer os caminhos, por vezes tortuosos, do seu léxico.

#### IV. CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para esta parte da pesquisa, necessário se faz rememorarmos a hipótese que norteia o estudo: a de que os exercícios destinados ao ensino e enriquecimento lexical dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental não têm contribuído significativamente para tal fim e, que o conhecimento e utilização da teoria dos campos léxicos, por parte de autores de livros didáticos, estudiosos do assunto e docentes, poderiam contribuir na estruturação de atividades mais pertinentes na escola.

Esse trabalho tem por objetivo fazer um levantamento, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, dos exercícios destinados ao ensino do vocabulário, bem como analisá-los, buscando contribuir para a adequação e aprimoramento dessas atividades, além de sugerir outras atividades para um maior enriquecimento lexical, privilegiando as diferenças e semelhanças entre as palavras.

##### 4.1. DEFINIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO “CORPUS”

Para compor o “corpus” dessa pesquisa, no que se refere ao material dos livros didáticos, inicialmente buscamos a lista de livros proposta pelo MEC (anexo 3) para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. Dessa lista, à disposição no endereço eletrônico <<http://www.mec.gov.br/sef/livro/li.htm>>, selecionamos aqueles que foram indicados sem ressalvas pelo MEC.

Em seguida, buscamos junto à Secretaria de Educação da cidade de Uberlândia, aqueles mais usados pelas escolas de Ensino Fundamental. Das duas coleções selecionadas, restringimos nossa análise às obras destinadas ao ensino da 5ª série do Ensino Fundamental, que são: *Linguagem – Criação e Interação*, de Cássia Garcia de

Souza e Márcia P. Cavéquia (1998) e *Coleção Palavras*, de Hermínio Geraldo Sargentim (1988)

No procedimento de definição do corpus levamos, ainda, em consideração que, cada uma dessas obras têm um número considerável de exercícios em várias seções. Nesse sentido, respeitamos as nomeações dadas por cada autor e selecionamos aqueles destinados ao ensino do vocabulário.

A partir daí, analisamos, nessa pesquisa, uma amostragem desses exercícios, apontando os que efetivamente contribuem para o ensino do léxico, bem como aqueles que apresentam falhas. No entanto, nessa parte da pesquisa, apresentamos todas as atividades dos livros selecionados e aqueles que foram analisados encontram-se em negrito.

Iniciamos nossa análise pelo livro *Linguagem – criação e interação*. Nesta obra, o volume da 5ª série é composto por 10 unidades temáticas. De acordo com as autoras, os temas foram escolhidos com base nos interesses de alunos que se encontram nessa série escolar. Para elas, torna-se mais fácil desenvolver um trabalho em que o aprendiz emita suas opiniões e reflita sobre a linguagem.

O livro é dividido em partes, como mostra o quadro abaixo:

<b>ABERTURA</b>	
<b>MOMENTO DO TEXTO</b>	
<b>PAINEL DO TEXTO</b>	
<b>ESTUDO DO TEXTO</b>	
	Do autor ao leitor
	Indo além
	O diálogo entre os textos

<b>AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO</b>	
	História da palavra
<b>DIVERSIDADE DE EXPRESSÃO</b>	
<b>QUESTÕES DE LINGUAGEM</b>	
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	
	Você é o autor
	Você escreve para alguém
	Você escreve com um objetivo
	Refletindo sobre a produção
<b>ESTUDO DA LÍNGUA</b>	
	A gramática no dicionário
	Desafio
	Dúvidas

Segundo as autoras, na unidade denominada ABERTURA, figuram atividades diversificadas, que são utilizadas como incentivo ao trabalho das unidades, além de valorizarem o conhecimento prévio do aluno e sua opinião acerca do tema proposto.

A obra é dividida da seguinte forma:

<b>UNIDADE</b>	<b>CONTEÚDO</b>
<b>1</b>	<b>Anúncio publicitário</b> Discussão sobre a mensagem de um anúncio publicitário e relato sobre o primeiro e o último lido.
<b>2</b>	<b>Fotos:</b> máscara japonesa, tapete marroquino e escultura em madeira de

	<p>indígenas canadenses.</p> <p>Comentários sobre os objetos artesanais conhecidos pelos alunos.</p>
<b>3</b>	<p><b>Folder</b> do grupo de contadores de histórias Morandubetá.</p> <p>Comentários sobre o grupo, exposição de pontos de vista sobre a arte de contar histórias.</p>
<b>4</b>	<p><b>Balões</b> com trechos de contos de fada.</p> <p>Reconhecimento de falas características de alguns contos de fada.</p>
<b>5</b>	<p><b>Diagrama</b> com nomes de esportes.</p> <p>Atividade para completar diagrama com nomes de esportes.</p>
<b>6</b>	<p><b>Anúncio publicitário</b> Credicard/Instituto Ayrton Senna.</p> <p>Relato das impressões pessoais a respeito do anúncio publicitário e comentário sobre o objetivo do autor do anúncio quanto ao recurso utilizado.</p>
<b>7</b>	<p><b>Fotos</b> de várias pessoas de nacionalidades/etnias diferentes.</p> <p>Exposição de idéias sobre as semelhanças e diferenças entre pessoas de nacionalidades/etnias diversas.</p>
<b>8</b>	<p><b>Cartum</b> Ninguém é de ferro, de Santiago.</p> <p>Discussão acerca da mensagem transmitida pelo artum.</p>
<b>9</b>	<p><b>Foto</b> do interior de um castelo sinistro.</p> <p>Relato das impressões e sentimentos sobre a imagem.</p>
<b>10</b>	<p><b>Sugestões</b> de atividades para as férias.</p> <p>Escolha de uma suposta atividade a ser desenvolvida nas férias.</p>

Na unidade, denominada MOMENTO DO TEXTO, foram selecionados os textos, tendo como critérios: diversidade de gêneros, registro e contexto; diversidade e



representatividade de autoria (época, região, nacionalidade); valorização de textos da tradição oral; adequação à série/idade do aluno; equilíbrio entre os textos que representam a realidade e a fantasia; predominância de textos autênticos e integrais, por estes, quando fragmentados, manterem a unidade textual. Cada texto é precedido de uma breve apresentação, cujo objetivo é despertar o interesse do aluno pela leitura, além de contextualizá-lo.

A unidade PAINEL DO TEXTO aborda aspectos considerados relevantes em relação ao contexto, ao autor e à macroestrutura textual. Em alguns casos, é apresentada a biografia do autor, com um pequeno depoimento dele. Além disso, há informações extras que enriquecem a leitura do texto, acompanhadas de recursos iconográficos atraentes, o que consideram como uma forma de incentivar o aluno a conhecer o contexto cultural em que a obra foi produzida.

O ESTUDO DO TEXTO é composto por exercícios de interpretação que contribuem para a construção do sentido do texto pelo aluno, abrangendo questões de conteúdo, estrutura e análise do discurso (inferência, crítica, extrapolação, antecipação, transformação, situação-problema), análise de recursos expressivos e coesivos do texto, questões interativas e intertextuais, atividades de retextualização, de acuidade e, ainda, atividades que exploram outras habilidades, como dramatização, desenho e canto. Além da explicitação e/ou análise do gênero do texto em questão, são propostas questões básicas sobre o texto, trabalho com intertextualidade (especificamente no sub-unidade “Diálogo entre os textos”) e, ainda, questões que exploram idéias que vão além das apresentadas no texto, mas que mantêm relação temática com ele.

A DIVERSIDADE DE EXPRESSÃO está presente na maioria das unidades. As atividades são bastante ricas, tais como debates, pesquisas orientadas, trabalhos manuais, seminários, entrevistas, rodas de leitura e atividades que objetivam

desenvolver outras formas de expressão, como desenhos, colagens, pinturas, dramatização etc.

As atividades propostas procuram favorecer o uso efetivo da linguagem oral, recebendo em cada unidade um subtítulo específico. Na unidade 1, apresentação pessoal; na 2, atitudes a serem tomadas; 3 e 4, contadores de histórias; 5, criação ou alteração de regras; 6 e 7, entrevista: programas sociais no Brasil; 8, enquete – critérios de consumo e, nas unidades 9 e 10, história oral coletiva.

A obra trata, ainda, de questões relativas ao uso da linguagem, como diversidade de texto, leitura, níveis de linguagem, estruturação do texto, diferença entre fala e escrita, coerência, coesão, recursos de linguagem, neologismos, estrangeirismos, argumentação, vícios de linguagem, entre outros, na unidade denominada QUESTÕES DE LINGUAGEM.

Nesta coleção, as propostas de produção de texto partem ou da tipologia do texto principal ou, ainda, do estilo do autor, buscando tornar o aluno um competente produtor de textos. Há subunidades nomeadas como *Você é o autor*, *Você escreve para alguém* e *Você escreve com um objetivo*, que buscam um possível interlocutor para o texto, no intuito de mostrar que o ato de escrever não está restrito à sala de aula.

Uma outra subunidade, denominada *Refletindo sobre a produção*, chama a atenção do aluno para o tipo de texto que está sendo solicitado, explicitando de forma prática suas características textuais. Outra função é apresentar subsídios para avaliação e auto-avaliação, através de considerações relacionadas ao texto em questão. O objetivo é contribuir para a melhoria dos textos produzidos. É objetivo também desta subunidade propor uma diversidade de tipos de textos, criar situações reais (ou o menos artificiais possíveis) de produção, valorizar a interlocução.

O ESTUDO DA LÍNGUA, segundo as autoras, trabalha com conteúdos básicos de gramática, no intuito de colocar o aluno em contato com a língua de forma sistematizada. Além disso, a unidade busca fazer com que o aluno construa conceitos gramaticais através da valorização dos conhecimentos lingüísticos que ele já possui, partindo da observação, compreensão, memorização, análise e síntese.

Quanto à unidade denominada AMPLIAÇÃO DE VOCABULÁRIO, as autoras desta coleção afirmam que, nesta parte propõem exercícios diversificados, que envolvem a riqueza de sentidos dos termos de nossa língua. E, sendo oportuno, são apresentadas considerações quanto ao uso do conhecimento adquirido. Além disso, algumas unidades contêm o estudo etimológico de palavras-chave e os assuntos são identificados por subtítulos, de acordo com o quadro abaixo:

<b>UNIDADE</b>	<b>CONTEÚDO</b>
<b>1</b>	Vocábulo de sentido geral
<b>2</b>	A palavra e seus vários sentidos
<b>3</b>	Palavras e expressões de sentido equivalente
<b>4</b>	Uso do dicionário
<b>5</b>	Expressões caracterizadoras / definição de expressões
<b>6</b>	Adequação vocabular
<b>7</b>	Sinônimos
<b>8</b>	Conotação e denotação
<b>9</b>	Expressões idiomáticas
<b>10</b>	Gíria

Lista dos 27 exercícios retirados do livro *Linguagem – criação e interação*, de Cássia Garcia de Souza e Márcia P. Cavéquia (1998)

Vale ressaltar que, em relação ao número de ocorrências, a grande maioria dos exercícios aparece, uma única vez, ao longo da obra, com exceção daqueles que solicitam ao aluno que encontre palavras sinônimas, antônimas ou reescreva frases no plural.

**1. Para você, o que é um livro? Converse com seus colegas e verifique o que eles pensam a esse respeito.**

**Na história em quadrinhos de Eva Furnari, não é possível identificar o tipo de livro que a personagem traz consigo, nem o assunto que ele aborda. Sabemos apenas que se trata de um livro. Há vários materiais aos quais podemos nos referir utilizando o termo “livro”. Conheça mais três e cite outros que conseguir lembrar.**

**2. Qual o significado do verbo “fazer” em cada uma destas frases?**

**a) Provavelmente o artesão ainda não havia feito doze anos de idade.**

**b) Podemos fazer uma idéia de sua dedicação.**

**c) O garoto pediu uma certa quantia pelo tapete, mas acabou fazendo por menos para o freguês.**

**d) Ele sempre faz descontos em suas mercadorias?**

**e) O comprador fez um bom negócio.**

**3. Escolha um dos verbos “fazer” estudados acima e faça uma outra frase, empregando-o.**

4. No texto, o verbo “ter” também aparece empregado com diversos sentidos. Transcreva duas passagens do texto em que esse verbo assume sentidos diferentes e explique cada um deles.

**5. Identifique o sentido da palavra “prova” no trecho:**

**“– Eu vi. Mas é a prova de que foi feito à mão, e não em uma máquina.”**

**( ) competição, ( ) avaliação escolar, ( ) verificação de uma operação matemática, ( ) demonstração da verdade de algo, ( ) experiência, ( ) concurso.**

6. Você conhece outras palavras, diferentes das estudadas nesta unidade, cujo significado também varie? Quais?

7. O escritor Rogério Barbosa utilizou em seu texto diferentes palavras e expressões para se referir ao gato e ao rato. Observe:

Gato: “O bichano”, “O felino”, “O parente da onça”. Rato: “O dentuço”, “O roedor”.

Que motivo teria levado o escritor a fazer tais substituições?

8. A seguir, utilizamos intencionalmente a repetição da palavra “cachorro”. Reescreva o texto, substituindo o termo destacado por palavras ou expressões de sentido equivalente, de modo a evitar a repetição e, assim, torná-lo mais agradável.

“O cachorro foi um dos primeiros animais a ser domesticado. Ao longo dos anos, tornou-se um grande companheiro do ser humano. Atualmente, o cachorro tem assumido um papel muito importante na vida das pessoas: atua como guarda, serve de guia para cegos, ajuda no pastoreio e ainda colabora localizando vítimas no caso de

algumas catástrofes, como os desabamentos. Talvez estas e outras razões expliquem o dito popular: “O cachorro é o melhor amigo do homem”. (Texto das autoras)

9. Nem sempre a repetição de uma palavra pode ser considerado um problema no texto. Dependendo da intenção do autor, a repetição serve como recurso expressivo. Observe o texto abaixo e procure perceber com que finalidade ele fez uso desse recurso.

A senhora, uma dona de casa, estava na feira, no caminhão que vende galinhas. O vendedor ofereceu a ela uma galinha. Ela olhou para a galinha, passou a mão embaixo das asas da galinha, apalpou o peito da galinha, alisou as coxas da galinha, depois tornou a colocar a galinha na banca e disse para o vendedor: “Não presta!”. Aí o vendedor olhou pra ela e disse: “Também, madame, num exame assim nem a senhora passava”.

10. Observe a reprodução de uma página de dicionário. Dela foram retiradas as palavras apresentadas no quadro. Anote-as, indicando os dois vocábulos entre os quais cada uma delas se encaixa.

pobre; podar; pluvial; pneumonia; poça.

11. Você e seus colegas irão participar de uma atividade bem divertida para treinar o manuseio do dicionário. Seu professor irá sugerir algumas palavras não tão usuais e indicará, a cada uma delas, três alunos para dizer o que provavelmente elas significam. Depois, a turma procurará no dicionário o sentido das palavras, comparando-os com as respostas dadas anteriormente.

**12. A bola de futebol recebe várias denominações por parte dos locutores esportivos. Algumas são citadas no texto “Fura-Redes”. Reveja: “pelota invencível; goleadora genial; redonda infernal; esfera mágica. Essas denominações podem ser chamadas expressões caracterizadoras. Além da bola, há outros seres (pessoa, animal, lugar etc.) que também são identificados por expressões caracterizadoras. Converse com os colegas e tente escrever o nome do ser a que cada expressão se refere: rei do futebol; telinha mágica; outro negro; cidade maravilhosa; planeta água; bom velhinho.**

13. Você conhece outras expressões caracterizadoras? Quais?

**14. Use a imaginação e crie expressões que poderiam designar os seguintes seres: computador; avião; relógio.**

15. Escreva um pequeno trecho composto por duas frases. Utilize, na segunda frase, uma expressão caracterizadora que substitua uma palavra citada na primeira.

**16. As duas palavras entre parênteses possuem sentido semelhante. Reescreva cada frase, completando-a com a que for mais adequada à situação apresentada.**

**a) O ser humano torna-se \* quando exerce plenamente a cidadania. (livre/solto)**

**b) Toda criança tem o direito de \* educação e formação. (ganhar/receber)**

**c) Infelizmente, há notícias sobre o \* de meninos de rua. (extermínio/extinção)**

**d) A medicina \* é uma boa forma de garantir a saúde. (preventiva/preparatória)**

**17. Copie as frases, completando-as adequadamente com as palavras propostas:  
desamparados/abandonados**

**a) Alguns bebês são \* pelos pais logo após o nascimento.**

**b) O desemprego deixa muitos trabalhadores \*, sem meios para sustentar suas famílias.**

**entender/perceber**

**c) Não consigo \* por que ainda há tanta miséria.**

**d) Às vezes, passamos perto de um necessitado sem \* a presença dele.**

18. Reescreva cada uma das frases, completando-as com um sinônimo da palavra destacada.

19. Elabore um parágrafo utilizando um dos pares de sinônimos seguintes. Depois, leia o que você escreveu para os colegas.

20. Veja o anúncio publicitário a seguir. Para que tipo de consumidor ele estaria sendo dirigido? No anúncio, aparecem palavras utilizadas com sentido conotativo. Identifique-as, explicando seus sentidos.

21. Forme dois pares de frases. Em cada par, utilize a mesma palavra, ora com o sentido denotativo, ora conotativo. Peça a um colega que identifique a palavra que possui conotação e atribua um sentido a ela.



22. Pesquise, em jornais e revistas, anúncios publicitários contendo palavras utilizadas em sentido conotativo. Escolha alguns exemplos e traga-os para mostrar aos colegas.

23. No texto “Uma armadilha para o conde Drácula” aparece uma expressão desse tipo (expressão idiomática). Junte-se a um colega e tente descobri-la.

24. Cite outras expressões idiomáticas que você conhece. Escolha uma delas, crie uma frase e faça uma ilustração. Depois troque seu trabalho com o de um colega.

25. Escolha, entre as opções, a expressão idiomática que completa cada trecho adequadamente:

“Viver no mundo da lua; passar uma esponja; ir por água abaixo; saber onde meter a cara; engolir em seco; passar o tempo.”

a) Ando muito distraído ultimamente. Todos dizem que pareço estar .....

b) A presença do vampiro deixou a todos muito abalados. Porém, agora que o perigo já passou, acho que o melhor é ..... em tudo isso.

c) Ao ser desmascarado, o hóspede ficou todo atrapalhado. Foi muito engraçado vê-lo sem .....

d) Vi um vulto se aproximando. Senti tanto medo do que pudesse ser aquilo! ..... e respirei fundo para não desmaiar.

e) Caso o conde não tivesse tomado chá, os planos de Edgard teriam .....

26. Cite algumas expressões de gíria que você costuma falar ou que já ouviu e dê o significado de cada uma delas. Depois, compare sua lista com a de um colega.

27. Leia o trecho abaixo e responda: Em que situações as pessoas costumam usar gírias?

Em que situações o uso de gírias deve ser evitado?

Segundo Dino Preti, professor de Língua Portuguesa da PUC-SP e especialista no tema, as gírias se difundem graças aos meios de comunicação e ao contato de diferentes grupos com a sociedade.

“A democracia trouxe uma grande aceitação da linguagem popular”, explica. Ele lembra que, na época da ditadura, era vetado o uso de gírias nos jornais.

Os *teens* continuam sendo os maiores usuários dessa forma de expressão, que, na maioria das vezes, é original e efêmera.

Preti diz que os jovens falam mais gírias, pois são mais contestadores. E dá um toque para quem acha que os mais novos estão “assaltando” a gramática. “Se o jovem usa gíria, não significa que ele não conheça a norma culta, mas quer usar uma linguagem própria, de auto-afirmação.”

Por outro lado, a obra *Leitura e produção de textos*, de Hermínio Sargentim, da Coleção Palavras (1998), apresenta uma proposta metodológica que privilegia o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionadas à produção de textos, por meio de diferentes tipos textuais. As atividades inter-relacionadas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua são uma de suas principais características. Os gêneros textuais são variados, estimulando o aluno a refletir e se posicionar criticamente.

Os volumes organizam-se em unidades temáticas inter-relacionadas, nas quais se exploram leitura, escrita e características lingüísticas relativas a situações de uso. Dos oito grandes temas propostos que enfocam diversos aspectos da vida cotidiana do aluno, a coleção apresenta os seguintes:

- a) o homem em relação a si mesmo: aspecto psicológico;

- b) o homem em relação ao outro e ao meio ambiente em que vive: aspecto social;
- c) o homem em relação à sua origem e ao sobrenatural: aspecto existencial.

O quadro sinóptico a seguir, retirado da página 6, do livro da 5ª série da Coleção Palavras, apresenta uma visão global dos temas abordados:

Abordagem temática	Séries			
	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
<b>Existencial</b>	Viver	crescer	ser livre	morrer
	conviver na família			
<b>Social</b>	conviver na sociedade		contestar	contestar
	Brincar	jogar		
		trabalhar		produzir
	conviver na natureza		viver na natureza	
		sofrer	sofrer	sofrer
<b>Psicossocial</b>	Amar	paquerar	namorar	apaixonar-se
				casar
		sentir medo		
	ser feliz		sonhar	
<b>Criativa</b>	Imaginar	criar	criar	comunicar
		descobrir		olhar

Com o objetivo de atender a quatro blocos diferentes, os textos são trabalhados da forma abaixo exemplificada. É importante considerar que fazemos uma breve análise de todos os itens inter-relacionados, mas nos ateremos à atividade denominada “Expressar” que, em si, representa o nosso objeto de estudo.

<b>Conteúdo</b>	<b>Atividades</b>
<b>1. Leitura</b>  <b>2. Oralidade</b>  <b>3. Produção de textos</b>  <b>4. Conhecimentos lingüísticos</b>	1. Compreender 2. Relacionar 3. Pesquisar 4. Discutir 5. Falar 6. Pensar 7. Dramatizar 8. Criar 9. Expressar 10. Grafar

De acordo com o autor, a leitura deve ocupar um lugar significativo no ensino de Língua Portuguesa e outras disciplinas, pois gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, intensificando o modo de perceber e sentir a vida.

Na busca de instrumentalizar o aluno para se tornar um leitor competente, o livro em questão apresenta os textos presentes em cada um dos temas, distribuídos em três momentos: 1) textos de apresentação; 2) textos de análise: ler; 3) textos de leitura: o prazer de ler.

No primeiro, é feita a apresentação do tema. Para Sargentim, (1998), a leitura deve ser ou deve se tornar para o aluno um momento de prazer, de reflexão e de descobertas. A intertextualidade presente nas páginas de abertura (imagens, fotos, pinturas ou desenhos, integrados com textos e microtextos) visa despertar no aluno sensibilidade e reflexão sobre o tema.

Nos textos de análise são apresentadas atividades de compreensão escrita, discussão oral e de produção de textos. O autor afirma que, na apresentação gráfica desses textos, alguns pontos foram levados em consideração, como a largura reduzida dos textos, a numeração das linhas e o tamanho da letra. Acompanham o texto também uma breve introdução, que visa despertar o aluno para a leitura, e uma breve biografia do autor, que pode oferecer elementos para contextualizar o texto lido. A exploração do texto, segundo o autor da obra, deve ser feita com a utilização de diferentes estratégias, seguindo o roteiro: leitura silenciosa, leitura oral pelo professor, comentário oral do texto e leitura oral pelo aluno.

Na atividade COMPREENDER, são propostas questões que objetivam fundamentalmente conduzir o aluno a entender o objetivo do texto, identificar sua idéia central e palavras mais significativas, estabelecer diferentes relações (causalidade, temporalidade, oposição etc.), apreender os elementos de coesão e coerência, fazer inferências e identificar os elementos da composição.

RELACIONAR constitui uma atividade baseada na intertextualidade. Confrontar textos que são diversos quanto à linguagem, gênero, entre outras características, pode oferecer ao aluno condições para uma compreensão mais aprofundada e crítica da realidade.

PESQUISAR não está relacionado apenas à busca de novas fontes de informação, mas também ao desenvolvimento do trabalho em equipe e ao conhecimento de outros tipos de textos.

As questões propostas na atividade DISCUTIR procuram conduzir o aluno a expressar uma opinião a respeito daquilo que o texto diz; são, portanto, questões que extrapolam o texto, situadas no nível da interpretação. O objetivo é, antes de tudo, conduzir o aluno à discussão.

Na unidade O PRAZER DE LER, as diferentes atividades propostas a partir de um texto transformam, muitas vezes, a leitura numa atividade enfadonha para o aluno. Lê-se o texto para cumprir tarefas, conferindo à leitura um caráter de obrigatoriedade. Sargentim (1998) afirma que é preciso dar ao aluno a oportunidade de ler um texto sem que sejam feitas avaliações, ler pelo prazer de ler – nome, aliás, dado à seção. Acompanham o texto algumas breves questões para favorecer e incentivar uma reflexão sobre o texto.

Na unidade 2 – ORALIDADE, o autor sugere que o professor faça a leitura oral, com o levantamento de questões significativas à compreensão e à interpretação.

Na unidade 3 – PRODUÇÃO DE TEXTOS – são propostos gêneros textuais bem diversificados, com o objetivo de oferecer ao aluno condições para a produção de diferentes tipos de textos, seja quanto ao assunto, seja quanto a linguagem. As atividades procuram motivar o aluno e estimulá-lo a expressar suas emoções.

De acordo com o autor, a produção de textos deve ser o momento culminante no processo de aprendizagem da língua. Para tanto, é importante que o aluno sinta-se motivado e seguro para a elaboração deste trabalho. O ato de escrever não deve ser uma imposição, mas uma tarefa gratificante.

A leitura, a análise e a discussão do texto analisado serão importantes no sentido de motivar o aluno, instigando-o a expressar emoções, contar uma história, emitir uma opinião, relatar um fato, comunicar-se.

Em relação à gramática, a obra busca um ensino que avalie a capacidade do aluno de operar o conhecimento adquirido. Procura, ainda, conduzir o aluno a operar criativamente com fatos gramaticais para compreender os significados que produzem e colocá-los em ação para produzir significados capazes de atingir, mediante o uso da linguagem, certos resultados previamente programados (convencer, seduzir, criar efeito de humor etc.). Isso significa que, para os autores, o ensino da gramática deixou de ser encarado como finalidade e passou a ser visto como instrumento para melhorar o desempenho dos usuários da língua.

Nessa concepção, o estudo das formas e mecanismos gramaticais não pode ser feito fora do contexto em que ocorrem, pois é só aí que adquirem o seu pleno sentido. Mais importante do que saber indicar a ocorrência gramatical e lhe dar um nome é a competência de interpretar o seu papel na construção do sentido do texto em que se está inserido, bem como o de saber acionar as formas e os mecanismos gramaticais mais apropriados para produzir o significado que se tem em mente.

Dessa forma, a obra divide a unidade de CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS em duas: EXPRESSAR E GRAFAR. Interessa-nos a primeira (EXPRESSAR), não necessariamente dispensando a análise das demais.

Na sub-unidade *Grafar* são apresentadas as principais dificuldades ortográficas na didática do ensino da Língua Portuguesa. O autor mostra-se consciente de que, por mais abrangentes que sejam os exercícios propostos em um livro didático, serão sempre insuficientes para atender aos reais problemas ortográficos dos alunos, pois, além de considerar que a grafia correta é produto de uma visualização (leitura) e de uma escrita

constante da palavra, para ele é preciso observar a heterogeneidade desses erros, que somente poderão ser destacados pelo professor através da observação direta dos textos produzidos pelos alunos.

A subunidade *Expressar* oferece ao aluno modalidades de expressão lingüística concretizadas no texto. Busca também que o aluno se conscientize de que uma mesma informação pode ter na língua diferentes possibilidades de ser comunicada. Afirmo ainda que ao falar ou ao escrever, consciente ou inconscientemente, um falante escolhe uma dessas possibilidades. Evidentemente, quanto maior for o domínio dessas possibilidades, maior será o seu poder de comunicação lingüística.

Nessas duas subunidades, são trabalhadas de forma assistemática, e predominantemente sem nomenclatura, as ocorrências gramaticais no nível da frase (*Expressar*) e no nível da palavra (*Grafar*) presentes no texto. Para o autor, estabelece-se, nesses dois itens, a ponte entre o texto, a produção de texto e a gramática.

Lista dos 67 exercícios retirados do livro *Leitura e produção de textos*, de Hermínio Sargentim, (1998) da Coleção Palavras:

1. Vamos escrever como o autor: Às vezes, sou poderoso como rei. Às vezes, sou rei.  
Copie e complete no caderno.

a) Às vezes, sou corajoso como \*. Às vezes, sou \*.

b) Às vezes, sou medroso como \*. Às vezes, sou \*.

c) Às vezes, sou mau como \*. Às vezes, sou \*.

2. Explique o significado das palavras destacadas:

a) Você sabe o número da minha identidade?

b) Nossas bicicletas são idênticas.



- c) Não foi possível identificar todos os mortos.
- d) A polícia finalmente conseguiu a identificação dos assassinos.

3. Escreva os textos no plural:

“Eu sou rei, herói voador, caubói lutador, jogador campeão.”

“Eu sou quem sou, eu sou eu, sou assim, sou menino.”

4. Copie as frases, substituindo a expressão destacada por uma expressão sinônima do texto:

a) De vez em quando fico pensando quem eu sou.

b) De vez em quando gostaria de ser um super-homem.

5. Explique a diferença de significado entre as palavras *moleque* e *menino*.

6. Faça como no exemplo: “herói que voa = herói voador”.

caubói que luta; olhar que encanta; jogador que vence; ambiente que acolhe.

7. “... que é pré-adolescência”. Pré significa “antes de”. Faça conforme o modelo: “antes da adolescência = pré-adolescência”.

antes do vestibular; antes da estréia; antes do carnaval; antes da admissão; antes do primário; antes da história; antes da escola.

8. Explique, no caderno, o significado de “leio” na frase:

“No encontro de nossos olhos leio desculpas.”

9. Transfira para o caderno o trecho abaixo, contando os fatos no tempo passado:

“A primeira coisa que não gosto em mim é do nome. Aliás tem muitas coisas que não gosto em mim. Ela diz que é crise existencial, que é pré-adolescência. Às vezes tenta explicar o que é isto. Fica dando voltas. Perde a paciência.”

10. Compare:

A. “Aliás tem muitas coisas que não gosto em mim”;

B. “Aliás há muitas coisas de que não gosto em mim.”

São duas possibilidades para se transmitir uma mesma informação. A frase A usa uma linguagem informal; a frase B, formal. Transmita as informações seguintes de uma maneira mais formal:

- a) Hoje tem feira no parque.
- b) Todo o mês tem prova.
- c) Tem alguém aí?
- d) Tem alguma possibilidade de melhorar o tempo.
- e) Nas cidades tem pessoas de todas as raças.

11. Transforme as palavras seguindo o modelo: paciente = paciência.

correspondente; carente; assistente; obediente; existente; adolescente; pendente; consciente; crente; inteligente; displicente; insolente

12. Explique, no caderno, o significado das expressões destacadas:

- a) “Às vezes tenta explicar o que é isto. Fica dando voltas”.
- b) Chegou por volta de meia-noite.
- c) Nunca deixa um desaforo sem volta.

d) Aguardo a sua volta à escola.

13. Faça de acordo com o modelo:

“O diamante é raro. O diamante é uma raridade”.

a) O ouro é precioso.

b) A música é suave.

c) A destruição da floresta é real.

d) O tempo é eterno.

14. Existem alguns verbos que são diferentes na primeira pessoa do singular do presente. Dê a forma correta e invente uma frase, em seu caderno, conforme o modelo:

valer = eu valho.

pedir; ouvir; poder; caber; trazer.

15. Retire do texto e escreva no caderno: a) duas frases interrogativas; b) uma frase exclamativa.

16. Os substantivos seguintes foram retirados do texto. Classifique-os, no caderno, em *próprio* ou *comum*:

pai; mãe; Maria; tio; Snoopy; *Folha de São Paulo*; casa; Luís Fernando.

17. Reescreva as palavras, usando letra maiúscula inicial para os substantivos próprios:

a) jardim, estela, maria, biscoito, brasil, abril, porto alegre, jornalista, o analista de bagé.

18. Transforme a expressão destacada em adjetivo, de acordo com o exemplo: “Maria estava com febre. Maria estava febril”.

- a) Maria estava com sono.
- b) O sol tem a cor de ouro.
- c) Segui os conselhos do pai e da mãe.

19. Escreva, em seu caderno, como o autor:

“Somos medrosos e corajosos. Somos medo e coragem”.

- a) Somos alegres e tristes.
- b) Ela é vaidosa e arrogante.
- c) Sou sonhador e sensível.
- d) Você é sorridente e meigo.

20. Copie o trecho, trocando a expressão “a gente” por “nós”.

“Enquanto o lanche não fica pronto, a gente sempre bate papo na sala de TV. A gente é: eu e ela.”

21. Copie o texto e circule as características:

“Otelo fica dando voltas no aquário. Enchendo e esvaziando aquelas enormes bochechas pretas. Parece conversar também. Sempre quis ter um cachorro. Grande. Peludo. Ela nunca deixou.”

**22. “Somos medo e coragem. Alegria e tristeza. Somos mãe e filha.” Você encontrará uma relação de palavras. Distribua-as, em seu caderno, de acordo com a significação em comum que possuem:**

<b>ALEGRIA</b>	<b>TRISTEZA</b>	<b>MEDO</b>	<b>CORAGEM</b>
----------------	-----------------	-------------	----------------

**riso; guerreiro; nervosismo; tristonho; infeliz; pânico; valente; bruxa; saudade; otimismo; pena; bravura; desânimo; prazer; pavor; aflição; pesadelo; engraçado; forte; diversão; sorridente; brincar; desgosto; valentia; calafrio; herói; mal-estar; confiante; espanto; mágoa; horror.**

23. Observe o uso da vírgula na seguinte frase do texto: “João José – Fica quieto, Vicente!”. Usou-se a vírgula para separar uma palavra que indica chamamento. Retire do texto mais duas frases em que a vírgula foi usada por esse mesmo motivo e copie-as no seu caderno.

24. **Arvorezinha é o diminutivo de árvore. Qual é o diminutivo de:**

**casa; chapéu; rua; saia; praça; rio; casaco; pincel; sol; parque; porco; estrela.**

25. **Forme novas palavras:**

**“água = aguar, aguapé, aguado, aguacento, desaguar”.**

**flor; lua; noite; rua; sol; rio.**

26. “Abraçei meu ursinho e chorei, chorei, chorei, pensando que eu era órfão abandonado”. Por que o autor repetiu o verbo chorar? Invente uma frase usando o mesmo recurso: a repetição.

27. **Substitua a expressão destacada por uma única palavra:**

**“Eu fui ficando com raiva. Eu fui ficando raivoso”.**

com charme; com rancor; com medo; com pompa; com manha; com gula.

28. Observe: formigueiro = formiga + eiro; arrumadeira = arruma + eira; geladeira = gelado + eira; cozinheiro = cozinha + eiro. Eira = lugar onde se guarda, eiro = profissão. Forme novas palavras acrescentando *eiro* ou *eira*:

- a) sabonete                      b) barba                      c) pipoca                      d) copo  
e) açúcar                      f) sorvete                      g) tinta                      h) roupa

29. Copie a frase trocando as palavras destacadas por antônimos:

- a) Quando o dia clareou, eu me levantei.  
b) A aranha foi rapidinho para perto dele.  
c) Era alto e forte, os dentes luzidios na face larga e risonha.

30. Explique no texto o significado de “fome de mãe” e “fome de vida”.

31. Distribua as palavras de acordo com o seu significado:

PRAZER	DOR
--------	-----

euforia; desilusão; fome; abandono; paz; aconchego; frio; carinho; felicidade; medo; carência; revolta; confiança.

32. Retire do texto “Sonho” cinco substantivos próprios.

33. Retire do décimo parágrafo todos os adjetivos.

34. Copie as palavras de cada grupo na seqüência alfabética:

a) necessidade, urgência, chupeta, cansaço, cortiço.

b) experimentar, táxi, alisava, devagar, feliz.

35. Forme adjetivos correspondentes aos seguintes substantivos:

fome; calor; silêncio; frio; inferno; carinho.

36. Identifique as rimas do texto “A bola”.

37. Encontre e escreva em seu caderno palavras que rimem com:

38. Complete as comparações como no modelo:

“A bola sobe como um balão”.

a) A multidão grita como \*.

b) Ela anda como \*.

c) Você fala como \*.

39. Compare:

A. “E a pobre da bola rola”.

B. “E a bola pobre rola”. Qual a diferença de significado entre essas frases?

Escreva como o autor nas frases seguintes:

a) Ela ficou contemplando o céu azul.

b) O campo verde se estendia até o horizonte.

c) A menina pobre vivia nas esquinas pedindo uma ajuda.

40. Fornecemos-lhe algumas características constituídas por locução adjetiva. Você deverá dar o adjetivo correspondente:

	características	
substantivo	locução adjetiva	adjetivo
conchas	do mar	marítimas

noite de luar	cores do céu
homem de coragem	amor de pai
pedra de valor	amor de mãe
sorriso de criança	carne de boi
raios do sol	amizade de irmão

41. Transcrevemos algumas passagens do texto, omitindo características dos substantivos destacados. Copie-os, completando adequadamente.

“Nunca tive brinquedos. Brinco com as conchas e com a areia. Brinco com as canoas derrubadas pelo vento. Faço barquinhos e minha frota navega nas águas.”

42. Amplie as informações transmitidas pelas frases, acrescentando as características indicadas:

1. Brinco com a areia.
2. Ouvi um rumor por entre os cipós.
3. A coruja faz ninhos.
4. O canto parece uma série de marteladas.
5. A bicada ferira-me o canto do olho.

Adjetivo: áspero; espinhento; lindo; enorme; estridente; alegre; esquerdo.



Locução adjetiva: da areia; de asas; do brejo; do João-de-barro; do pássaro.

43. Observe: “O amor são duas estrelas a brilhar, a brilhar”. “O amor são dois passarinhos a construir a sua casinha”. Para sugerir o que é o amor, o autor o compara a “duas estrelas” e a “dois passarinhos”. Faça o mesmo com os seguintes sentimentos:

a) a liberdade

b) a tristeza

c) a felicidade

d) a paz

**44. “O amor são dois passarinhos a construir a sua casinha”. Nesses versos, o que o uso do diminutivo sugere?**

45. Dê o diminutivo:

casa; jardim; rosa; sol; estrelas; pássaro.

46. Classifique as palavras quanto ao número de sílabas:

sol; houvesse; duas; estivessem; beleza; jardim; borboletas; casinha; alegria; carinho; amor; brilhar; são; sino; liberdade.

47. Copie as palavras e separe as sílabas:

horível; clareou; amanhecer; arruinado; antiqüíssimo; impressionante; descansar; falsificar; responsável; desqualificar.

**48. Transforme verbos em substantivos:**

**respirar; discutir; aspirar; procriar; iluminar; repercutir; agredir; iludir; punir; colaborar; permitir; demitir; diminuir; utilizar; progredir; seduzir.**

49. Copie as frases abaixo em seu caderno e use a crase quando for necessário.

- a) Joana foi a festa de aniversário
- b) Você gosta de andar a cavalo?
- c) Estarei em sua casa as dez horas.
- d) Diga a ela o que realmente você pensa.
- e) Chegando a praia, mergulhamos.

**50. Transforme os adjetivos em advérbios:**

**“rápido: rapidamente”**

<b>final</b>	<b>novo</b>	<b>lento</b>
<b>real</b>	<b>lindo</b>	<b>corajoso</b>

**51. Invente uma frase com as palavras *cão* e *animal* no diminutivo plural.**

52. Copie e classifique as palavras abaixo quanto ao número de sílabas. Informe a sua classificação: monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo.

três; direção; cãozinho; muitas; cães; cão; meu; aventuras; ódio; homens; carrocinha; olhei.

53. Reescreva o terceiro parágrafo do texto, mudando o tempo do verbo do passado para o presente.

54. Informe a classe gramatical das palavras destacadas.

“No princípio era tudo escuro, vão e vazio. As trevas cobriam a face do abismo, e eu era criança para entender.”

**55. Forme substantivos derivados das palavras seguintes:**

**imaginar; escuro; crescer; feliz; amor; perfeito; estranho; nascer; existente; triste**

56. Invente uma frase com as expressões:

a) às vezes

b) à noite

c) de repente

d) à tarde

57. Copie a alternativa em que todas as palavras são dissílabas:

a) dia, boa, país, lua.

b) rio, esse, ouro, Deus.

c) nasce, água, quem, viu.

d) rua, mal, ira, tio.

58. “arrastar a sua solidão gelada e vazia pelo quintal...”. Para caracterizar a solidão como “gelada”, o autor comparou a dor que o gelo pode provocar com a dor da solidão.

Observe:

“A sensação gelada é dolorida = a solidão é dolorida”. A solidão é dolorida como a sensação gelada. A solidão é gelada. A solidão gelada. As sensações táteis (calor/frio) podem ser usadas para caracterizar emoções. Explique o sentido de:

- a) olhar frio
- b) abraço quente
- c) paixão ardente
- d) encontro gelado

59. Copie os trechos abaixo em seu caderno e, em seguida, circule os adjetivos.

- a) “Era alto e forte, os dentes luzidios na face larga e risonha”.
- b) “... o silêncio triste escorria pela alma do menino e os seus olhos grandes e escuros e vivos passeavam, sem mais nenhum interesse, pelos brinquedos tombados na areia...”.

60. Reescreva o trecho seguinte, retirando os adjetivos:

“Para ele, tudo foi apenas um mistério demasiado belo e maravilhoso, um mistério que teve o seu início no momento preciso, em que arrastava a sua solidão”.

**61. Forme adjetivos acrescentando a terminação *oso* às palavras seguintes:**

**silêncio; carinho; maravilha; vitória; ruído; desastre; afeto; escândalo; coragem; areia; luxo; estudo; espanto; cauda; delícia; ambição.**

62. Copie o significado que a palavra destacada tem no texto:

- a) “Passava a maior parte do tempo a olhar aquele rio de águas tão quietas”.
- b) “A vida de marinheiro é uma vida bem dura”.

63. Faça de acordo com o modelo:

“Robinson Crusóé nasceu na Inglaterra. Robinson Crusóé é inglês”.

- a) Pedro Álvares Cabral nasceu em Portugal.
- b) Napoleão Bonaparte nasceu na França.
- c) Vinícius de Moraes nasceu no Rio de Janeiro.
- d) Michael Jackson nasceu nos Estados Unidos.

64. “Quando criança, passava a maior parte do meu tempo a olhar aquele rio de águas tão quietas, caminhando sem pressa para o mar lá longe. Como gostava de ver os navios em movimento...”. Explique a diferença de significado entre ver e olhar. Construa uma frase empregando esses dois verbos

65. Explique a diferença de significado entre as frases:

- a) Clara Luz era uma fada de dez anos de idade.
- b) Clara Luz era uma fada de seus dez anos de idade.

66. Invente o texto, substituindo \* por suas palavras:

\* era um \* de \* de idade, que morava \*, com \*. Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: \* não queria \*. Foi então que apareceu um \*, que queria \*. No final \*.

67. Observe:

- a) “Clara Luz era uma fada...”.
- b) “... não queria aprender a fazer mágica pelo livro das Fadas”.

Na frase *a*, a palavra fada escrita com letra inicial minúscula; na frase *b*, com letra inicial maiúscula. Por quê?

As atividades apresentadas acima demonstram a preocupação dos autores em desenvolver um trabalho de ampliação do vocabulário nas 5<sup>as</sup> séries. Resta-nos, por meio da amostragem analisada, perceber a qualidade e as falhas dessas atividades. É o que fazemos no capítulo, a seguir.

## V. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte do trabalho, a análise dos exercícios selecionados é realizada tendo como embasamento a Teoria dos Campos Léxicos. Importante lembrar que a hipótese é a de que as atividades não contribuem efetivamente para o ensino e enriquecimento lexical dos alunos. Porém, isso não quer dizer que não há, nos livros selecionados, bons exercícios destinados ao ensino do vocabulário.

O objetivo desta parte é analisar essas atividades, procurando, de algum modo, contribuir para o ensino do vocabulário, especificamente em turmas de 5ª séries do ensino fundamental.

### 5.1 ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS SELECIONADOS

É importante ressaltar que os exercícios analisados a seguir, uma pequena amostragem, são significativos como uma contribuição para o ensino do vocabulário.

#### Exercício 1

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 56)

“Somos medo e coragem. Alegria e tristeza. Somos mãe e filha”. Você encontrará uma relação de palavras. Distribua-as, em seu caderno, de acordo com a significação em comum que possuem:

ALEGRIA	TRISTEZA	MEDO	CORAGEM
riso	saudade	pesadelo	calafrio
guerreiro	otimismo	engraçado	herói
nervosismo	pena	forte	mal-estar

tristonho	bravura	diversão	confiante
infeliz	desânimo	sorridente	espanto
pânico	prazer	brincar	mágoa
valente	pavor	desgosto	horror
bruxa	aflição	valentia	

A apresentação inicial do exercício expõe para o aluno os arquilexemas centrais: Alegria, tristeza, medo, coragem. Porém, é necessário citar que, nem todas as palavras propostas pelo autor conseguem se enquadrar nos arquilexemas citados. Por exemplo: “nervosismo” está ligado à alegria, tristeza, medo ou coragem? Dessa forma, pretende-se que o aluno perceba algo em comum que une todas as palavras pertencentes a um determinado campo. Sem dúvida, neste sentido, o exercício deixa de cumprir com a apresentação inicial.

O autor sugere como resposta que as palavras poderiam estar assim agrupadas:

- ALEGRIA: riso, otimismo, engraçado, diversão, sorridente, prazer, brincar;
- TRISTEZA: saudade, pena, desgosto, tristonho, infeliz, desânimo, mágoa;
- MEDO: pesadelo, calafrio, pavor, nervosismo, mal-estar, horror, espanto, bruxa, aflição, pânico;
- CORAGEM: valente, guerreiro, herói, bravura, forte, confiante, valentia.

A Teoria dos Campos Léxicos propõe um entrelaçamento de relações. Nosso conhecimento de mundo nos faz crer que os lexemas relacionados à alegria são vistos como sendo positivos para o ser humano.

Pensamos, então, em algumas sugestões que seriam pertinentes para que o professor completasse o exercício. Por exemplo, poderia fazer um levantamento, com os



alunos, de outras palavras relacionadas ao tema, dividindo-as em categorias ou grupos criados por ele mesmo, tais como: sentimentos, ações, características, ou ainda, substantivos, verbos e adjetivos ou outras categorias sugeridas pelos alunos.

Valemo-nos também do Dicionário Analógico (1974) que traz para o lexema “alegria,” substantivos como contentamento, bom-humor, vivacidade, jocosidade, animação, traquinagem; verbos como alegrar-se, rejubilar-se, exultar, regozijar-se, gracejar; adjetivos como lépido, festeiro, expansivo, festivo, engraçado, entre outros. Em contrapartida, na mesma página do referido dicionário, facilmente percebido pelo aluno, encontra-se tudo aquilo que é contrário à alegria, ou seja, a tristeza.

No agrupamento das palavras relacionadas à tristeza, podemos encontrar não apenas o que sugere o livro (saudade, pena, desgosto, tristonho, infeliz, desânimo, mágoa), como também abatimento, desolação, pesar, derrotismo, depressão, fisionomia carrancuda, desilusão, reprimir o sorriso, circunspecto etc. Formaríamos, então, a partir de um conceito que o aluno já possui a compreensão de novos conceitos e conseqüentemente o enriquecimento do vocabulário.

Apresentamos, na seqüência, outra sugestão que diz respeito à criação de pequenos textos, como por exemplo:

Existem momentos muito tristes em nossa vida. Existem, também, momentos muito alegres. Anote fatos e atitudes que te fazem feliz e infeliz, caracterizando-os com as palavras aprendidas.

Exemplo: conversar com os amigos: alegria, contentamento.

Ser reprovado na escola: tristeza, desgosto.

## Exercício 2

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 50)

Distribua as palavras de acordo com o seu significado:

prazer	dor
euforia	frio
desilusão	carinho
fome	felicidade
abandono	medo
paz	carência
aconchego	revolta
fome	confiança

O exercício acima possui uma abordagem semelhante. Além da distribuição solicitada pelo autor do livro didático, poderíamos sugerir exercícios que retomassem as idéias centrais do texto “Sonho” que compõe a unidade “Conviver na Sociedade” da referida obra (Anexo 04), desta pesquisa.

No texto, a personagem central vive, em sonhos, uma realidade diferente da sua: à procura da mãe e com muita fome; ela está desiludida, angustiada, vivendo um profundo sentimento de rejeição e dor. Essa situação certamente poderia ser associada pelo aluno, de modo que ele pudesse fazer referência à distribuição pedida pelo autor.

O Dicionário Analógico (1974) de Azevedo utiliza a antonímia como um recurso para distribuir as palavras dentro de uma grande grade. Veja o que diz sobre “prazer” e “sofrimento”.

827. Prazer, gozo, refrigério, consolo, consolação, satisfação, apazimento, deleite, deleitação, recreio, recreação, maná, néctar, gosto, sabor, delícia.

828. Sofrimento, padecimento, martírio, dor, pena, escatima, mal, frágua, amargura, tortura, tormento,

Após a leitura atenta, responda às perguntas:

Que outras palavras referentes à dor e à prazer você conhece?

Qual das palavras relacionadas à dor descreve o sentimento da personagem principal que se sente abandonada e desiludida?

Outra sugestão:

O que há em comum entre pessoas que se encontram “lastimosas, chorosas, acabrunhadas”?

Essas sugestões descritas visam ao enriquecimento vocabular e sugerem novas formas de abordagem, partindo do que seria a nossa proposta inicial: a Teoria dos Campos Léxicos.

### Exercício 3

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 65).

Forme novas palavras: água = aguar, aguapé, aguado, aguacento, desaguar.
--

flor

rua

lua

sol

noite

rio

Nesse exercício é possível “juntar” todas as formas que um verbo, um substantivo e um adjetivo podem assumir. Isso é possível e fortalece a noção de paradigma.

Voltemos ao exercício: Sua descrição inicial permite verificar que as palavras apresentadas “água, aguar, aguapé, aguado, aguacento e desaguar” têm uma raiz comum.

É importante considerarmos o valor da morfologia no enriquecimento lexical do aluno. Sabemos que o termo está longe de pertencer exclusivamente à ciência lingüística. Pelo contrário, este termo remete a uma disciplina partilhada por várias áreas do conhecimento, da biologia, da tecnologia e está relacionado ao conhecimento das formas.

Ao considerá-la em seu domínio, a lingüística especifica esse enunciado, identificando as formas de análise, os processos geradores de sua existência e transformação e as suas propriedades.

Ainda, com a intenção de contribuir com o docente do ensino fundamental sugerimos atividades como, por exemplo:

Ocasionalmente, a flexão de uma palavra leva a formas que pertencem também a outras palavras. Observe: “Filha, sempre trave (verbo) a porta do carro.”; “A bola bateu na trave (substantivo)”.

Fenômeno semelhante ocorre com as palavras abaixo:  
“Soldado, portaria, cantaria, portas.” Para cada uma dessas palavras, faça uma frase em que uma ocorra como verbo e outra como substantivo.

**Exercício 4**

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 79).

Observe: formigueiro = formiga + eiro, arrumadeira = arruma + eira, geladeira = gelado + eira; cozinheiro = cozinha + eiro. Eira = lugar onde se guarda, eiro = profissão. Forme novas palavras acrescentando – eiro ou – eira:

- |             |           |            |          |
|-------------|-----------|------------|----------|
| a) sabonete | c) pipoca | e) açúcar  | g) tinta |
| b) barba    | d) copo   | f) sorvete | h) roupa |

Em relação ao exercício proposto, concordamos inteiramente com a abordagem pretendida pelo autor. Devemos ensinar que a sufixação também é um processo de formação de palavras. Sabemos que ele é um recurso bastante útil de análise e entendimento. Porém, o exercício acima faz uma abordagem bastante superficial e confusa. De acordo com o exemplo dado pelo autor, o aluno forma um conceito previamente confuso sobre o uso dos sufixos - eira e -eiro, pois ele afirma que –eira = lugar onde se guarda algo e que –eiro = profissão.

Além disso, é necessário citar outra confusão no enunciado: em geladeira, assim como em cozinheira e arrumadeira, a base que se agrega ao sufixo não é gelado, cozinha e arruma, mas sim, os verbos gelar, cozinhar e arrumar.

Inicialmente chamamos a atenção para a necessidade de se apresentar ao aluno os vários sentidos que a palavra nova adquire, além, é claro, de excluirmos a forma mecânica como esse exercício está proposto.

O exercício abaixo é um bom exemplo:

Vamos tentar descobrir a significação que o sufixo deu a essas novas palavras. Procure listar o maior número possível de palavras formadas pelo sufixo –al. Assim ficarão mais fáceis as comparações. Exemplo: “Jaboticabal, laranjal, arrozal, bananal, trigal, cipoal”.

Outra opção: *Todas as palavras abaixo são formadas pelo sufixo –udo. A partir da relação de significação que o sufixo deu à palavra, forme conjuntos onde as palavras mantêm a mesma relação de significação, separando aquela que “destoa das demais”.*

*Exemplo: Pezudo, olhudo, narigudo, cabeludo, CONTEÚDO.*

### **Exercício 5**

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 95)

Forme substantivos derivados das palavras seguintes:
--

imaginar	perfeito
escuro	estranho
crescer	nascer
feliz	existente
amor	triste

### **Exercício 6**

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 102)

Transforme verbos em substantivos:

respirar	punir
discutir	colaborar
aspirar	permitir

procriar	demitir
iluminar	diminuir
repercutir	utilizar
agredir	progredir
iludir	seduzir

### Exercício 7

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 130)

Transforme os adjetivos em advérbios:

rápido = rapidamente
----------------------

final	novo	lento
real	lindo	corajoso

Os advérbios, assim como os adjetivos, assumem sentidos diferentes em contextos diferentes e podem ser aplicados em diferentes níveis de estrutura. Por exemplo: “felizmente” pode expressar uma opinião. Imagine o advérbio felizmente em uma notícia de jornal: “Felizmente, a criança foi encontrada com vida”. Já na frase “Finalmente, ele foi promovido”, não descrevemos o modo como se deu a promoção: fazemos um comentário sobre ela, dando a entender que se fez esperar mais que o necessário.

No trecho do texto *A Viagem*, retirado de Rodolfo Ilari (2002, p.161) a seguir, o advérbio “merecidamente” acrescenta elementos à descrição de um fato, ou fazem comentários sobre o acontecimento:

“Se você prefere contatos menos selvagens com a natureza, prefira a civilidade do Articum, um museu das espécies que vivem acima do Círculo Polar Ártico. Inaugurado em 1992, o Articum já ganhou merecidamente o prêmio de maior atração artística finlandesa.”

### Exercícios 8 e 9

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 142)

Forme adjetivos acrescentando a terminação – oso às palavras seguintes:

silêncio	ruído	coragem	espanto
carinho	desastre	areia	cauda
maravilha	afeto	luxo	delícia
vitória	escândalo	estudo	ambição

Substitua a expressão destacada por uma única palavra: Eu fui ficando com raiva. Eu fui ficando raivoso.

com charme	com medo	com manha
com rancor	com pompa	com gula

É importante citar que nem todos os adjetivos aceitam a frase da proposta. Por exemplo: Eu fui ficando charmoso. Percebe-se uma confusão no sentido de ser ou não charmoso. Igualmente a construção com pompa e pomposo: Eu fui ficando com pompa, eu fui ficando pomposo.



Sugerimos, a título de contribuição que o exercício poderia ser dessa forma ampliado:

Logo após você formar adjetivos derivados das palavras acima, procure, a partir da palavra formada, descrever sentimentos, pensamentos, gostos, gestos ou qualquer fato a ela relacionada. Exemplo: imaginar = imaginação. Com a imaginação podemos inventar, engenhar, fantasiar, criar, idealizar, aventurar. Através da imaginação posso me transformar em um teórica, sonhador, romancista, aerobata, cismador, poeta, sonâmbulo etc.

### **Exercício 10 e 11**

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 147/151)

“O amor são dois passarinhos a construir a sua casinha”. Nesses versos, o que o uso do diminutivo sugere?

Arvorezinha é o diminutivo de árvore. Qual é o diminutivo de:

casa; chapéu; rua; saia; praça; rio; casaco; pincel; sol; parque; porco; estrela.

A formação dos diminutivos, neste exercício, poderia ser uma excelente oportunidade para o enriquecimento lexical do aluno. Da forma como foi proposto, ele acaba sendo tendencioso, pois induz o aluno a respostas superficiais deixando de lado as variações próprias do sufixo, impedindo-o de refletir sobre os efeitos de sentido a elas associados.

De acordo com o dicionário eletrônico Aurélio, século XXI, o sufixo –inho é formador de diminutivos e demonstra afetividade (traço natural aos diminutivos). O dicionário acrescenta, ainda, que ele pode demonstrar ironia, a noção de que é muito ou

totalmente (velhinho), a noção de força (pilequinho), que é semelhante a algo (urubuzinho), tipo ou variedade (cravinho).

Dessa forma, o objetivo de nossa proposta é mostrar aos alunos a riqueza de significados comparando palavras, descrevendo, exemplificando, buscando relações que possam ser perceptíveis aos alunos. Por exemplo: Compare as palavras abaixo e observe se elas mudam o significado quando acrescentamos o sufixo –inho ou se tratam do mesmo objeto.

Colar/colarinho; calças/calcinhas; corrente/correntinhas; burro/burrinho(peça da mecânica do automóvel)

### **Exercício 12**

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 150)

Invente uma frase com as palavras *cão* e *animal* no diminutivo plural.

O exercício, apesar de solicitar ao aluno que invente frases, poderia ampliar os recursos para a análise dos aspectos nocionais do significado das palavras propostas. Sabemos que o lexema “animal” é hipônimo de “cão”, ou seja, há entre animal e cão uma relação que se estabelece na maior especificidade de um deles. Dessa forma, o professor poderia valer-se da oportunidade para mostrar aos alunos que as palavras, se enquadram em conceitos mais ou menos abrangentes. As noções de hiponímia e hiperonímia têm fundamental importância, pois têm a ver com a noção de inclusão e extensão maior ou menor.

A seguir, nossas propostas:

1. Separe, entre os grupos apresentados, aquele termo que apresentam uma significação mais genérica:

- a) gato, bicho, leão, jacaré
- b) automóvel, caminhão, bicicleta, veículo, carruagem.
- c) Flor, crisântemo, cravo, rosa, orquídea.
- d) Batedeira, eletrodoméstico, geladeira, liquidificadores, forno de microondas.

2. Complete as listas abaixo com termos mais específicos:

- a) Pedras preciosas:
- b) Pássaros:
- c) Partes do corpo humano:
- d) Nomes de capitais:
- e) Fantasias de carnaval:

### **Exercício 13**

(Livro *Leitura e produção de textos* da Coleção Palavras – 5ª série, p. 159)

Copie a frase trocando as palavras destacadas por antônimos:

- c) Quando o dia clareou, eu me levantei.
- d) A aranha foi rapidinho para perto dele.
- c) Era alto e forte, os dentes luzidios na face larga e risonha.

Acreditamos que, na execução do exercício, o aluno encontraria dificuldades para resolver parte da letra “c”, pois a palavra “luzidio” provavelmente não deve ser para ele uma palavra comum. Os exercícios de antônimos, presentes em praticamente todas as obras destinadas ao ensino fundamental, exploram frases sem citar quais são as suas características. Assim, no geral, não levam à reflexão e, conseqüentemente, ao uso da palavra.

É muito comum, as pessoas chamarem de antônimas as palavras e expressões que são colocadas em oposição: bonito/feio; grande/pequeno. Porém, sabe-se que eles têm características comuns, apesar de representarem conceitos totalmente opostos, ou seja, bonito e feio são aspectos relacionados à estética, grande e pequeno indicam tamanho. Além de existirem antônimos que podem significar um meio termo. Por exemplo: o café pode estar quente, frio ou morno.

É interessante, também, citar que alguns pares representam antônimos e fazem referência a uma escolha de valores e referência que fazemos. É o caso de açúcar e adoçante; ovo comum e ovo caipira; carro nacional e carro importado; controle manual e controle remoto. Nossa sugestão é o enriquecimento não apenas de palavras como também de expressões:

1. Observe os provérbios abaixo. Eles também fazem parte do que chamamos de antônimos.

“Quem ama o feio, bonito lhe parece”; “O barato sempre sai caro”; “Há males que vem para o bem”.

Procure listar o maior número de possível de provérbios que você conhece. Não se esqueça de que eles devem ter pelo menos um par de antônimos.

2. Conte uma história que contenha um par de antônimos que admite meio termo. Por exemplo: “Na festa da escola, a ..... apareceu e não estava nem brega e nem chique.....” Lembre-se: a história já deve ter feito parte da sua vida.

### **Exercício 14 e 15**

(Livro *Linguagem – criação e interação* – 5ª série, p. 23/31)

As duas palavras, entre parênteses, possuem sentido semelhante. Reescreva cada frase, completando-a com a que for mais adequada à situação apresentada.

- a) O ser humano torna-se \* quando exerce plenamente a cidadania. (livre/solto)
- b) Toda criança tem o direito de \* educação e formação. (ganhar/receber)
- c) Infelizmente, há notícias sobre o \* de meninos de rua. (extermínio/extinção)
- d) A medicina \* é uma boa forma de garantir a saúde. (preventiva/preparatória)

Copie as frases, completando-as adequadamente com as palavras propostas:  
desamparados/abandonados

- a) Alguns bebês são \* pelos pais logo após o nascimento.
- b) O desemprego deixa muitos trabalhadores \*, sem meios para sustentar suas famílias.  
entender/perceber
- c) Não consigo \* por que ainda há tanta miséria.
- d) Às vezes, passamos perto de um necessitado sem \* a presença dele.

Esse momento seria importante para que os docentes alertem os alunos sobre os fatores que afetam a escolha entre palavras que têm sentido tão próximo. Devem conscientizá-los de que os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descreverem as mesmas coisas e as mesmas situações. É sabido que não existem sinônimos perfeitos e a escolha entre dois sinônimos acaba dependendo de vários fatores: características regionais, diferenças entre objetos, grau de formalismo da fala, entre outros. Os exercícios acima fazem novamente uma confusão no enunciado, pois sequer apontam ou descrevem esses fatores.

Se, por exemplo, necessitarmos utilizar as palavras “roubo” e “furto”, necessariamente teríamos que nos remeter as diferenças de sentido, ou seja, para as

pessoas comuns, furto e roubo são exatamente a mesma coisa; para a lei, há uma diferença: no roubo a vítima sofre algum tipo de violência.

As relações entre os significados das palavras dependem, em princípio do contexto. Observe os exemplos retirados do Dicionário Aurélio, versão eletrônica, século XXI. “Aceito o convite para jantar. No domingo, estou livre”, “O cachorro, livre da coleira, mordeu o primeiro que passou”; “As mercadorias estão livres de impostos”; “Parece que o Diabo anda solto”, “As roupas soltas lhe caem melhor.”

A princípio “Livre e solto” carregam partes de um significado comum, mas na oração “O ser humano torna-se solto quando exerce plenamente a cidadania”, percebe-se que “livre” não é necessariamente sinônimo de “solto”.

Dessa forma, poderíamos sugerir atividades que mostrassem aos alunos a riqueza de sentidos quando estamos tratando desse assunto. Por exemplo:

Sabemos que as crianças utilizam algumas varetas, cola e papel e constroem, pelo Brasil afora, um brinquedo que voa, segurado por um barbante e enfrentando a resistência do ar. Esse brinquedo recebe vários nomes: papagaio, pandorga, quadrado, pipa, entre outros.

Com seus colegas, faça um levantamento desses nomes que indicam esse brinquedo. Verifique as diferenças: se elas estão ligadas ao formato do brinquedo, se correspondem a construção etc.

### **Exercício 16**

(Livro *Linguagem – criação e interação* – 5ª série, p. 71)

A bola de futebol recebe várias denominações por parte dos locutores esportivos. Algumas são citadas no texto “Fura-Redes”. Reveja: “Pelota invencível, goleadora genial, redonda infernal, esfera mágica”. Essas denominações podem ser chamadas

expressões caracterizadoras. Além da bola, há outros seres (pessoa, animal, lugar etc.) que também são identificados por expressões caracterizadoras. Converse com os colegas e tente escrever o nome do ser a que cada expressão se refere:

“Rei do futebol, telinha mágica, ouro negro, cidade maravilhosa, planeta água, bom velhinho”.

O exercício acima propõe uma situação adequada para tratarmos sobre “variação lingüística”. Entendemos por variação lingüística pelo menos três fenômenos diferentes: o fato de que em uma sociedade complexa como a brasileira, esta convive com variedades diferentes, utilizadas por grupos sociais que são expostos a diferentes graus de educação; o fato de que as pessoas de uma mesmo grupo usam palavras e expressões diferentes para se comunicar; o fato de que a Língua Portuguesa inclui falares diferentes usados por grupos específicos. Dessa forma, é interessante colocar os alunos diante dessa diversidade de construções. Novamente, trazemos nossa contribuição.

- Procure listar as várias denominações utilizadas para caracterizar a expressão “morte”.
- Apresentamos, a seguir, expressões que não pertencem à norma culta.

Procure explicar o que elas significam. Observe o exemplo abaixo:

“dar bandeira” – alguém que não consegue disfarçar o que está fazendo.

“O fim da picada, vamos curtir um barato, pagar para ver, café pequeno”

### **Exercício 17 e 18**

(Livro *Linguagem – criação e interação* – 5ª série, p. 35/37)

Qual o significado do verbo “fazer” em cada uma destas frases?

a) Provavelmente o artesão ainda não havia feito doze anos de idade.

- b) Podemos fazer uma idéia de sua dedicação.
- c) O garoto pediu uma certa quantia pelo tapete, mas acabou fazendo por menos para o freguês.
- d) Ele sempre faz descontos em suas mercadorias?
- e) O comprador fez um bom negócio.

Identifique o sentido da palavra “prova” no trecho:

“– Eu vi. Mas é a prova de que foi feito à mão, e não em uma máquina.”

( ) competição, ( ) avaliação escolar, ( ) verificação de uma operação matemática, ( ) demonstração da verdade de algo, ( ) experiência, ( ) concurso.

No que diz respeito aos problemas relacionados ao ensino e enriquecimento do vocabulário é importante ressaltar a importância da necessidade de os alunos do Ensino Fundamental conhecerem e utilizarem adequadamente um número razoável de palavras. Os exercícios acima são um bom exemplo de vários aspectos semânticos a ser ensinado. Ele solicita ao aluno que identifique o sentido do verbo “fazer” e do substantivo “prova” em algumas orações.

Sem dúvida, a descontinuidade das propostas do livro didático e as do professor ficam evidenciadas no não aproveitamento de oportunidades valiosas. A noção de semelhanças e diferenças constitui uma âncora para o ensino do vocabulário. Dessa forma, apesar do livro didático propor contextos diferentes para o emprego das palavras, não deixa claro que elas têm traços semânticos distintos.

Perguntas como: Qual a diferença do verbo “fazer” nas orações: “Podemos fazer uma idéia de sua dedicação” e “O garoto pediu uma certa quantia pelo tapete, mas



acabou fazendo por menos para o freguês.”; ou ainda: “As provas de sua inocência serão anexadas ao processo”; “ O carro foi submetido a todo tipo de prova.”

### **Exercício 19**

(Livro *Linguagem – criação e interação* – 5ª série, p. 26)

1. Para você, o que é um livro? Converse com seus colegas e verifique o que eles pensam a esse respeito.

Na história em quadrinhos de Eva Furnari, não é possível identificar o tipo de livro que a personagem traz consigo, nem o assunto que ele aborda. Sabemos apenas que se trata de um livro. Há vários materiais aos quais podemos nos referir utilizando o termo “livro”. Conheça mais três e cite outros que conseguir lembrar.

Interessante exercício que poderia, a nosso ver, ser mais explorado começando pelo enunciado. Como foi proposto e partindo da afirmativa: “Há vários materiais aos quais podemos nos referir utilizando o termo “livro”, o aluno que não conseguir se lembrar teria dificuldade em resolvê-lo, além de negligenciar a construção de novas sentenças. Propomos, dessa forma, a consulta ao Dicionário Analógico e a seleção de campos relacionados ao lexema “livro”.

Nossa sugestão: O professor anuncia o arquilexema central e pede aos alunos que escrevam, em uma folha de papel, três ou mais adjetivos ou substantivos relacionados a ele. Em seguida, faz-se a comparação das respostas e a discussão dos resultados. O professor propõe, em seguida, a construção de novas frases.

### **Exercício 20**

(Livro *Linguagem – criação e interação* – 5ª série, p. 42)

Use a imaginação e crie expressões que poderiam designar os seguintes seres: computador; avião; relógio.

O exercício solicita ao aluno que crie expressões para designar seres, porém, em nenhum momento, dá sequer pistas de como ele o fará, afirmando apenas que o aluno deve usar a imaginação. As palavras sugeridas são comuns ao vocabulário de um aluno de 5ª série do ensino fundamental, mas sabemos que, em contextos diferentes, elas sofrem desvios de significado.

Nossa sugestão: o avião é um meio de locomoção. Procure listar o maior número possível de meios de locomoção que você conhece ou, ainda, crie uma frase em que a palavra “avião” é empregada no sentido conotativo ou, qual a diferença entre “avião a jato, avião supersônico, avião de caça, avião de bombardeio.

Diante das análises acima, consideramos importante e produtivo para este trabalho a proposição de atividades que possam auxiliar os docentes em sala de aula. Tais sugestões estão apresentadas, a seguir.

## **VI. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DO VOCABULÁRIO**

No intuito de incentivar os alunos dando-lhes oportunidades de desenvolver a criatividade, o seu poder de produção, de dizer com fluência, presteza e precisão aquilo que pensam, arrolamos algumas atividades que devem ser vistas e entendidas como sugestões, já que poderão ser adaptadas às diferentes turmas, não foram testadas em sala de aula e, dessa forma, não têm o seu devido caráter científico.

Vale ressaltar que, apesar de não terem sido testadas em sala de aula, a experiência com esse nível de ensino leva-nos a crer que, com uma metodologia eficaz e com muita criatividade, os professores podem adaptá-los em suas turmas e aproveitá-las em suas aulas de vocabulário.

Não é objetivo desse trabalho, apresentar uma metodologia, entre tantas para o ensino do léxico. Em se tratando de pedagogia de línguas, a aquisição do léxico ainda se está em fase de pesquisa, embora isto não impeça aos professores de buscarem e se orientarem por novas propostas.

Nesta parte do trabalho, sugerimos atividades para o enriquecimento lexical. Os exercícios são complementados por um diagrama que, em outra oportunidade pode ser objeto de estudo de outra pesquisa.

Os exercícios sugeridos não são os únicos e nem preenchem todas as possibilidades de ensino. São modelos que, ainda, requerem críticas para que possam ser melhorados. Como já dissemos, nossas propostas privilegiam diferentes gêneros tais como poema, descrição e fábula - tipos de textos utilizados nos livros didáticos de 5ª série.

## 6.1 OS CAMPOS LÉXICOS NOS TEXTO: “UMA SEMENTE QUE GERMINA SOZINHA”

A maioria das propostas de ensino, atualmente, tem como objetivo principal a formação de um ser humano crítico, atuante e sujeito de seu processo de ensino e aprendizagem. Porém, pôr em prática esse objetivo é tarefa difícil que encontra muitos obstáculos. Nosso interesse com essas sugestões é tentar amenizar essas dificuldades e alargar os horizontes dos docentes apresentando atividades que envolvem reflexões sobre linguagem, enfocando o ensino e o enriquecimento do vocabulário.

As abordagens temáticas abaixo mostram a relação do homem com a natureza e a sua integração, prática, aliás, não muito comum nos dias atuais e o estado de equilíbrio maior entre o homem e a natureza. Buscando gerar conhecimentos, propor atitudes, analisar valores e intensificar o modo de perceber a vida, o texto “A semente que germina sozinha”, de Lacyr Schettino, (SARGENTIM, 1998, p. 191) visa a despertar no aluno um clima de sensibilidade e reflexão.

Propomos questões que objetivam conduzir o aluno a entender a idéia central do texto, identificar palavras significativas e estabelecer as diferentes relações presentes. Inicialmente sugerimos uma atenta leitura do texto, para que uma espécie de retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação possam ser realizados.

*Primeiramente, o professor conversa com os alunos orientando-os a sublinhar as palavras relacionadas ao tema: a relação do homem com a terra.*

O que discutimos, até então, pode ser resumido da seguinte forma: se agruparmos as palavras em campos léxicos, as idéias que um texto contém tendem a realçar o que está sistematicamente organizado, pois o sentido de uma palavra não é legível, senão através das malhas da estrutura.

As palavras em negrito, a seguir, são supostamente aquelas levantadas pelos alunos. Outras também poderiam ser tratadas, além das sugestões feitas pelo professor apresentando palavras importantes e que não tenham sido citadas.

## A semente que germina sozinha

Veio o tempo de **semear**.  
 O **camponês lança** as sementes à **terra**. **Cobre-as**.  
 Na terra dormem as pequenas **sementes**, como num berço úmido e escuro.  
 A terra canta, na sua voz de mãe.  
 O camponês volta para a casa. Passa a **noite**. No dia seguinte, o **sol** nasce do mesmo jeito. O camponês o vê na grande volta ao **céu**, até esconder-se no **poente**.  
 E o camponês **confia** e **espera**.  
 Veio o tempo de **germinar**.  
 As sementinhas, no fundo da terra, acordam. **Dilatam-se**. **Rompem-se**.  
 O que era morto **começa a viver**.  
 O camponês não sabe como isso acontece. O sol parece queimar a terra, no azul sem **nuvens**. Uma **seca** pode matar o **trigal**. Mas o camponês não pensa nisso.  
 Confia e espera.  
 Veio o tempo de **brotar**.  
 No caule vão-se pendurando **folhas** pequeninas como asas de abelhas. **Lagartas** verdes podem esconder-se entre as folhas e comer a **plantação** numa só noite.  
**Gafanhotos**, em nuvem inesperada, podem cair sobre o campo.  
 Que importa tudo isso ao camponês ?  
 Seus olhos estão cheios de beleza do verde novinho.  
 E confia e espera.  
 Veio o tempo de **florescer**.  
**Botõezinhos** verdes se abrem. Dentro, escondidos, minúsculos **pendões** roxos.  
 No céu, às vezes, enormes nuvens escuras. Anúncio de **tempestades...** **chuva** de pedras ... Adeus, trigal !  
 Mas o camponês parece indiferente a essas ameaças.  
 E confia e espera.  
 Veio o tempo de **frutificar**.  
 Os pendões transformando-se em **espigas verdes**.  
**Animaizinhos** vertiginosos correndo pelo campo. Ameaçando roer toda a plantação. O camponês vê apenas o milagre de uma sementinha fria, e que parecia dormir, abrir-se em um trigal.  
 E pensa que ninguém pode explicar essa força misteriosa explodindo em tanta beleza e tanta vida ! E sem que isso tenha dependido do homem !  
 Veio o tempo de **colher**.  
 A etapa final: **recolhem-se** as **espigas maduras**, que vão para o celeiro.  
 Fartura e alegria para o camponês que confiou e esperou.

(Lacyr Schettino, *Naquele tempo*)

As questões que serão propostas nessa unidade têm como finalidade levar o aluno a construir (reconstruir) o texto através do léxico. É importante que a conversa inicial sobre o texto, conduzida num clima de muita interação e dando oportunidade

para que os alunos se manifestem. Caso o professor julgue necessário, essa abordagem poderá ser feita em grupo.

Para tanto, partimos do princípio de que o desenvolvimento dos conceitos mantém uma intrínseca relação entre as habilidades de compreensão de linguagem e o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno. Assim, com base no léxico, os alunos, por si sós, começam a desvendar os enigmas das palavras, percebendo e construindo o significado de cada item relevante.

O professor pode agrupar as palavras de acordo com as sugestões abaixo:

1. ações do camponês para ver germinar as suas sementes;
2. palavras relacionadas à natureza;
3. obstáculos enfrentados pela semente que podem impedir o milagre da sementinha fria transformar-se em um trigal;
4. várias etapas de desenvolvimento da semente;
5. transformações vividas pela semente do momento em que ela é semeada até a colheita.

Nada impede que o professor trabalhe com outros diferentes agrupamentos.

O diagrama, a seguir, mostra os possíveis agrupamentos que poderão ser feitos pelos alunos.

Inserir diagrama

A partir desse agrupamento, o professor poderia valer-se de outros, bem como introduzir novas palavras (não presentes no texto). Outras categorias relacionadas ao tema podem ser tratadas, como por exemplo: ferramentas utilizadas pelo camponês; sentimentos vividos por um trabalhador rural que perdeu toda a sua plantação, entre outras.

Feito o agrupamento, propomos algumas confecções de matrizes. Nesta etapa, não pretendemos enriquecer a competência lexical do aluno, mas certamente dar-lhe a oportunidade de fazer comparações e análises, detectando a presença ou a ausência de traços caracterizadores internos e externos dos lexemas. A partir destas constatações, interpretar o texto não seria mais delimitar as partes independentes, e sim, perceber essa interdependência entre elas.

A matriz, a seguir, apresenta os campos léxicos dos verbos que representam as várias etapas de uma semente.

**Campo léxico dos verbos que representam as várias etapas de desenvolvimento da semente**

Lexemas	Processo de crescimento		Processo de percepção visual		Processo que necessita	
	Horizontal	Vertical	Presença da percepção visual	Ausência da percepção visual	Presença de luz	Ausência de luz
<b>Germinar</b>	+	-	-	+	-	+
<b>Dilatar</b>	+	-	-	+	-	+
<b>Romper</b>	+		-	+	-	+
<b>Começar a viver</b>	+-	+-	-	+	-	+
<b>Brotar</b>	-	+	+	-	+	-
<b>Florescer</b>	-	+	+	-	+	-
<b>Abrir</b>	-	+	+	-	+	-
<b>Frutificar</b>	-	+	+	-	+	-



Outras análises podem ser feitas, com o intuito de engajar o aluno na tarefa de organizar na memória os lexemas relevantes do tema apresentado e facilitando, dessa forma, o seu aprendizado. O quadro, a seguir, mostra palavras importantes que poderiam servir para essa nova análise.

Os conhecimentos organizados pelo texto são condensados pelos lexemas: SEMEAR → GERMINAR → BROTAR → FLORESCER → FRUTIFICAR → COLHER. Assim, percebe-se uma seqüência temporal que se inicia com a ação do camponês de semear, passando pelas transformações vividas pela semente (germinar, brotar, florescer, frutificar), até chegar à etapa final tanto esperada pelo camponês → colher – lexema ligado à fartura e alegria. Observe:

### A semente que germina sozinha

<p>Veio o tempo de <b>semear</b>. O camponês lança as sementes à terra. Cobre-as. Na terra dormem as pequenas sementes, como num berço úmido e escuro. A terra canta, na sua voz de mãe. O camponês volta para a casa. Passa a noite. No dia seguinte, o sol nasce do mesmo jeito. O camponês o vê na grande volta ao céu, até esconder-se no poente. E o camponês confia e espera.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Itens lexicais relevantes</b></p> <p style="text-align: center;">SEMEAR</p>
<p>Veio o tempo de <b>germinar</b>. As sementinhas, no fundo da terra, acordam. Dilatam-se. Rompem-se. O que era morto começa a viver. O camponês não sabe como isso acontece. O sol parece queimar a terra, no azul sem nuvens. Uma seca pode matar o trival. Mas o camponês não pensa nisso. Confia e espera.</p>	<p style="text-align: center;">GERMINAR</p>
<p>Veio o tempo de <b>brotar</b>. No caule vão-se pendurando folhas pequenas como asas de abelhas.</p>	

<p>Lagartas verdes podem esconder-se entre as folhas e comer a plantação numa só noite. Gafanhotos, em nuvem inesperada, podem cair sobre o campo. Que importa tudo isso ao camponês ? Seus olhos estão cheios de beleza do verde novinho. E confia e espera.</p>	<p><b>BROTAR</b></p>
<p>Veio o tempo de <b>florescer</b>. Botõezinhos verdes se abrem. Dentro, escondidos, minúsculos pendões roxos. No céu, às vezes, enormes nuvens escuras. Anúncio de tempestades...chuva de pedras ... Adeus, triga! ! Mas o camponês parece indiferente a essas ameaças. E confia e espera.</p>	<p><b>FLORESCER</b></p>
<p>Veio o tempo de <b>frutificar</b>. Os pendões transformando-se em espigas verdes. Animaizinhos vertiginosos correndo pelo campo. Ameaçando roer toda a plantação. O camponês vê apenas o milagre de uma sementinha fria, e que parecia dormir, abrir-se em um triga. E pensa que ninguém pode explicar essas força misteriosa explodindo em tanta beleza e tanta vida ! E sem que isso tenha dependido do homem !</p>	<p><b>FRUTIFICAR</b></p>
<p>Veio o tempo de <b>colher</b>. A etapa final: recolhem-se as espigas maduras, que vão para o celeiro. Fatura e alegria para o camponês que confiou e esperou.</p>	<p><b>COLHER</b></p>

A partir dessa análise, o professor poderia valer-se do uso do *Dicionário Analógico* (instrumento útil de enriquecimento vocabular). Consta no dicionário, em oposição a “reunir”, os seguintes verbos diretamente relacionados a esse lexema

“semear”: dispersar, vagar, desmembrar, infestar, dissolver, atirar aos ventos, derramar, espalhar, grassar, contagiar, borrifar, alastrar, disseminar, repartir, infiltrar-se, difundir e esparzir.

São, então, propostas outras questões que oferecem aos alunos inúmeras possibilidades de serem utilizadas no contexto. Seguem abaixo alguns exemplos:

Veio o tempo de **semear**.

Veio o tempo de dispersar,

Veio o tempo de espalhar.

Brotar: começar, originar, abrir, irromper, renascer, principiar, raiar, lançar os alicerces, aparecer, iniciar, nascer, despontar, aflorar.

Veio o tempo de **brotar**.

Veio o tempo de abrir.

Veio o tempo de irromper.

Veio o tempo de nascer.

Veio o tempo de despontar.

Florescer: produzir, criar, erguer, construir, ornar, florir, desenvolver-se, fazer nascer, multiplicar, perpetuar.

Veio o tempo de **florescer**.

Veio o tempo de produzir.

Veio o tempo de florir.

Veio o tempo de multiplicar.

Colher: ter bom êxito, obter, atingir a meta, tirar proveito, sair vitorioso, atingir o objetivo, alcançar a vitória, triunfar, sobrepujar, ter bom resultado, ganhar a batalha.

Veio o tempo de **colher**.

Veio o tempo de ter bom êxito.

Veio o tempo de obter.

Veio o tempo de atingir a meta.

Veio o tempo de atingir o objetivo.

Veio o tempo de triunfar.

Veio o tempo de alcançar a vitória.

A atividade pode também ser enriquecida com uma produção de texto. Podemos propor aos alunos um trabalho com a intertextualidade. Confrontar textos diversos quanto à linguagem, quanto ao gênero, pode oferecer condições para uma compreensão mais aprofundada e crítica da realidade.

A atividade seria assim desenvolvida:

Leia o texto abaixo e perceba como as palavras “SEMEAR, GERMINAR, BROSTAR, FLORESCER, FRUTIFICAR e COLHER” do texto “A Semente que germina sozinha”, apesar de não estarem presentes, estão sub entendidas. A autora também mostra o desenvolvimento de uma semente.

### O MISTÉRIO DA TERRA

E os dias passaram. E os caroços enterrados pela menina tomaram estranhas formas debaixo do chão. E ela acreditou no mistério da terra, e deixou-os sozinhos, e viu aparecer, afinal, o corpo sinuoso das plantas, verde e limpo, saído do barro e da água. E também, de certo modo, da sua mão... Ficou muito tempo de joelhos, mirando pensativa as folhas – tão leves que até a sua respiração as abanava...

E esse pequeno milagre se reproduziu largamente: dos troncos rugosos e tristes, de árvores escuras e secas, brotaram galhos viçosos, que causavam estranheza, como braços novos nascendo em ombros velhos.

Com uma grande atividade, subiam e desciam as formigas pelos muros; e as abelhas rondavam, procurando, perguntando, chamando pelas flores. Até que as flores vieram, afinal, entre as folhas envernizadas, que o sol fazia brilhar na sua cor de pintura fresca.

Cecília Meireles

Agora descreva você o desenvolvimento de uma semente. Lembre-se que você deve usar as palavras “semear, germinar, brotar, florescer, frutificar e colher”.

## 6.2 OS CAMPOS LÉXICOS NO TEXTO: “PRIMAVERA” DE IÊDA DIAS

### PRIMAVERA

Abriu-se em flor  
todo o jardim:  
rosas vermelhas  
branco jasmim.

Pairam bailando  
os colibris  
beijando dalias  
e bogaris.

Vinheta bela  
as borboletas  
pintam com saltos  
e piruetas

Um bem-te-vi  
e um sabiá  
cantam na rama  
do manacá

Brisa suave  
pelos caminhos  
leva a canção  
dos passarinhos.

(Canção da menina descalça. Belo Horizonte: RHJ, 1993.

I. Leitura silenciosa do texto feita pelos alunos.

II. Releitura do texto. O professor propõe aos alunos uma releitura do texto e, logo em seguida, propõe que deverão ser respondidas oralmente:

2.1. O que a autora está descrevendo ?

2.2. Que sentimento ela demonstra? Por quê?

2.3. Que sensações podemos perceber no texto com a chegada da primavera?

2.4. O poeta transmite uma noção de paisagem movimentada ou tranqüila?  
Qual é a sua percepção sobre isso?

2.5. Em relação à cor e aos sons, como é a paisagem proposta pela autora ?

III – Sugerimos, também, que a professora construa, no quadro, o diagrama abaixo e peça aos alunos que o observem atentamente.

Ela deve conversar com as crianças sobre as estações do ano, ressaltando a primavera. Deve explicar que é uma estação que sucede ao inverno e antecede ao verão.

Pode, também, mostrar quais as transformações que ocorrem na natureza, com a chegada da estação.

Inserir diagrama

IV- Estudo lexical do texto: (As questões abaixo sobre o texto visam verificar se o aluno compreende e consegue caracterizar todos os lexemas centrais.

Durante a confecção das matrizes, o professor deve elaborar atividades perguntas que podem ser respondidas oralmente pelos alunos. Apresentamos algumas sugestões, a seguir.

4.1. Substitua o verbo “abrir” por outros relacionados a ele na frase: “Abriu-se em flor”

Surgiu-se em flor.

Desabrochou-se em flor.

Irrompeu-se em flor.

“**Abriu-se em flor**”

	Ação que afasta uma parte da outra	Levemente
Abrir	+	-
Surgir	-	-
Desabrochar	-	+
Irromper	-	+

4.2. Observe a matriz caracterizadora da palavra “jardim” e responda:

4.2.1. Qual a diferença entre jardim, jardim botânico e jardim zoológico?

4.2.1. Vocês sabem explicar o significado da expressão “jardim de infância”?

“todo o **jardim**”

	Local onde se cultivam plantas	Local destinado à exposição de animais



		raros
Jardim	+	-
Jardim Botânico	+	-
Jardim Zoológico	-	+

4.3. Observe as palavras “rosas e jasmims”. O que eles têm em comum? O que as diferencia?

“**rosas** vermelhas  
branco **jasmim**.”

	Formada de pétalas	Formada por tubos	Colorido variado	Coloração esbranquiçada
Rosas	+	-	+	-
Jasmim	-	+	-	+

4.4. Para você, o que significa “Pairar bailando”? Qual o pássaro que você conhece que “paira no ar bailando?”

“**Pairam bailando**”

	Rapidamente	Lentamente
Pairar	-	+
Voar	+ -	+ -

	Mover-se harmoniosamente	Mover-se bruscamente
Bailar	+	-
Dançar	+ -	+ -

4.5. Construa um parágrafo sobre a natureza. Não se esqueça de empregar nome de flores e pássaros que você já aprendeu.

“Pairam bailando  
os **colibris**  
Um **bem-te-vi**  
e um **sabiá**”

	Alimentam-se do néctar das flores	Alimentam-se de pequenos insetos	Alimentam-se de frutas	Muito veloz	Bons cantores	Coloração avermelhada	Coloração esverdeada
Colibris	+	+	+	+	+	-	+
Bem-te-vis	+	+	+	+	+	-	+
Sabiás	+	+	+	-	+	+	-
Passarinho	+	+	+	+ -	-	-	+
Maritaca	-	-	+	+ -	-	+ -	+
Periquito	-	-	+	+ -	-	+ -	+
Pardal	-	-	+	+ -	-	-	+ -

4.6. A autora compara o jardim a uma vinheta bela. Como você entendeu essa comparação?

“Vinheta bela”

	Peça de ornamentação	Representa desenho abstrato ou gravuras
Vinheta	+	+

4.7. Vamos aprender um pouco mais sobre as flores? Observe as suas diferenças e semelhanças.

beijando **dálias**  
e **bogaris**.  
do **manacá**

	Flor	Arbusto	Vermelhas	Branças	Azuis	Amarelas	Perfumadas
Rosas	+	-	+	+	-	+	+
Jasmim	+	-	-	+	-	-	+
Dálias	+	-	+	-	-	+	+
Bogaris	+	+	-	+	-	-	+
Manacá	+	+	-	+	+	-	+

**“Brisa suave”**

	Vento fresco	Toca suave
Brisa	+	+
Vento	+	-
Viração	+	+
Aragem	+	+

V. Agora, faça no caderno, os exercícios abaixo:

5.1. Todas as palavras abaixo são nomes de flores. Converse com seus colegas e procurem listar outros nomes de flores:

“Rosas, jasmims, dálias, bogaris, manacás.”

5.2. Aponte pelo menos duas diferenças de significado entre as palavras abaixo:

- Jardim e Jardim Botânico
- Abrir e Desabrochar
- Colibris, bem-te-vis e sabiás

5.3. Aponte os outros sentidos do verbo abrir nas frases abaixo:

- O menino abriu a porta.
- O machucado abriu-lhe um corte profundo na perna.
- O computador está abrindo os arquivos.
- O sinal verde abriu.
- Preciso me abrir com você.

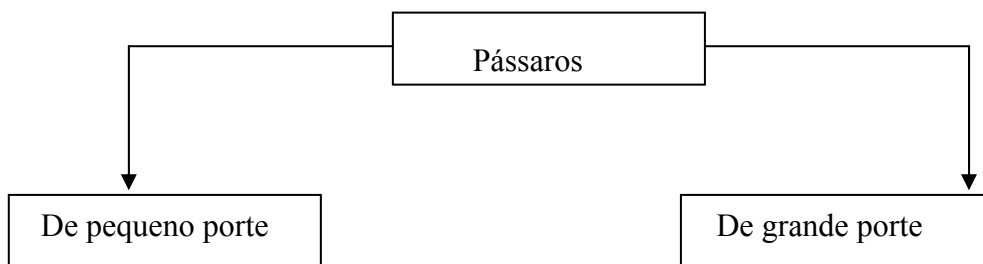
5.4. Faça como no modelo:

Gato, leão, jacaré e elefante são mamíferos.

- a) Miosótis, açucena, violetas, copos-de-leite são .....
- b) Canário, rola, louro são .....
- c) Jardim, sala, quarto, banheiro são .....

5.5. Você conhece a palavra “passarinho”. Sabe que se trata de uma pequena ave que se alimenta de insetos. A partir dessas informações, tente explicar o significado das expressões “ver passarinho verde” e “morrer como um passarinho.”

5.6. Faça uma disposição em gráfico. Separe os nomes de pássaros em grupos diferentes. Procure listar o maior número de palavras possíveis:



5.7. Forme uma seqüência de palavras relacionadas com o tema “flor”.

- a) Nomes de flores
- b) Sentimentos que nos afloram quando recebemos flores
- c) Utilidades das flores
- d) Importância (valor)

5.8. Leia os textos abaixo. Eles apresentam palavras que estão presentes no texto “Primavera”. Faça uma leitura de cada texto, identificando-as.

### O AR (O VENTO)

Estou vivo mas não tenho corpo  
Por isso é que eu não tenho forma  
Peso eu também não tenho

Quando sou fraco  
Me chamo brisa  
E se assobio  
Isso é comum  
Quando sou forte  
Me chamo vento  
Quando sou cheiro  
Me chamo pum!

(Vinícius de Moraes. A arca de Noé.  
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991. p.30)

### PÁSSARO LIVRE

Gaiola aberta.  
Aberta a janela.  
O pássaro desperta  
A vida é bela  
A vida é bela.  
A vida é boa.  
Voa, pássaro, voa.

(Sidônio Muralha)

Agora, você é o autor: construa um poema citando pelo menos cinco palavras do texto “Primavera”. Atenção, faça a sua escolha e procure ser criativo.

### **6.3 OS CAMPOS LÉXICOS NO TEXTO: “ANDIRA” E “A REUNIÃO GERAL DOS RATOS”**

É muito comum encontrarmos uma diversidade de gêneros textuais nos livros destinados ao Ensino Fundamental. Acreditamos que essa diversidade não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora a sua capacidade de leitura/compreensão e interpretação. O ensino e enriquecimento do léxico, feitos com base nessa perspectiva, é uma ferramenta, um instrumento que possibilita exercer uma ação lingüística sobre a realidade.

Em diferentes gêneros, podemos ampliar a competência lingüística e discursiva dos alunos, apontando-lhes inúmeras formas de participação social, como cidadãos, podendo fazer uso da linguagem.

Nesse sentido, acreditamos que essa diversidade leva à redefinição do papel do professor de Língua Portuguesa, pois a sala de aula passa a ser vista como um local de transformação. Diversas situações são ali concretizadas e o aluno passa a realizar várias estratégias como enviar uma carta a alguém, fazer um cartão, enviar uma carta de solicitação a um secretário da prefeitura, fazer um jornal, descrever situações, fatos, pessoas, narrar, argumentar, etc.

Dessa forma, sugerimos atividades dentro dessa riqueza textual. A seguir, privilegiamos o gênero “descrição”.

Era uma vez uma cidadezinha, dessas muito antigas. Pequena, mal tinha umas ruas meio tortas e desencontradas. As casas, nessas ruas, eram quase todas baixinhas. No meio delas uns dois sobrados, o casarão da escola e o outro casarão muito feio, com janelas gradeadas, onde ficava a cadeia.

Mas a graça daquela cidadezinha era a igreja, que a gente até poderia chamar de igreja. Ficava no alto do morro, toda branca, de portas azuis, parecia leve, muito linda. Talvez por causa da igreja no morro, a cidade ganhou o nome de Morro Lindo. A igreja é que era linda, mas o morro ficou com a fama. E não era dessas igrejas importantes, paredes de pedra, com as torres apontando para o céu. Tinha as paredes

caiadadas, era muito simples, quadradinha, com uma torre também quadrada. E, bem debaixo do telhado da torre, no campanário, ficava o sino.

(Rachel de Queiroz. Andara. São Paulo: Siciliano, 1992, p.3.)

Nesta parte, não pretendemos enriquecer a competência lexical do aluno. Buscamos analisar os lexemas no seu âmbito textual. Isto é, o texto será abordado de dentro para fora.

Para isto, faremos referência somente aos lexemas centrais de cada campo e buscamos chamar a atenção dos professores para as variedades de análises e interpretações. Nossa análise centra-se em um estudo qualitativo e não quantitativo, pois busca o reconhecimento de traços mínimos distintivos de cada lexema.

O professor pede uma leitura silenciosa. Em seguida, faz uma leitura em voz alta para a sala. Explica aos alunos que o texto está dividido em campos. Apresenta essa divisão no quadro:

**Campo da Cidadezinha:** “Era uma vez uma cidadezinha, dessas muito antigas. Pequena, mal tinha umas ruas meio tortas e desencontradas. As casas, nessas ruas, eram quase todas baixinhas. No meio delas uns dois sobrados, o casarão da escola e o outro casarão muito feio, com janelas gradeadas, onde ficava a cadeia.”

**Campo da Igreja:** “Mas a graça daquela cidadezinha era a igreja, que a gente até poderia chamar de igrejinha. Ficava no alto do morro, toda branca, de portas azuis, parecia leve, muito linda. Talvez por causa da igrejinha no morro, a cidade ganhou o nome de Morro Lindo. A igrejinha é que era linda, mas o morro ficou com a fama. E não era dessas igrejas importantes, paredes de pedra, com as torres apontando para o céu. Tinha as paredes caiadas, era muito simples, quadradinha, com uma torre também quadrada. E, bem debaixo do telhado da torre, no campanário, ficava o sino.”

I. O professor pode, então, valer da confecção de matrizes. Seguem abaixo alguns exemplos de matrizes para o campo da “cidadezinha”:

- 1.1. Campo Lexical do substantivo “cidadezinha”: “Era uma vez uma **cidadezinha**, dessas muito antigas.”

	População		Jurisdição		Para seres vivos		Para seres não vivos
	Grandes Contingentes Populacionais	Pequenos Contingentes Populacionais	Com Jurisdição Própria	Sem Jurisdição Própria	Para seres humanos	Para seres não humanos	Para seres não vivos
Cidade	+	-	+	-	+	-	-
Cidadezinha	-	+	+ -	+ -	+	-	-
Vila	-	+	-	+	+	-	-
Aldeia	-	+	-	+	+	-	-
Lugar	-	+	-	+	+	-	-
Lugarejo	-	+	-	+	+	-	-
Povoado	-	+	-	+	+	-	-
Ilha	-	+	-	+	+	-	-

Na confecção dessa matriz, podemos perceber as características que diferem uma cidadezinha de uma cidade, vila, aldeia, lugar, lugarejo, povoado e ilha. Têm fundamental importância as características relacionadas à população, jurisdição e seres vivos.

Podemos perceber que as cidadezinhas têm pequenos contingentes populacionais, algumas com jurisdição própria, enquanto outras não e abrigam seres vivos.

Assim, olhando a matriz, verifica-se que o lexema “cidadezinha” está mais próximo de vila, aldeia, povoado, lugarejo.

- 1.2. Campo Lexical do substantivo “rua”: “Pequena, mal tinha umas ruas meio tortas e descontraídas.”



	Com saída	Sem saída	Pista dupla	Pista única	Para tráfego de veículos	Para tráfego de pessoas	Para tráfego de carroças	Asfaltada	Sem asfalto
Rua	+ -	+ -	+ -	+ -	+	-	+ -	+ -	+ -
Via	+ -	+ -	+ -	+	+	-	+ -	+ -	+ -
Vuela	-	+	-	+	+	-	+ -	+ -	+ -
Avenida	+ -	+ -	+ -	+ -	+	-	+ -	+ -	+ -
Beco	+ -	+ -	-	+	+	-	-	+ -	+ -
Auto-estrada	+ -	+ -	+	-	+	-	-	+	-
Senda	+ -	+ -	-	+	+	-	+	-	+
Vereda	+ -	+ -	-	+	-	-	+	-	+
Carreiro	+ -	+ -	-	+	-	-	+	-	+

Ao estudarmos esse campo léxico, podemos perceber que, apesar de existirem ruas com saída, sem saída, pista dupla ou não, para tráfego de carros, pessoas e carroças, com ou sem asfalto, percebemos, também, que as ruas diferem das auto-estradas que não permitem o tráfego de carroças e das sendas, veredas e dos carreiros que já permitem.

Na afirmação do texto de que “as ruas eram meio tortas e desencontradas”, podemos perceber que as ruas tratadas no texto estão mais próximas aos becos e as vielas que, às vezes, têm saída ou não, às vezes são asfaltadas, em outros casos não.

1.3. Campo Lexical do substantivo “casa”: “As casas, nessas ruas, eram quase todas baixinhas. No meio delas uns dois sobrados, o casarão da escola e o outro casarão muito feio, com janelas gradeadas, onde ficava a cadeia.”

	Local destinado à moradia	Geralmente destinados a famílias	Local de muito luxo	Local de pouco luxo	Geralmente no térreo	Geralmente divididos em andares
Casa	+	+	+ -	+ -	+	+ -
Casebre	+	+	-	+	+	-
Casarão	+	+	+ -	+ -	+	+ -
Sobrado	+	+	+ -	+ -	+	+
Mansão	+	+	+	-	+	+
Apartamento	+	+	+ -	+ -	-	+
Cabana	+	+	-	+	+	-

A observação dessa matriz leva os alunos a perceberem que as casas são destinadas à moradia, geralmente de famílias, podem ou não ser luxuosas, estão localizadas no térreo e algumas são divididas em andares (provavelmente as luxuosas )

Voltando ao texto, podemos concluir que as casas que “eram quase todas baixinhas” estariam mais próximas dos casebres e das cabanas que são moradias de pouco luxo.

O texto afirma que, no meio das casas, ficavam dois sobrados – diferentemente das casas, os sobrados são divididos em andares e podem apresentar características luxuosas e dois casarões (um que servia para funcionar a escola e o outro a cadeia), que pelo adjetivo empregado pelo autor “feio, com janelas gradeadas”, e pela observação da matriz, podemos perceber também que, já foram lugares destinados à moradia de famílias, luxuosos ou não (nesse caso do texto-não), provavelmente divididos em andares.

## 2. Sugestão de matrizes para o campo da “igrejinha”.

2.1. Campo Lexical do substantivo “igreja”: “Mas a graça daquela cidadezinha era a igreja, que a gente até poderia chamar de igrejinha.”

	Lugar respeitável	Destinado à fé	Local público	Dirigido por um padre	Dirigido por um bispo	Dirigido por um pastor	Geralmente possuem torres
Igreja	+	+	+	+	+	-	+
Igrejinha	+	+	+	+	-	-	+-
Templo	+	+	+	-	-	+	-
Paróquia	+	+	+	+	+	-	+-
Capela	+	+	+	+	-	-	-
Catedral	+	+	+	+-	+	-	+
Diocese	+	+	+	+	+-	-	-

No início do segundo parágrafo, podemos perceber que, quando o autor começa e caracterizar a “igrejinha” ele o faz comparando-a a uma igreja. De posse do

substantivo “graça” e dos adjetivos “linda, leve, simples”, já entendemos que a igreja era, para ele, um local aprazível, que representava um panorama bonito e transmitia paz

Na observação da matriz de “igreja” e comparando-a à “igrejinha”, podemos entender que, além de bonita e aprazível, ela é um lugar respeitável, destinada à fé, que recebia o público em geral (as pessoas que moravam na cidadezinha), dirigida por um padre (provavelmente uma igreja católica),.

Ainda na determinação das características da igreja, o autor menciona que ela possuía “torres quadradas”. Em comparação as igrejas e as catedrais, que geralmente possuem grandes torres apontadas para o céu, percebe-se que a igreja do texto era um local simples, sem ostentação, porém, acolhedor.

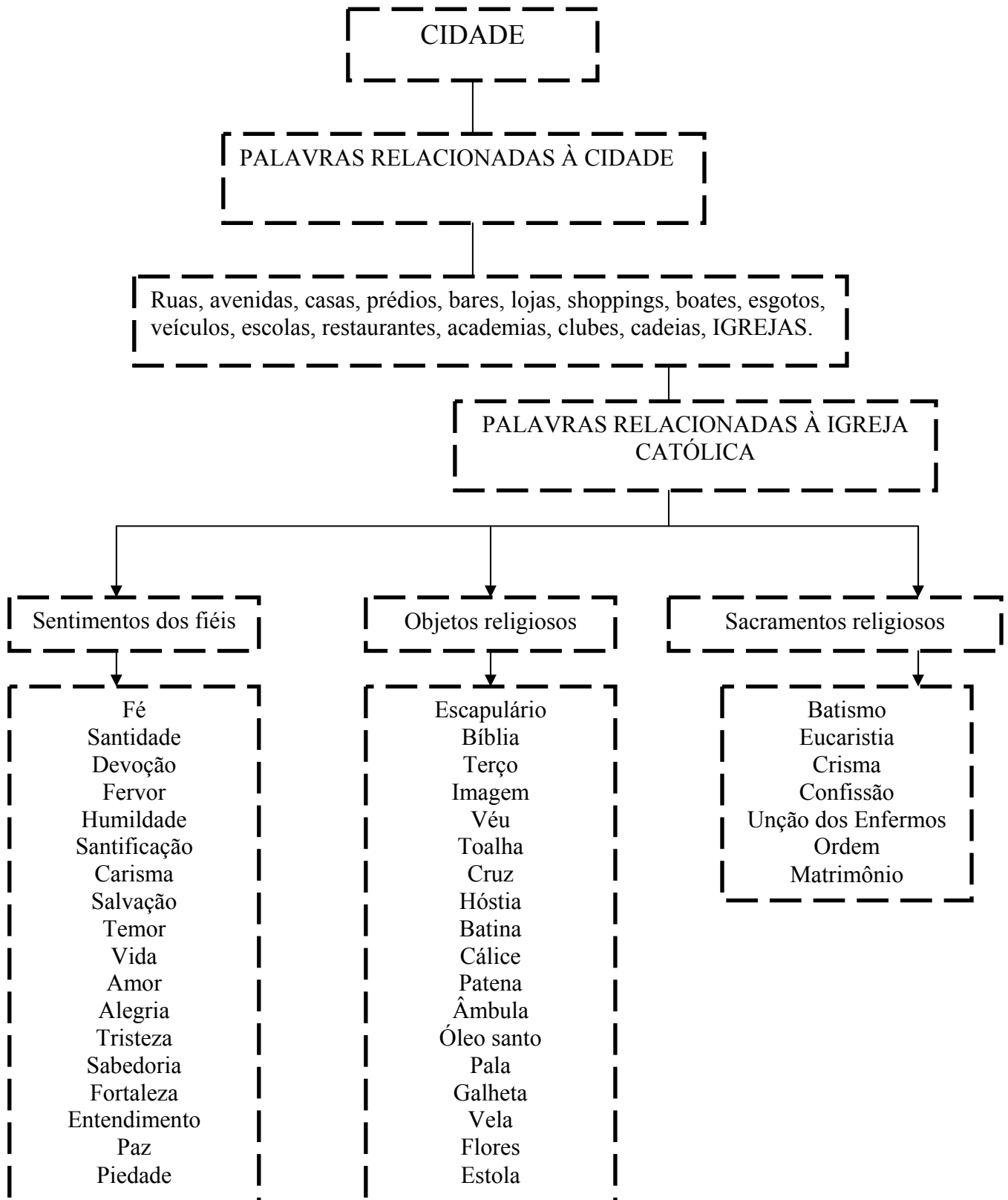
## 2.2. Campo Lexical do substantivo “morro”: “Ficava no alto do morro .”

	Grande elevação de terra	Pequena elevação de terra
Morro	-	+
Colina	-	+
Outeiro	-	+
Montanha	+	-
Pico	+	-
Serra	+	-

Uma vista rápida pela matriz, permite-nos delimitar que a igreja ficava no alto de pequena elevação de terra, onde as pessoas chegariam sem grandes dificuldades, diferentemente se estivesse em uma montanha, pico ou serra.

II. Caracterizados os lexemas centrais do texto, o professor pode solicitar aos alunos a observação atenta aos elementos que compõem uma cidade. A construção poderá ser feita em forma de diagramas. O professor conversa com os alunos sobre os elementos que compõem uma cidade. Explica que existem cidades grandes, médias e pequenas. Faz um direcionamento buscando ressaltar os elementos que se encontram

nas pequenas cidades. A partir daí, ressalta que o lexema “igreja” é comum a todas as cidades, independente de seu porte. Nosso exemplo segue abaixo:



III. Nesta parte, o professor volta aos lexemas centrais e propõe exercícios de construção de rede semântica. A utilização do Dicionário faz se imprescindível. Nossa sugestão:

Observe:

Cidade	Cidade alta	Cidade baixa	Cidade Maravilhosa	Cidade Histórica
Complexo demográfico formado por uma importante concentração populacional não agrícola dedicada a atividades de caráter mercantil, industrial, financeiro e cultural.		A parte baixa de uma cidade		

3.1. Complete a rede polissêmica de “cidade”.

3.2. Forme uma frase empregando a expressão “Cidade maravilhosa”.

3.3. Indique quais cidades do Brasil podem ser denominadas de “históricas”.

3.4. Explique a contradição: cidade alta e cidade baixa.

Rede polissêmica de “igreja”.

Igreja	Casar-se na igreja	Igreja Matriz	Casado na Igreja verde
		A que tem jurisdição sobre outras igrejas.	

3.5. Forme uma frase com cada um dos sentidos da rede.

3.6. Explique a diferença entre uma igreja e uma igreja matriz.

IV – A partir da construção das redes polissêmicas, o professor mostra aos alunos que o campo da cidade mantém íntima relação com o da cidade. Para o autor, além da cidade ser feia e a igreja bonita (relação antonímica) o lexema “cidade” mantém uma relação de hiperonímia em relação à “igreja”. Dessa forma, poderíamos explorar um pouco mais essas constatações e sugerir exercícios, tais como:

4.1. Descubra um termo genérico que substitua os pares abaixo:

Casarão/Sobrado; Capela/Dioceze; Colina/pico

Continue o exercício acima, caracterizando cada elemento do par apresentado.

4.2. Complete as seqüências abaixo:

- a) Lugares destinados ao culto da fé:
- b) Lugares destinados à moradia:
- c) Objetos que podemos encontrar nas igrejas:
- d) Sentimentos religiosos:

V. Atividade de produção:

Você observou que as descrições fazem-nos ver o objeto. Conseguimos formar em nossa mente uma imagem daquilo que estamos lendo. Para descrever podemos empregar adjetivos (feio, bonito, antigo, moderno, etc), comparações, impressões sensitivas, cheiros, gestos, sons, sensações táteis.

Em uma folha de papel branca ou colorida, faça o desenho em cores de uma igreja ou de uma igreja bonita. Ao terminar guarde-a e, em seguida, escreva, com o maior número de detalhes possíveis, a igreja que você imaginou e desenhou. Convide os

colegas para fazerem a leitura para a classe, juntamente com o desenho. Procurem ver qual dos textos foi o mais fiel em relação ao desenho.

### **A REUNIÃO GERAL DOS RATOS**

I. Professor, antes de iniciar o trabalho com o texto abaixo, sugerimos que leia para os alunos (ou peça a eles que leiam) o que é uma fábula, quais as suas características, quais as semelhanças e diferenças com outras modalidades textuais. Fale, também, sobre os grandes fabulistas Esopo e La Fontaine. Informe a eles que o primeiro viveu há mais ou menos 2.500 anos, na Grécia antiga, e provavelmente foi um escravo. Já naquela época, narrando simples histórias de bichos, o autor criticava as más atitudes e os maus comportamentos das pessoas.

Já La Fontaine, escritor francês, viveu entre 1621 e 1695. Ficou mais conhecido pelas recriações que fez das fábulas de Esopo. La Fontaine também considerava que as fábulas têm o seu papel educativo.

Depois dessa conversa, os alunos ficarão sabendo que estudarão um texto que narra acontecimentos fictícios, geralmente são breves e têm como personagens os animais, plantas ou objetos que agem como se fossem pessoas.

Na fábula em questão, pela observação atenta ao título, sabemos que os ratos fazem parte da história. Nossa sugestão: Peça aos alunos que preencham o diagrama abaixo. Informe a eles que, mesmo não tendo lido o texto, podemos preenchê-lo com as informações que temos sobre o nosso mundo.

Inserir diagrama 4



O professor continua a conversa: utilizando o diagrama acima. Você já percebeu que a história gira em torno da inimizade entre gatos e ratos. Os gatos sempre apavoram os ratos, que se sentem ameaçados. Por esse motivo, buscando provavelmente uma vida mais tranqüila, os ratos se reuniram para buscar a solução de seus problemas. Você sabe que as reuniões são acontecimentos que proporcionam o encontro entre diversas pessoas e buscam, no geral, a solução de um determinado problema.

Ainda observando o diagrama, você percebeu que os ratos elaboraram estratégias de defesa: pendurar no pescoço do gato uma sineta. Logo, quando ele se movimentasse, faria barulho e proporcionaria aos ratos a possibilidade de se esconderem.

No final do diagrama, percebemos que o problema foi parcialmente resolvido, ou seja, não conseguiu alcançar êxito total. Você saberia dizer o por quê? Discuta com os seus colegas.

II. Professor, agora que os alunos imaginaram diferentes motivos pelos quais o plano dos ratos não deu certo, peça a eles que faça a leitura silenciosa da fábula. Em seguida, faça a leitura em voz alta e perguntas que podem ser respondidas oralmente:

#### A reunião geral dos ratos

Uma vez os ratos, que viviam com medo de um gato, resolveram fazer uma reunião para encontrar um jeito de acabar com aquele eterno transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim um rato jovem levantou-se e deu a idéia de pendurar uma sineta no pescoço do gato; assim, sempre que o gato chegasse perto eles ouviriam a sineta e poderiam fugir correndo. Todo mundo bateu palmas; o problema estava resolvido. Vendo aquilo, um rato velho que tinha ficado o tempo todo calado levantou-se de seu canto. O rato falou que o plano era muito inteligente, que com toda a certeza as preocupações deles tinham chegado ao fim. Só faltava uma coisa: quem ia pendurar a sineta no pescoço do gato?

Moral: Inventar é uma coisa, fazer é outra.  
(Fábulas de Esopo. Compilação de Russel Ash e Bernard Higon. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo:

Companhia das Letrinhas, 1994.)

2.1. Vocês encontraram na fábula dois ratos: um jovem e um velho. De que forma eles participaram da história?

2.2. Todos ficaram muito entusiasmados com a solução proposta pelo rato jovem, que até se esqueceram dos perigos que correriam para atingir seus objetivos. Apenas o rato velho é que se lembrou do perigo. Você saberia dizer o porquê?

2.3. Voltemos a uma característica importante das fábulas: elas sempre servem para nos dar um conselho e têm sempre uma moral no final da história. Você saberia interpretar a moral da fábula dos ratos: “Inventar é uma coisa, fazer é outra.”

2.4. Na sua opinião, a moral da fábula é adequada a ela? Por quê?

2.5. Você acredita que o texto valoriza apenas aqueles que têm idéias originais?

2.6. O texto sugere que não basta ter idéias, é preciso também saber unir a inteligência, e a coragem para executá-las. O que você pensa sobre isso?

III. Atentos, ainda, aos ensinamentos da fábula, o professor sugere um diagrama no quadro, para agrupar os lexemas do texto. Neste momento, o aluno tem a oportunidade de observar que as palavras mantêm uma relação de significação.

Inserir diagrama V

A partir da construção desse diagrama, o professor faz a escolha de quais lexemas pretende trabalhar, levando em consideração o nível de sua turma. Nossa sugestão: Vamos trabalhar com os verbos que caracterizam a moral da história. A nossa proposta é “ Inventar e fazer”. Observem o que o dicionário Aurélio traz para significar o verbo inventar: 1. Ser o primeiro a ter a idéia de; 2 Criar na imaginação; imaginar, idear; 3. Contar falsamente; tramar, urdir; 4. Descobrir, achar; 5. Meter na cabeça; cismar; resolver; 6. Bras. Pop. Imaginar explicações ou argumentos falsos.

Depois que você percebeu os diversos significados para o verbo “inventar”, observe a rede abaixo:

3.1. Complete os contextos que faltam

3.2. Forme uma nova frase com cada acepção da palavra vista.

3.3. Indique qual o significado mais se aproxima do texto.

Quem ama, inventa poesias.	Thomas Edison inventou a lâmpada incandescente.	O Julinho inventou de ir a um programa de auditório.	Não invente tantas mentiras.

3.4. Você percebeu que o problema da solução inventada pelo rato jovem é que ela só pôde ser inventada e não poderia ser executada? Você conhece alguma situação que esse problema se repetiu?

35. Observe a rede do verbo fazer e tente completá-la:

	Formar	Toma a forma	
Não faz nada, por isso, está sem dinheiro.	Você faz uma idéia do quanto eu estou sofrendo!	A estrada, naquele ponto, faz um S.	No negócio em que se meteu, fez muito dinheiro em pouco tempo.

3.6. Forme uma nova frase com cada acepção da palavra vista.

3.7. Indique qual o significado mais se aproxima do texto.

38. Forme uma frase com o verbo “fazer” no sentido de:

- a) Realizar
- b) Dedicar-se

3.9. Para cada grupo de palavras abaixo, indique que traço ou traços de semelhança unem as palavras. Exemplo: sino, sineta, campainha – objetos que produzem sons.

- a) Transtorno, problemas, preocupações
- b) Gatos, cachorros, papagaios
- c) Desviar-se apressadamente, pôr-se em fuga, passar com rapidez
- d) Medo, pavor, ameaça, temor, terror
- e) Reunião, congregação, cúpula, seminários

3.10. Avalie a significação dos verbos inventar e fazer no texto e veja se é possível trocar (também no texto) por outro que também tenha a mesma significação.

3.11. Na fábula, o rato jovem inventou a solução para resolver os problemas que os afligiam. Porém, foi o rato velho que mostrou, com a sua experiência, que nem sempre as invenções são possíveis de serem realizadas. Escolha dois animais para serem personagens de sua fábula. Caracterize esses personagens, use adjetivos como jovem, inteligente, esperto, velho, experiente, sábio, astuto. Lembre-se de que sua história deve ser curta. Não se esqueça de usar também os verbos inventar e fazer. No final de história escreva a palavra Moral. Dê um bonito título e bom trabalho.

Enfim, apresentamos sugestões de atividades, utilizando diagramas. Consideramos que é uma maneira interessante e produtiva de se trabalhar com os campos léxicos.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos ao fim deste trabalho os objetivos que orientaram a nossa proposta, quais sejam: contribuir para a adequação do ensino das atividades de linguagem, por meio da conciliação dos pressupostos da Lexicologia e da Teoria dos Campos Léxicos; fazer um levantamento, em livros didáticos de Língua Portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental, de exercícios de vocabulário, bem como analisá-los; contribuir para a aplicação da teoria sobre a organização dos campos léxicos; sugerir atividades de ensino e enriquecimento da competência lexical, privilegiando a delimitação dos vários campos léxicos, externa e internamente, relacionados à palavra, de modo que as semelhanças e diferenças entre os vocábulos se estruturam de maneira coerente e facilitadora da aprendizagem.

Dessa forma, podemos certamente tirar algumas conclusões: a escola precisa repensar os métodos atuais utilizados para o ensino do vocabulário, analisar se eles têm alcançado os seus objetivos e até mesmo substituí-los (por que não?) por outros que dêem respostas mais claras e atendam às expectativas dos alunos, que, muitas vezes, encontram-se desinteressados e desestimulados.

Acreditamos que as estratégias empregadas pela maioria dos autores dos livros didáticos para a abordagem do ensino do vocabulário estão sendo tratadas de forma superficial e automatizada. Esses procedimentos estiveram presentes não apenas nas coleções escolhidas por nós, para elaboração do trabalho, como também representam o processo fundamental de outras coleções que buscam uma formação ampla e têm como resultado um aluno capaz de ampliar o seu léxico e o seu universo contextual.

Um primeiro ponto que nos chamou a atenção nas coleções observadas neste projeto é a insuficiência qualitativa. O que se tem, em via de regra, é uma simples compilação de textos de diversos autores, sendo cada texto seguido de exercícios destinados a avaliar a compreensão de leitura ou ensinar gramática e literatura. Poucas são as coleções que trazem efetivamente uma preocupação com o ensino do vocabulário. Esse dado é surpreendente, na medida em que temos consciência de que é a partir do léxico que interagimos, definimos nossas realidades de mundo e acumulamos conhecimentos e informações.

Acreditamos que a Teoria dos Campos Léxicos pode ser um instrumento útil na sala de aula. O vocabulário que se encontra ao final de cada texto, listas de novas palavras, exercícios descontextualizados, memorização quantitativa e outras técnicas utilizadas, pouco auxiliam na organização do léxico em grupos ou subgrupos unidos por algo em comum e diferenciados por traços mínimos.

A afirmação de Saussure, de que existe o princípio de solidariedade entre as palavras, ou seja, elas estão ligadas por uma rede associativa é corroborada por Trier e Weisgerber, que confirmam esse princípio, afirmando não se tratar de simples produto da fantasia humana, e sim o resultado de um esforço para se representar a realidade.

Em síntese, este estudo vislumbra a existência de uma relação entre a Teoria dos Campos Léxicos e o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Por um lado, é claro, não podemos falar de um método 100% eficaz, mas, por outro, a compreensão de um texto pode ser relativamente mais fácil e prazerosa se o leitor for construindo e reconstruindo o significado das palavras a partir das construções armazenadas na memória e das relações que as palavras mantêm entre si.



## VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. **Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: idéias afins**. Brasília: Thesaurus, 1983. 685 p.

BIDERMAN, Maria Teresa. A Estrutura Mental do Léxico. In: **Teoria Lingüística**. Lingüística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981, p. 131-145.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Guia do Livro Didático*, Brasília: MEC, 2000.

CABRAL, Isabel Cristina Martelli. **Palavra Aberta**. 1ª ed. São Paulo: Atual Editora Ltda., 1995. 214 p.

COSERIU, Eugênio. **Teoria da linguagem e lingüística geral**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1977.

DIAS, Eliana. **O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário**. 2004. 204 f. Dissertação (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 (versão informatizada).

\_\_\_\_\_. **Miniaurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (versão informatizada).

FERREIRA, João de Freitas. **Pedagogia do Léxico: uma tentativa de aplicação da lexicologia ao ensino do Português**. Porto: Claret. 1985. 219 p.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. 143 p.

GECKELER, Horst. **Semântica Estructural y Teoría del campo léxico**. 2.ed. Editorial Gredos: Madrid, 1976. 389 p.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Lingüística e Ensino do Português**. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1973. p. 277-367.

GONÇALVES, Ângela Jungmann. **Lexicologia e Ensino do Léxico**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Goiás, Brasília: Thesaurus Editora, 1976.

GUY, Holanda de. **Programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro. 1931/1957.**

HEGER, K. **L'Analyse Sémantique du signe linguistique.** Langue Française, Paris, 1969.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico** (versão informatizada)

ILARI, Rodolfo. Aspectos do Ensino do Vocabulário. In: **A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.45-67.

LYONS, John. **Semântica Estrutural.** Lisboa, Presença, 1974.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. **O Ensino do vocabulário: fundamentos e atividades.** 1996. 100 p. Projeto (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

NIDA, Eugene. **Componential Analysis of meaning,** 1975.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Secretaria da Educação Fundamnetal/MEC – Língua Portuguesa , 1998.

POTTIER, Bernard. **Linguistique Générale: théorie et description.** Paris, Klincksieck, 1974.

REY DEBOVE, J. Léxico e Dicionário. **Alfa,** São Paulo, v. 28, 1984.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil:1930-1973.** 1ª ed. Petrópolis:Vozes, 1978. 86 p.

SARGENTIM, Hermínio G. **Dicionário de Idéias Afins.** São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1974. 206 p.

\_\_\_\_\_. **Leitura e Produção de Textos.** São Paulo: IBEP, 1998, 191 p.

SAUSSURE, F.de. **Curso de Lingüística Geral.** 3ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1972. 271 p.

SOUZA, Cássia Garcia; CAVÉQUIA, Márcia P. **Linguagem – Criação e Interação.** 2.ed. Saraiva: Rio de Janeiro, 1998. 213 p.

TRIER, J. Das sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung. *Neue Jahrbuecher fuer Wissenschaft und Jugendbildung,* 1934.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma Introdução à ciência do significado.** 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964. 577 p.

VILELA, MÁRIO. **Ensino da Língua Portuguesa: léxico, dicionário, gramática.** Coimbra Almedina, 1994. 287 p.

**IX.ANEXO****ANEXO 01****CRITÉRIOS PROPOSTOS PELO MEC****CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS****a) Correção dos conceitos e informações básicas (incluído somente no PNDL/99)**

De acordo com esse critério, um livro didático não pode conter informações errôneas sobre determinado conceito vinculado à sua área específica do saber. Ainda que os objetivos sejam essencialmente práticos, é necessário recorrer a informações e conceitos capazes de conduzir o educando a refletir sobre os fatos da linguagem, desenvolvendo, assim, as capacidades necessárias às proficiências escrita e oral. Caso contrário estará descumprindo sua função mediadora e seus objetivos didático-pedagógicos.

**b) Correção e pertinência metodológicas**

Ser coerente com a sua prática metodológica significa, antes de mais nada, escolher uma dentre as várias práticas de ensino e aprendizagem e promover a construção do conhecimento, evitando o privilégio de uma em detrimento da outra. É necessário ainda, respeitar os graus de complexidade e especificidade do conteúdo a ser aprendido e o conhecimento que o estudante já possui.

Ler, escrever e falar segundo as regras socialmente estabelecidas requer a articulação de uma série de capacidades básicas, de natureza discursiva, textual e

gramatical, que em caso de não aprendizagem espontânea, precisam ser ensinadas. Atividades como leitura, produção de texto e prática oral, quando mal conduzidas comprometem o desenvolvimento de estratégias e capacidades fundamentais e levam a construções prejudiciais.

Dessa forma, o livro didático não pode deixar de atender a três requisitos metodológicos básicos:

- deve mobilizar o maior número possível das capacidades envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre linguagem;
- deve deixar clara a sua proposta metodológica, respeitando os seus princípios, de modo que permitam compreender o seu alcance. Se a obra pretende adotar mais de uma proposta metodológica, deve indicar também a articulação que pretende construir;
- consideradas tais opções, elas devem se fazer coerentes ao longo das obras que compõem a coleção, nas diversas atividades como leitura, produção de textos, praticas orais e reflexões sobre a língua.

### **c) Contribuição para a construção da cidadania**

O livro didático, em respeito à Constituição Brasileira, em hipótese alguma poderá propagar preconceitos de origem, cor, condição social, etnia, gênero, ou quaisquer outras formas de discriminação. Respeitar esse princípio significa não fazer do livro didático um instrumento de propaganda, difusão de marcas, produtos e serviços comerciais e doutrinação religiosa. Estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana, com respeito e interesse inclusive à diversidade lingüística.

A não observância dos aspectos mais básicos de cada um desses critérios gerais por um livro didático resultará em uma proposta contrária aos objetivos a que ele deveria servir, excluindo-o dessa forma, do PNDL.

A esses critérios comuns acrescentam-se outros três, decorrentes do aprimoramento do processo de avaliação.

**d) Inscrição de uma única versão ou variante de uma obra.**

**e) Adequada reformulação pedagógica de obras anteriormente excluídas**

**f) Articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção pedagógica.**

## **CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO**

### **Relativos à natureza do material textual**

O conjunto de textos que um livro didático apresenta muitas vezes é único material de acesso ao mundo de que o aluno dispõe. Respeitado o nível de ensino, é imprescindível que essa coletânea ofereça ao estudante uma amostra variada e representativa desse universo. Portanto:

- a escolha de um texto justifica-se pela qualidade de experiência de leitura que possa propiciar e não pela possibilidade de exploração de um ou outro conteúdo curricular. Textos criados e/ou utilizados com o objetivo didático único não se justificam;
- devem figurar, nos textos selecionados, diferentes gêneros lingüísticos, estilos, registros, variedades sociais e regionais da língua portuguesa;
- textos de tradição literária são imprescindíveis;

- em relações aos autores, esses não necessitam ser especificamente da área de Língua Portuguesa, podendo contar as obras também com boas traduções, apresentando adequadamente ao aluno realidades culturais diversificadas;
- textos integrais são preferíveis aos fragmentos. No caso desses últimos, é de fundamental importância, para um trabalho adequado de leitura e mesmo de redação, que a unidade de sentido do texto seja preservada;
- textos originais são preferíveis a paráfrases e adaptações;
- os livros didáticos devem incentivar professores e alunos a procurar novos textos e outras informações fora dos limites do próprio livro.

#### **Em relação ao trabalho com o texto:**

Em qualquer dimensão (leitura, produção de texto e elaboração de conhecimentos lingüísticos) é de suma importância a diversidade de estratégias e procedimentos.

#### **Leitura**

- a leitura deve ser encarada como uma situação de interação autor/leitor, situando a prática de leitura em seu universo de uso;
- a prática de leitura deve colaborar para a prática de construção do sentido do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações;
- deve contribuir para explorar as propriedades discursivas e textuais em jogo, tendo por parte as práticas metodológicas adotadas;
- desenvolver capacidades apreciativas no aluno.

## **Produção**

- o aluno não pode deixar de considerar o uso social da escrita, considerando o processo e das condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado;
- explorar a produção dos mais diversificados gêneros e tipos de textos;
- sem se restringir à exploração temática, o aluno deve discutir as características discursivas e textuais dos gêneros.

## **Conhecimentos lingüísticos**

Têm por objetivo levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e linguagem relevantes para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita. Por isso mesmo eles devem:

- ter peso menor que os relativos à leitura, produção de texto e exercícios relativos à oralidade.
- devem estar relacionados a situações de uso;
- respeitar variedades regionais, situando a norma culta nesse contexto;
- ser aparato conceitual das demais atividades, abordando adequadamente a estrutura dos gêneros textuais;
- estimular a reflexão, propiciando a construção dos conceitos abordados.

## **Relativos ao trabalho com a linguagem oral**

Dependendo de seu convívio social, o aluno chega à escola dominando certa parcela da linguagem oral, que será inclusive utilizada no processo de ensino-

aprendizagem, e sua relação com o professor. A partir dessa experiência é que o aluno passará a conhecer o mundo da escrita estendendo também o domínio da fala para novos contextos e situações, inclusive públicos e formais. O trabalho com a linguagem oral desempenha um papel estratégico: simultaneamente é o instrumento de ensino do professor e aprendizagem do aluno. Cabe, então, ao livro didático, em relação ao trabalho com a linguagem oral:

- no processo de ensino aprendizagem favorecer o seu uso em sala de aula;
- recorrer à oralidade na leitura e interpretação de textos;
- explorar diferenças e semelhanças em relação à linguagem oral e escrita;
- trabalhar a heterogeneidade lingüística, introduzindo a norma culta sem o desprezo de outras variedades, quer regionais, estilísticas ou sociais;
- propiciar o desenvolvimento da linguagem oral em situações de uso formais e públicas.

### **Em relação aos aspectos visuais**

O texto e as ilustrações devem estar organizados de forma a promover o ritmo e a unidade visual, o layout deve estar incorporado ao conteúdo, facilitando dessa forma, o aprendizado. O desenho e o tamanho da letra, bem como o espaço entre letras, palavras e linhas, devem atender a critérios de legibilidade e também ao nível de escolaridade a que o livro se destina. A impressão não deve prejudicar a legibilidade no verso da página.

Em se tratando de textos mais extensos, é necessário lançar mão de descansos visuais, para que a leitura não desencoraje o aluno.



As ilustrações são muito importantes e devem ajudar na compreensão da leitura do texto, devendo despertar a curiosidade do leitor, sem, no entanto, induzir ou expressar quaisquer tipos de preconceitos.

### **Livro do professor ou orientação ao professor**

É de fundamental importância que o livro didático forneça instruções e orientações coerentes com os exercícios e leituras apresentados nos livros dos alunos, deixando de ser apenas uma cópia com exercícios resolvidos. É preciso que as orientações sejam no sentido de acréscimo de idéias, bibliografias, leituras, orientando o professor para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. Deve, ainda, fornecer subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, exploração de temas transversais, dentre outros.

### **CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO FINAL**

Esses critérios se orientam em duas direções:

- a) objetivos do ensino de Língua materna;
- b) leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos lingüísticos relativos ao discurso e à descrição gramatical.

## ANEXO 02

## MODELO DE FICHA PROPOSTO PELO MEC

## Ficha de avaliação

## FICHA DA COLEÇÃO

### LÍNGUA PORTUGUESA – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> SÉRIES

### PNLD/2005

C1. Código da Coleção	
C2. Códigos dos Volumes	
C3. Código do Avaliador	

#### DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS VOLUMES

<p><b>Descrição sumária</b></p>
---------------------------------

#### A NATUREZA DO MATERIAL TEXTUAL

Tipologia	1/0
1. Diversidade de gêneros e tipos nos textos das atividades de leitura e	
2. em outros textos de outras atividades	
3. Diversidade de contextos sociais de uso (jornalismo, publicidade, literatura, artes em geral, ciência, filosofia, política, vida cotidiana etc., em mídia impressa, eletrônica, digital)	
4. Presença de dialetos lingüísticos diversificados	
5. Presença de registros lingüísticos diversificados	
6. Presença significativa de textos literários	
7. Presença de textos complementares para as atividades de leitura	
8. Indicação de uso ou consulta (no livro do aluno) de outros livros e/ou outros suportes de texto	
Observações:	

<b>Temática</b>	<b>1/0</b>
9. Diversidade temática	
10. Diversidade de perspectivas no tratamento do tema	
11. Diversidade de contexto cultural (regional, local, urbano, rural etc.)	
Observações:	

<b>Autoria (no espaço da produção literária)</b>	<b>1/0</b>
12. Diversidade (época, região, nacionalidade)	
13. Representatividade (na esfera literária)	
Observações:	

<b>Textualidade</b>	<b>1/0</b>
14. Presença de textos autênticos	
15. Presença de textos integrais	
16. Na presença de textos adaptados e/ou com recortes há manutenção da unidade de sentido	
17. Na presença de textos adaptados e/ou com recortes há indicação de cortes, supressões, adaptações etc.	
18. Créditos completos dos textos selecionados (autor, título do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência)	
19. Fidelidade, quando relevante, ao suporte original do texto	
20. Presença de textos de maior extensão	
Observações:	

## AS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO

<b>Colaboração para a (re)construção da leitura como uma situação efetiva de interlocução</b>	<b>1/0</b>
21. Recuperação do contexto de produção do texto no LA ou no MP	
22. Definição, para o aluno, das finalidades da atividade de leitura	
Observações:	

<b>Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno no que se refere à exploração das estratégias de leitura diversificadas</b>	<b>1/0</b>
23. na ativação de conhecimentos de mundo	
24. na antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos	
25. na checagem de hipóteses	
26. na localização e/ou cópia de informações	
27. na comparação de informações	
28. na generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc. após análise de informações pertinentes).	
29. na apreensão do sentido global (questões sobre título, resumo etc.)	
30. na produção de inferências	
31. na exploração contextualizada do vocabulário para a compreensão do texto	
Observações:	

<b>Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno no que se refere à exploração da textualidade</b>	<b>1/0</b>
32. Exploração dos recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a processos coesivos e	
33. quanto a processos estéticos e literários do texto (linguagem conotativa, recriação da realidade, envolvimento dos leitores na leitura dos vazios do texto, jogos de palavra, rimas etc.)	
34. quanto a dialetos e registros	
35. quanto a tipos de textos	
36. quanto a gêneros	
Observações:	

<b>Colaboração para a (re)construção de sentidos do texto pelo aluno no que se refere à exploração de aspectos discursivos</b>	<b>1/0</b>
37. Exploração pertinente de intertextualidade no nível temático e	
38. no nível discursivo	
39. Solicitação ao aluno de apreciações estéticas e/ou afetivas	
40. Solicitação ao aluno de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos	
41. Discussão crítica de posições preconceituosas	
42. Indicação de possibilidades de exploração interdisciplinar dos temas	
43. Exploração das imagens como elemento constitutivo dos sentidos	
44. Correção dos conceitos mobilizados	
Observações:	

<b>Formulação das propostas</b>	<b>1/0</b>
45. Adequação em relação aos objetivos declarados na obra no LA e/ou no MP	
46. Variedade na formulação dos exercícios	
47. Clareza e correção na formulação dos exercícios	
Observações:	

<b>Avaliação do aprendizado</b>	<b>1/0</b>
48. Presença ou sugestão (no LA e/ou no MP) de procedimentos de avaliação de capacidades de leitura	
Observações:	

### **AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS**

<b>Tipologia</b>	<b>1/0</b>
49. Diversidade de tipos de textos	
50. Diversidade de gêneros	
Observações:	

<b>Condições de produção</b>	<b>1/0</b>
51. Explicitação para o aluno das condições de produção e circulação do texto através da indicação de objetivos para a produção e	
52. de destinatário(s) para o texto	
53. do contexto social de circulação do texto (escola, família, bairro etc.)	
54. do veículo ou suporte (jornal, revista, livro, cartaz, mural, rádio, TV)	
55. do gênero e/ou tipo	
Observações:	

<b>Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno</b>	<b>1/0</b>
56. Contribuição para a elaboração temática e	
57. para a construção da coerência (seqüencialização dos conteúdos, progressão temática, malha tópica etc.)	
58. para a construção da forma composicional do texto	
59. para a construção de estilo adequado ao gênero e à situação	
60. para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita	
61. Contribuição para as operações exigidas na produção através de propostas de planejamento e	
62. de revisão de texto	
63. de reelaboração de textos	
64. Correção dos conceitos mobilizados	
Observações:	

<b>Formulação das propostas</b>	<b>1/0</b>
65. Adequação em relação aos objetivos declarados no LA e/ou no MP	
66. Variedade na formulação	
67. Clareza e correção na formulação	
Observações:	

<b>Avaliação do aprendizado</b>	<b>1/0</b>
68. Presença ou sugestão (no LA e/ou no MP) de propostas de avaliação	
69. Presença ou sugestão (no LA e/ou no MP) de propostas de auto-avaliação	
Observações:	



## O TRABALHO COM A COMPREENSÃO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

<b>Contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno</b>	<b>1/0</b>
70. Favorecimento do uso da língua falada na interação de sala de aula (proposição de atividades de produção e compreensão de textos orais)	
71. Exploração das diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua	
72. Exploração das diferenças e semelhanças entre as variedades da linguagem oral	
73. Exploração de gêneros orais diversos propostos para compreensão e produção	
74. Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral	
75. Correção dos conceitos mobilizados	
Observações:	

<b>Formulação das propostas</b>	<b>1/0</b>
76. Adequação em relação aos objetivos declarados no LA e/ou no MP	
77. Variedade na formulação	
78. Clareza e correção na formulação	
Observações:	

<b>Avaliação do aprendizado</b>	<b>1/0</b>
79. Presença ou sugestão de propostas de avaliação da aprendizagem resultante das atividades sobre a linguagem oral (no LA e/ou no MP)	
Observações:	

## **O TRABALHO SOBRE OS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS**

<b>Enfoque teórico-metodológico</b>	<b>1/0</b>
80. Favorecimento do desenvolvimento de habilidades de uso da língua	
81. Favorecimento da <b>reflexão</b> sobre os usos da língua (atividades epilingüísticas)	
82. Criação de oportunidades, para o aluno, de <b>reflexão</b> metalingüística	
83. Contribuição para o desenvolvimento das habilidades de observação e	
84. de análise (comparação, estabelecimento de relações, contraste etc.)	
85. generalização (estabelecimento de regras gerais de funcionamento de fenômeno lingüístico; conclusões gerais estabelecidas após observação e análise)	
86. de memorização	
87. de aplicação	
88. Favorecimento da sistematização pelo aluno dos conhecimentos construídos	
Observações:	

<b>Conteúdos</b>	<b>1/0</b>
89. Exploração de conhecimentos fono-ortográficos e	
90. morfossintáticos	
91. semânticos	
92. textuais	
93. discursivos	
94. Consideração da variação lingüística	
95. Pertinência e adequação dos conteúdos selecionados	
96. Correção dos conceitos e definições	
Observações:	

<b>Atividades</b>	<b>1/0</b>
97. Adequação em relação aos objetivos declarados no LA e/ou no MP	
98. Variedade na formulação	
99. Clareza e correção na formulação	
Observações:	

<b>Avaliação do aprendizado</b>	<b>1/0</b>
100. Presença ou sugestão (no LA e/ou no MP) de propostas de avaliação	
101. Presença ou sugestão (no LA e/ou no MP) de propostas de auto-avaliação	
Observações:	

### **O MANUAL DO PROFESSOR**

	<b>1/0</b>
102. Explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos	
103. Apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros	
104. Coerência entre os pressupostos explicitados e o livro didático	
105. Explicitação dos objetivos das atividades	
106. Presença de subsídios para a avaliação	
107. Presença de orientações visando à articulação dos conteúdos entre si	
108. Sugestões de leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas	
109. Clareza e correção na formulação das orientações para o professor	
Observações:	

## ASPECTOS GRÁFICO-EDITORIAIS

<b>Funcionalidade e correção</b>	<b>1/0</b>
110. Funcionalidade do sumário na localização das informações	
111. Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos	
112. Impressão e revisão isentas de erros graves	
Observações:	

<b>Imagens</b>	<b>1/0</b>
113. Apresentação, quando necessário, de títulos e	
114. de legendas	
115. de créditos	
116. Auxílio das imagens na compreensão dos textos escritos	
117. Ampliação e enriquecimento, através das imagens, dos potenciais de leitura	
118. Ausência de preconceitos nas ilustrações	
119. Apresentação a diferentes linguagens visuais	
Observações:	

## SÍNTESE DOS CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS

<b>Correção e articulação dos conceitos e informações básicas</b>	<b>1/0</b>
A coleção é isenta de erros e/ou de formulações que induzam a erros?	

<b>Coerência e pertinência didático-metodológicos</b>	<b>1/0</b>
A coleção busca desenvolver as diversas capacidades de uso da língua (em leitura, produção de textos, prática oral e reflexão sobre a linguagem)?	
As atividades propostas na coleção são coerentes com a proposta teórico-metodológica explícita?	

<b>Construção da cidadania</b>	<b>1/0</b>
A coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou das imagens, é isenta de preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo?	
A coleção, no tratamento dos textos escritos e/ou das imagens, é isenta de preconceitos contra variedades lingüísticas não-dominantes (dialetos, registros etc.)?	
A coleção é isenta de propaganda e doutrinação?	
A coleção é isenta de textos escritos e/ou imagens que atentem contra a integridade da criança e do adolescente, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente?	
A coleção aborda a diversidade da experiência humana com respeito e interesse, contribuindo para a formação de cidadãos preparados para o convívio social e a tolerância?	
A coleção colabora para a construção da ética democrática e plural (atitudes e valores)?	

## ANEXO 03

## LISTA DE OBRAS ANALISADAS PELO MEC

<b>Nome das obras</b>	<b>Autores</b>	<b>Editora</b>
<i>ALET – Aprendendo a Ler e Escrever Textos</i>	Sebastião Corrêa Sanches e Kátia Regina P. Sanches	Ediouro
<i>ALP – Análise, Linguagem e Pensamento</i>	Marco Antônio de Almeida Hailer e Maria Fernandes	FTD
<i>A Palavra é Sua</i>	Maria Helena Corrêa e Celso Pedro Luft	Scipione
<i>Arte &amp; Manhas da Linguagem</i>	Elisiane Vitória Tiepolo e Sônia Aparecida G. Medeiros	Nova Didática
<i>Encontro e Reencontro em Língua Portuguesa: Reflexão e Ação</i>	Marilda Prates	Moderna
<i>Entre Palavras</i>	Mauro Ferreira	FTD
<i>Leitura do Mundo</i>	Norma D. Campos e Lúcia Teixeira de S. Oliveira	Editora do Brasil
<i>Lendo e Interferindo</i>	Anna Frascolla, Aracy F. Fér e Naura S. Paes	Moderna
<i>Ler, Entender, Criar Língua Portuguesa</i>	Maria das Graças V. P. dos Santos e Maria Regina F. Horta	Ática
<i>Linguagem – Criação e Interação</i>	Cássia Garcia de Souza e Márcia P. Cavéquia	Saraiva
<i>Linguagem Nova</i>	Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Ática

<i>Linguagens no Século XXI</i>	Heloísa H. Takazaki	IBEP
<i>Língua Portuguesa: Rumo ao Letramento</i>	Ângela Mari Gusso e Rossana Aparecida Finau	Base
<i>Olhe a Língua</i>	Ana Luíza Marcondes Garcia e Maria Betânia Amoroso	FTD
<i>Coleção Palavra Aberta Língua Portuguesa</i>	Isabel Cabral	Atual / Saraiva
<i>Coleção Palavras</i>	Hermínio Geraldo Sargentim	IBEP
<i>Para Ler o Mundo</i>	Antônio de Pádua B. Carvalho, Maria das Graças L. Sette, Maria do Rosário S. de Barros e Maria Ângela P.T. Lopes	Formato
<i>Português: Dialogando com Textos</i>	Paula Parisi, Beatriz Marcondes e Lenira Buscato	Formato
<i>Coleção Português em outras Palavras</i>	Maria Silvia Gonçalves e Rosana Fernandes C. Rios	Scipione
<i>Português Idéias e Linguagens</i>	Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro	Saraiva
<i>Português, Leitura, Produção, Gramática</i>	Leila L. Sarmento	Moderna
<i>Português: Linguagens</i>	Thereza Cochar Magalhães e William Roberto Cereja	Atual / Saraiva
<i>Português na Ponta da Língua</i>	Rita de Cássia E. Braga, Isalino S. de Albegaria e Márcia Adriana F. de Magalhães	Dimensão



<i>Português para Todos</i>	Floriana Toscano Cavallete e Ernani Terra	Scipione
<i>Português Texto e Voz</i>	Lídio Tesoto	Editora do Brasil
<i>Coleção Português: Uma proposta para o Letramento</i>	Magda Soares	Moderna
<i>Série Link da Comunicação</i>	Carla Yared, Thaís Barbosa e Maris Leite	Moderna
<i>Tecendo Textos – Ensino de Língua Portuguesa através de Projetos</i>	Tânia Amaral Oliveira, Antônio S e Silva e Rafael Bertolin	IBEP

## ANEXO 04

### SONHO

A Rua Direita estava apinhada. Camelôs, boys, transeuntes, vendedores de bilhetes, uma bagunça infernal como sempre, as pessoas se acotovelando em meio ao calor e ao barulho.

Neninha aperta o dinheiro na mão. Queria um vestido branco, bonito. Quem sabe, limpinha e arrumada, a mãe a quisesse de volta, se a encontrasse. Desviando dos encontrões, parou para comprar um pente. Vê um vestido branco, esticado na vitrine, cheio de goma, uma bandeira de paz para o seu espírito. Entra na loja e compra o vestido sem experimentar.

Sacolinha de plástico na mão e apertando o pente, corre então para o banheiro das Lojas Americanas, onde lava as mãos e o rosto e gasta um tempo sem medida para desembaraçar os nós dos cabelos. Estava linda. Sentia-se linda, apesar dos pés nus. A mãe não haveria de ver que faltava alguma coisa. Ao procurá-la sem saber por onde começar e nem que rosto devia buscar. Nunca tinha visto a cara da mãe, mas imaginava-a igual a sua, só que maior.

Devagar no início, correndo depois, voando sm seguida, Neninha percorre a cidade como se tivesse asas, ajustando a visão ao rosto de cada mulher encontrada nas ruas, nas praças e becos, nas lojas e nas casas, nos tanques dos cortiços e nos monturos de lixo, nos táxis e esquinas, em todos os lugares já vistos ou imaginados, sentindo crescer a necessidade, a urgência do encontro. O peito doía toda vez que murmurava em eco:

\_ Mãe, mãe...

A euforia do início, a expectativa sempre renovada ia sendo substituída pelo cansaço e pela desilusão de todas as outras vezes.

\_ Mãe, mamãe, onde está você? Quero você. Preciso achar você. Tenho fome, tenho frio.

Já não voa mais. Volta a ser a menininha da praça com vestido amassado e cabelos em nós. Chupando o dedo com força, Neninha chora, sentida, vazia, enganada.

\_ Por que, mãe, por que você não vem me buscar?

Roda pela praça, espiando em cada canto, esgotando as esperanças e sentido fome, muita fome, de comida, de carinho, de banho, de chupeta, de cama fofa, de remédio contra piolho, fome de silêncio e calor de abraço, fome de mãe, fome de vida.

Até que vê uma vaca pastando num canteiro. Vaca malhada, gorda, calma. Neninha fica feliz, de repente. Corre e abraça o bicho, que encolhe as patas e ajeita-se no chão. A menina deita perto dela e agarra a teta quentinha, quentinha. Alisa devagar, sentindo as veias grossas, latejantes, cheias de vida. Aconchega-se de mansinho, com medo de que a vaca fuja, e começa a sugar. O leite é grosso e bom. Chupa sem parar, e a fome de tudo vai sumindo, sumindo e vem um sono amolecando o corpo todo. E Neninha afunda naquele calor, sem querer acordar mais.

É com isso que Neninha sonhava nessa noite de Natal, enquanto Thomas alisava distraído os cabelos dela. Era esse o sonho que o padre não podia ver e que se repetia sempre.

Leila Iannone, Eu gosto tanto de você ...