



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

EVANIELLE FREIRE LIMA

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DO LÉXICO:
orientações dos Cadernos do Docente da Olimpíada de Língua Portuguesa

CAMPINA GRANDE - PB
2022

EVANIELLE FREIRE LIMA

PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DO LÉXICO:
orientações dos Cadernos do Docente da Olimpíada de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio

CAMPINA GRANDE - PB
2022

L732p

Lima, Evanielle Freire.

Práticas de análise linguística para o ensino do léxico: orientações dos cadernos do docente da olimpíada de língua portuguesa / Evanielle Freire Lima. – Campina Grande, 2022.

124 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio".

Referências.

1. Análise Linguística. 2. Ensino do Léxico. 3. Olimpíada de Língua Portuguesa. 4. Ensino do Léxico. I. Florencio, José Herbertt Neves. II. Título.

CDU 81'1(043)

EVANIELLE FREIRE LIMA

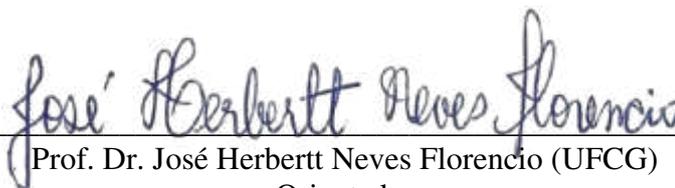
PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DO LÉXICO:

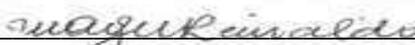
orientações dos Cadernos do Docente da Olimpíada de Língua Portuguesa

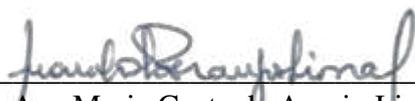
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em: 14/12/2022

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (UFCG)
Orientador


Prof.ª Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo (UFCG)
Examinadora titular interna


Prof.ª Dra. Ana Maria Costa de Araujo Lima (UFPE)
Examinadora titular externa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha amada avó, Ivonete Freire (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por me conceder a força e a sabedoria necessárias para seguir em frente.

Ao meu avô, por ser meu exemplo de fé e de perseverança.

A minha mãe, por ser minha motivação diária para ser uma professora, uma mulher, um ser humano tão incrível quanto ela é.

Ao meu pai, que me incentiva a continuar estudando.

As minhas tias, Dete, Nadjane, Neide, e a minha prima, Emilly, por serem as melhores amigas e confidentes que eu poderia ter.

Ao meu irmão, Pedro, que compartilha comigo dos piores aos melhores momentos da vida, e suportou minhas variações de humor ao longo do processo de escrita deste trabalho.

A Rayane, Wallery e Larissa, amigas-irmãs com quem tenho o privilégio de partilhar a vida. Agradeço por terem acompanhado de perto a minha trajetória, por terem me arrancado sorrisos e, principalmente, por servirem de abrigo quando eu precisei.

A Felipe e a nossa amizade, desenvolvida nas circunstâncias mais improváveis. Confesso que a vida, nesses últimos anos, teria sido bem mais difícil sem você por perto. De tudo, nossa amizade é o que restou de mais valioso para mim.

Aos amigos de infância, que permanecem comigo, Hellen, Adauto e Luan.

Aos amigos que a profissão me presenteou, Marília, Lyuska, Sara, Tessália, Kaligina, Herbert e Arthur. Os abraços de vocês sempre foram um lugar de paz para mim.

À amiga Adriana Sá, por confiar em meu trabalho enquanto professora da Rede Municipal de Campina Grande. Às equipes docentes das Unidades Educacionais EMEF Padre Antonino e EMEF CEAI Governador Antônio Mariz.

Aos meus amados alunos que, mesmo sem entender, vibravam comigo a cada etapa vencida. Espero que eles sintam o meu carinho e saibam que eu busco fazer o meu melhor todos os dias por/para eles.

Ao Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP), por me permitir viver as mais diversas experiências acadêmicas durante o curso de mestrado. Às pessoas com quem tive o privilégio de conviver graças a ele, em especial, Aline, Juliana e Carlos.

Aos amigos do PPGLE, em especial a Roberto, Naéliton, João Victor e Ana, por todas as trocas, por todo o apoio, por tornarem a jornada mais leve e um pouquinho mais feliz.

A Milene e Éllyda, por serem amigas cuidadosas e atentas. Sou grata por todos os conselhos e momentos compartilhados.

Às professoras Ana Lima e Augusta Reinaldo, pelas excelentes contribuições e reflexões pertinentes e, sobretudo, pelo olhar atento e generoso lançado sobre o meu trabalho.

Ao professor, orientador, amigo e pessoa mais incrível que eu tive a oportunidade de conhecer, Herbertt Neves. Se este trabalho foi escrito e defendido, é graças ao apoio incondicional que recebi de você. Obrigada por ser minha referência na academia e na vida.

RESUMO

A ausência da formação de uma consciência lexical dos estudantes é um fator que influencia diretamente na dificuldade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Tal fato é resultado do espaço reduzido concedido ao léxico tanto em pesquisas acadêmicas, quanto nos programas de ensino da Educação Básica. Em contrapartida, os Cadernos do Docente, sequências didáticas fornecidas pelo Programa *Escrevendo o Futuro*, mostram-se, nesse sentido, alternativas viáveis para o trabalho com práticas inovadoras de análise linguística com foco no sistema lexical. Nesta pesquisa, nos interessa saber: *que fundamentos subjazem às orientações dadas nos Cadernos do Docente da OLP para o ensino de léxico?* Dessa forma, elencamos como objetivo geral do nosso trabalho *investigar o tratamento dado pelos Cadernos do Docente da OLP para o ensino de léxico*. Para atingir esse objetivo, de modo específico, precisamos: a) descrever as orientações dos Cadernos relacionadas aos conhecimentos lexicais; b) reconhecer as concepções de léxico encontradas nessas orientações; c) identificar as perspectivas de ensino de análise linguística subjacentes a essas orientações de ensino do léxico; d) estabelecer comparações entre as concepções de léxico adotadas e as perspectivas de ensino para as quais essas concepções direcionam. Nosso trabalho está fundamentado nos estudos linguísticos (BEZERRA; REINALDO, 2021), nos estudos lexicais (BIDERMAN, 2001; ANTUNES, 2012, 2018; NEVES, 2020) e nos estudos da Linguística Textual (KOCH, 2003, 2015; MARCUSCHI 2008, 2012). No que se refere à caracterização de nossa pesquisa, ela é de natureza documental e abordagem qualitativa, utilizando-se de método dedutivo e com finalidade descritiva (GIL, 2008; MASCARENHAS, 2018; PRODANOV; FREITAS, 2013). Os resultados indicam possibilidades para a ampliação do trabalho com o léxico na sala de aula e fundamentam a importância da presença de reflexões sobre o conhecimento lexical nos programas de ensino. Os materiais analisados fornecem subsídios para um ensino produtivo de léxico.

Palavras-chave: Análise Linguística; Ensino do Léxico; Material Didático; Olimpíada de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The lack of lexical awareness in students is a factor that directly influences the difficulty in developing reading and writing skills. This is a result of the limited space given to the lexicon in both academic research and in elementary school curriculum. On the other hand, the Teacher's Notebooks, didactic sequences provided by the Program *Escrevendo o Futuro*, are, in this sense, viable alternatives for the work with innovative practices of linguistic analysis with a focus on the lexical system. In this research, we are interested in knowing: what underlies the guidelines given in the OLP Teacher's Notebooks for teaching the lexicon? Thus, the general objective of our work is to investigate how the OLP Teacher's Notebooks treat the teaching of the lexicon. To achieve this goal, we need to: a) describe the orientations of the Textbooks related to lexical knowledge; b) recognize the conceptions of lexicon found in these orientations; c) identify the perspectives of language analysis teaching underlying these orientations of lexical teaching; d) make comparisons between the conceptions of lexicon adopted and the teaching perspectives to which these conceptions direct. Our research is based on linguistic studies (BEZERRA; REINALDO, 2021), lexical studies (BIDERMAN, 2001; ANTUNES, 2012, 2018; NEVES, 2020) and Textual Linguistics studies (KOCH, 2003, 2015; MARCUSCHI 2008, 2012). Regarding the characterization of our research, it has a documentary nature and a qualitative approach, using deductive method and following a descriptive purpose (GIL, 2008; MASCARENHAS, 2018; PRODANOV; FREITAS, 2013). The results indicate possibilities for expanding the work with the lexicon in the classroom and substantiate the importance of the presence of reflections on lexical knowledge in teaching programs. The materials analyzed provide subsidies for a productive lexical teaching.

Keywords: Linguistic Analysis; Lexicon Teaching; Didactic Material; Portuguese Language Olympiad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição sumária das oficinas do caderno <i>A ocasião faz o escritor</i>	21
Quadro 2 - Descrição sumária das oficinas do caderno <i>Pontos de Vista</i>	24
Quadro 3 - Descrição sumária das oficinas do caderno <i>Se bem me lembro...</i>	28
Quadro 4 - Síntese dos comandos mobilizados pelas orientações do caderno <i>A ocasião faz o escritor</i>	32
Quadro 5 - Síntese dos comandos mobilizados pelas orientações do caderno <i>Pontos de Vista</i>	34
Quadro 6 - Síntese dos comandos mobilizados pelas orientações do caderno <i>Se bem me lembro...</i>	35
Quadro 7 - Atribuição de conceitos para as figuras de linguagem	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Perspectivas para o ensino do léxico no caderno <i>Se bem me lembro...</i>	82
Gráfico 02 - Perspectivas para o ensino do léxico no caderno <i>Pontos de vista</i>	83
Gráfico 03 - Perspectivas para o ensino do léxico no caderno <i>A ocasião faz o escritor</i>	84
Gráfico 04 - Conteúdos voltados para o trabalho com o léxico no caderno <i>Se bem me lembro...</i>	85
Gráfico 05 - Conteúdos voltados para o trabalho com o léxico no caderno <i>Pontos de Vista</i>	86
Gráfico 06 - Conteúdos voltados para o trabalho com o léxico no caderno <i>A ocasião faz o escritor</i>	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Ocorrência OLP-ML-01	90
Figura 02 – Ocorrência OLP-ML-05	90
Figura 03 – Ocorrência OLP-ML-06	91
Figura 04 – Ocorrência OLP-ML-28	92
Figura 05 – Ocorrência OLP-ML-29	92
Figura 06 – Ocorrência OLP-AO-04	93
Figura 07 – Ocorrência OLP-AO-14	93
Figura 08 – Ocorrência OLP-AO-15	93
Figura 09 – Ocorrência OLP-AO-16	94
Figura 10 – Ocorrência OLP-CR-02	94
Figura 11 – Ocorrência OLP-CR-05	94
Figura 12 – Ocorrência OLP-CR-08	94
Figura 13 – Ocorrência OLP-CR-03	95
Figura 14 – Ocorrência OLP-ML-03	96
Figura 15 – Ocorrência OLP-ML-10	97
Figura 16 – Ocorrência OLP-ML-15	97
Figura 17 – Ocorrência OLP-ML-16	97
Figura 18 – Ocorrência OLP-ML-17	98
Figura 19 – Ocorrência OLP-ML-18	98
Figura 20 – Ocorrência OLP-ML-19	99
Figura 21 – Ocorrência OLP-ML-20	99
Figura 22 – Ocorrência OLP-AO-01	100
Figura 23 – Ocorrência OLP-AO-02	100
Figura 24 – Ocorrência OLP-AO-21	101
Figura 25 – Ocorrência OLP-CR-01	102
Figura 26 - Ocorrência OLP-CR-07	103
Figura 27 – Ocorrência OLP-CR-19	103
Figura 28 – Ocorrência OLP-ML-23	104
Figura 29 – Ocorrência OLP-AO-05	105
Figura 30 – Ocorrência OLP-CR-30	106

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	18
2.1	A Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i>	18
2.2	Os Cadernos do Docente	20
2.3	Descrição dos procedimentos analíticos	31
2.4	Caracterização da pesquisa	38
3	PERSPECTIVAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E ESTUDO DO LÉXICO NA AULA DE PORTUGUÊS	41
3.1	As noções de análise linguística e de ensino do léxico na escola: visão geral	41
3.1.1	Análise linguística: retrospecto e fundamentos teórico-metodológicos	41
3.1.2	Breve retrospecto das práticas de ensino do léxico nas escolas	48
3.2	Prática de análise linguística: foco no ensino do léxico	52
3.2.1	Aspectos morfológicos	52
3.2.2	Aspectos semântico-estilísticos	57
3.2.3	Aspectos textual-interativos	63
3.3	Análise linguística: perspectivas de ensino para o sistema lexical	68
3.3.1	Tradicional	70
3.3.2	Inovadora	73
3.3.3	Conciliadora	77
4	PERSPECTIVAS PARA O ESTUDO DO LÉXICO NOS CADERNOS DO DOCENTE DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i>	80
4.1	Levantamento das orientações para o ensino do léxico	80
4.2	Perspectivas de ensino adotadas para o trabalho com o sistema lexical	89
4.2.1	Perspectiva Tradicional	89
4.2.2	Perspectiva Inovadora	95
4.2.3	Perspectiva Conciliadora	104
4.3	Discussão dos resultados	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O sistema mais nuclear de uma língua é composto de um subsistema gramatical e outro lexical (NEVES, 2020; BIDERMAN, 2001). A partir desse postulado, consideramos o léxico como o conjunto de palavras disponíveis na língua para que o falante faça uso e se posicione sobre o mundo e sobre si (ANTUNES, 2012). Esse sistema amplo e inesgotável permite as manifestações linguísticas da experiência de cada falante. A gramática, por sua vez, é o sistema que estrutura a língua a partir de situações de interação (ANTUNES, 2007).

O conhecimento sobre o léxico de uma língua é fundamental para seus usuários, que precisam utilizar-se de palavras em todos os espaços do cotidiano, em situações de interação diversas. Partir desse princípio nos faz entender a importância do ensino/estudo do léxico nas escolas, visto que esse sistema linguístico se relaciona a múltiplas habilidades de leitura e escrita a serem desenvolvidas pelos estudantes, o que o configura, então, como um sistema de grande relevância para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Percebemos, entretanto, que há, em linhas gerais, uma desvalorização do ensino do léxico na aula de LP, já que, pelo menos quantitativamente, o lugar do léxico é reduzido na maioria dos programas de ensino (ANTUNES, 2012; TRAVAGLIA, 2016; *no prelo*). Tal desvalorização se deve, dentre outros fatores, à crença inatista de que o léxico de uma língua, adquirido nas práticas de linguagem em que os indivíduos estão inseridos, não precisa ser ensinado de maneira sistemática nas escolas. A falta de sistematização no trabalho com as palavras, conseqüentemente, pode provocar a permanência de inúmeras dificuldades ao longo do processo de aprendizagem de leitura e escrita, principalmente.

Antunes (2012) mostra que essas dificuldades advêm, sobretudo, de um repertório lexical escasso e desatualizado, fato que não só dificulta a compreensão dos textos da língua como também contribui para a construção de textos pouco produtivos. Antunes (2012, p. 20) reforça a ideia de que o estudo do léxico tem “[...] caráter breve e insuficiente, ocupa um lugar adicional [...]”. O ensino de LP nas escolas limita a análise lexical aos processos de formação de palavras e ao estudo morfológico e sintático das classes de palavras, fato que torna a abordagem do léxico eminentemente gramatical. Persiste, pois, o ensino da gramática frente ao ensino do léxico.

No campo da Linguística Aplicada, diversas pesquisas têm produzido resultados positivos e apontado caminhos para o ensino de LP, com especial atenção no estudo dos conhecimentos linguísticos na aula de português (GERALDI, 2003; MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2020; TRAVAGLIA, 2009). Esses estudos nos ajudam, sobretudo,

a entender que a análise de elementos linguísticos deve estar pautada em seu uso real, por meio dos textos – orais, escritos e multimodais – que produzimos em diferentes situações de interação. Ainda assim, visto que essas pesquisas têm foco na análise de elementos gramaticais, o que se revela até mesmo no nome que algumas recebem (pesquisas sobre o ensino de gramática), o léxico acaba por perder destaque também nos estudos sobre ensino de LP, mesmo quando se aborda o trabalho com análise linguística (AL).

Acreditamos que, para além das reflexões sobre fenômenos gramaticais, o professor de língua portuguesa também precisa garantir aos estudantes reflexões sobre os fenômenos linguísticos de natureza lexical, que, de acordo com Neves (2022), contribuem para o processamento sociocognitivo e interacional dos textos. Para isso, devem-se envolver também, no trabalho com a língua, aspectos culturais e ideológicos.

Compreendemos que muitos professores já reconhecem a necessidade de um trabalho contextualizado com a gramática nas escolas. Ainda assim, acreditamos que, aliado a ele, faz-se necessário promover o ensino do léxico, considerando-o como um elemento essencial para a construção e o fortalecimento das competências de leitura e escrita, como nos indicam Antunes (2012) e Travaglia (*no prelo*). Ademais, a ampliação e a exploração do léxico e suas relações com as práticas de linguagem são fundamentais para garantir a interação comunicativa. Estabelecer essas relações permitiria ao aluno avançar no sentido de compreender mais conscientemente o processamento de um texto, ajudando a habilitá-lo a refletir, argumentar e posicionar-se crítica e adequadamente em diversas situações cotidianas.

Entendemos que um ensino proveitoso do léxico deva ocorrer pela apropriação da palavra e de seus usos, visto que, a partir dos sentidos possibilitados pelo léxico, o aluno será capaz de realizar a seleção vocabular de maneira coerente e, por sua vez, organizar textos adequadamente, como explica Neves (2022). Essa apropriação envolve reconhecer a importância do léxico para a produção de gêneros textuais em diferentes situações comunicativas. Ela possibilita ao aluno, ainda, promover o encadeamento dos seus textos, como se construísse “teias de informações”, por mecanismos como a continuidade e a progressão, elementos necessários à coesão e coerência textual (ANTUNES, 2012; MARCUSCHI, 2003; 2016; NEVES, 2020).

Além dos estudos em Linguística Aplicada, há outras ações mais práticas, na área da Educação, com objetivos voltados ao ensino de LP. Boa parte desses trabalhos está engajada na melhoria das práticas de ensino e no desenvolvimento de fundamentos teórico-metodológicos para auxiliar o professor na elaboração de suas aulas. Esse é o caso do Programa *Escrevendo o Futuro*, que, há mais de duas décadas, contribui significativamente para a prática de professores

da Educação Básica, realizando formações presenciais e a distância na busca do incentivo ao ensino de leitura e escrita nas escolas brasileiras. Em 2008, quando as ações do Programa foram transformadas em política pública, criou-se o concurso de escrita intitulado *Olimpíada de Língua Portuguesa* (OLP), que premia os alunos de escolas públicas por escreverem textos de diferentes gêneros textuais. Atualmente, as orientações e os materiais didáticos fornecidos pelo Programa se firmam como documentos integrados à prática educativa de professores de todo o país¹.

Na OLP, um dos materiais centrais para a formação dos professores é a sequência didática, elaborada nos moldes propostos por autores como Schneuwly e Dolz (2004), este último, inclusive, consultor do Programa. Esse material, nomeado como “Caderno do Docente”, direciona, em cada documento, o ensino do gênero textual proposto, destinado a séries ou anos específicos, a saber: poema (5º Ano do Ensino Fundamental), memórias literárias (6º e 7º Anos do Ensino Fundamental), crônica (8º e 9º Anos do Ensino Fundamental), documentário (1º e 2º Anos do Ensino Médio) e artigo de opinião (3º Ano do Ensino Médio). Esses Cadernos, por meio da articulação dos eixos de ensino para cada gênero, possibilitam o trabalho com leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística.

Tendo em vista que os Cadernos do Docente se tornaram um material norteador do ensino de gêneros textuais para professores de todas as regiões do país, interessa-nos saber quais são as orientações fornecidas para o ensino de LP contidas nesses documentos, especificamente, quais são as orientações para o ensino do léxico. Esse interesse possibilitou-nos a formulação da seguinte questão-problema: *que fundamentos subjazem às orientações dadas nos Cadernos do Docente da OLP para o ensino de léxico?*

Dessa forma, elencamos como objetivo geral do nosso trabalho *investigar o tratamento dado pelos Cadernos orientadores da OLP para o ensino de léxico*. Para atingir esse objetivo, de modo específico, precisaremos: a) descrever as orientações dos Cadernos relacionadas aos conhecimentos lexicais; b) reconhecer as concepções de léxico encontradas nessas orientações; c) identificar as perspectivas de ensino de análise linguística subjacentes a essas orientações de ensino do léxico; d) estabelecer comparações entre as concepções de léxico adotadas e as perspectivas de ensino para as quais essas concepções direcionam.

¹ O Programa *Escrevendo o Futuro* divulga suas ações por meio do site <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>, além de interagir com o público por meio das mídias sociais. Essas medidas têm aproximado os professores das atividades propostas pelo programa e, conseqüentemente, aumentado a adesão às atividades de formação continuada e à Olimpíada de Língua Portuguesa.

Na realização da pesquisa, buscamos trazer contribuições da Linguística para a prática de ensino de ensino do léxico. Estabelecemos relações entre a Linguística Aplicada (BEZERRA, 2004; GERALDI, 2003; MENDONÇA, 2006), a Lexicologia (NEVES, 2020, 2022; ANTUNES, 2012) e a Linguística de Texto (MARCUSCHI, 2012; KOCH, 2015), a fim de encontrar caminhos possíveis para um ensino de léxico que o conceba na produção de sentidos nos processos de textualização.

Nossa proposta de estudo faz-se pertinente, uma vez que ainda há, em Linguística Aplicada, poucos trabalhos que estabelecem como objetivo, mesmo que aproximado, analisar o ensino do léxico em LP. Buscamos alguns trabalhos no *site* do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG e não encontramos, entre os anos 2016 e 2022, nenhuma dissertação que explorasse o ensino do léxico nas aulas de LP. Já no repositório de teses e dissertações da Capes, também em busca pelo período entre 2016 e 2022, poucos trabalhos são direcionados ao ensino do léxico. Desses, grande parte se volta para o uso do léxico em aulas de língua estrangeira ou para a análise de palavras segundo as funções gramaticais exercidas por elas. Um exemplo é a dissertação de Baião (2017), na USP, que analisa atividades em livros didáticos de Português Língua Estrangeira e verifica que, embora haja reflexões sobre o léxico, as atividades se baseiam em listas isoladas de palavras, impedindo reflexões sobre o uso da língua.

Outro exemplo, desta vez específico sobre língua materna, é a dissertação de Nascimento (2017), na UERN, em que se explica a abordagem pouco eficaz dos livros didáticos para o ensino do léxico, o que ocorre predominantemente pelo viés semântico. Mais recentemente, encontramos a pesquisa desenvolvida por Sarmiento (2019), que observou como o léxico é abordado em livros didáticos de Português do Ensino Fundamental por meio da análise das atividades de vocabulário propostas por esses materiais, bem como pela averiguação da eficiência dos glossários que acompanham essas atividades.

A respeito da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, sabemos que existem inúmeros textos publicados. O próprio *site* do Programa disponibiliza, em sua biblioteca, o acesso a essas publicações. Ao visitarmos o *site*, no entanto, percebemos que não há nenhum trabalho que aborde de maneira direta como os materiais produzidos pelo Programa *Escrevendo o Futuro* influenciam o ensino dos conhecimentos linguísticos em sala de aula. A ausência de pesquisas dessa natureza pode intensificar a insegurança de alguns docentes que assumem uma postura mais tradicional em participar da OLP, já que seria aparentemente um trabalho duplo: seguir a sequência didática elaborada para o ensino do gênero e cumprir com os conteúdos previstos para os bimestres.

Dessa forma, nossa proposta se diferencia porque entende, primeiro, a necessidade de promover um ensino de língua contextualizado, o que significaria trabalhar os conhecimentos linguísticos por meio de textos de diferentes gêneros. Depois, enxergamos que lugar o ensino do léxico, objeto ainda pouco estudado, ocupa nos Cadernos orientadores da OLP. Além disso, podemos compreender como essas orientações dos documentos podem contribuir para a formação continuada dos professores, mediadores do ensino. Nesse sentido, mais do que se sentir apto a participar das atividades desenvolvidas pelo Programa *Escrevendo o Futuro*, ao encontrarem pesquisas como a que propusemos neste trabalho, os docentes poderão encontrar caminhos para mediar atividades que têm o texto como principal objeto de análise, refletindo sobre como os conhecimentos da língua atuam no texto para a promoção dos efeitos de sentidos desejados.

Para dar conta dos objetivos propostos, organizamos este trabalho em cinco seções. Nesta primeira, esta introdução, trazemos algumas considerações sobre o léxico na aula de português e sobre a abordagem do sistema lexical em materiais didáticos como os Cadernos do Docente da OLP.

Na segunda seção, descrevemos o percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa. Organizand-a em quatro momentos, nós apresentamos algumas das ações desenvolvidas pelo Programa *Escrevendo o Futuro*, em especial a Olimpíada de Língua Portuguesa e a produção de materiais didáticos como os Cadernos do Docente. Fazemos uma descrição dos Cadernos voltados para os gêneros escritos em prosa e, em seguida, destacamos a caracterização do trabalho segundo os critérios estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Logo após, apresentamos a seção em que discutimos os fundamentos teóricos que serviram de base para as nossas análises. Nessa seção, fazemos, inicialmente, uma revisão da literatura acerca das acepções para o termo *análise linguística*, que pode ser entendida como uma proposta teórica de descrição linguística, uma proposta metodológica para o ensino de língua e, ainda, como um eixo estruturador do ensino de língua. Depois, traçamos um percurso histórico do trabalho com o léxico na aula de português, a fim de apresentar como eram/são desenvolvidas as atividades voltadas para o sistema lexical com destaque para o trabalho com o dicionário. Em seguida, destacamos as possibilidades de trabalho com o léxico segundo as abordagens morfológica, semântica e textual-interativa (NEVES, 2020, 2022). Por fim, apresentamos as práticas de análise linguística desenvolvidas para o sistema lexical segundo as perspectivas tradicional, inovadora e conciliadora (BEZERRA; REINALDO, 2020).

Na seção seguinte, para realizar a análise que compõe esta pesquisa, coletamos e quantificamos as ocorrências que apontavam para o trabalho com o léxico em cada Caderno do Docente. Depois, organizamos as ocorrências de acordo com a abordagem de léxico assumidas pelas orientações. Logo após, passamos a descrever as perspectivas de análise linguística encontradas nas ocorrências. Para finalizar, realizamos uma síntese analítica dos resultados encontrados.

Por último, na seção de considerações finais, fazemos uma reflexão sobre a contribuição dos Cadernos do Docente para o ensino do léxico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, apresentaremos o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento do nosso trabalho. Primeiro, realizamos uma contextualização acerca do objeto escolhido. Depois, fazemos a descrição do *corpus* da pesquisa. Por fim, apresentamos os procedimentos de análise adotados e classificamos nosso trabalho segundo as bases lógicas e métodos da pesquisa.

2.1 A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*

O Programa *Escrevendo o Futuro*, almejando contribuir para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, promove, há mais de vinte anos, ações voltadas para professores de português e estudantes da rede pública de todo o país. A parceria entre o Itaú Social, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e, mais tarde, o Ministério da Educação (MEC) resultou em uma política pública consolidada, que se preocupa em não somente avaliar os resultados do processo de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, fornecer subsídios, a fim de auxiliar esse processo, constituindo-se, assim, um grande projeto de formação de professores.

Esse projeto de formação continuada atua por meio da oferta de cursos mediados por profissionais que trabalham no Programa *Escrevendo o Futuro* e cursos autoformativos, além da realização de webinários que tratam tanto de questões voltadas para o ensino de língua quanto de temáticas atuais que influenciam na construção do repertório necessário a todo docente. Todas essas ações são amplamente divulgadas no *site* e nas redes sociais oficiais do Programa, mecanismo pelo qual se consegue mais proximidade dos professores e estudantes. Percebemos, então, que o Programa dá atenção ao trabalho do professor por não somente abrir espaço para que as produções conduzidas por eles sejam vistas, mas também por apoiar o desenvolvimento desse processo.

No *site* do Programa *Escrevendo o Futuro*, encontramos materiais de apoio pedagógico como Planos de Aula, jogos educativos, coletâneas completas das obras trabalhadas na OLP, indicações de leitura e um banco acadêmico com produções que abordam a OLP em suas diversas faces. Nesse *site* é possível, também, ter acesso às notícias das ações desenvolvidas pelo Programa e estar atualizado sobre todas as atividades propostas pela equipe do *Escrevendo o Futuro*.

A cada ano, o Programa promove ações que demonstram sua preocupação em promover uma educação pública de qualidade, que preza, sobretudo, pela equidade de direitos. Prova disso é o fato de que, em 2022, houve formações voltadas para docentes que atuam em escolas com Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) baixo ou muito baixo, e que estão abaixo da meta regional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Essas escolas, inclusive, já no ano de 2021, participaram do concurso da OLP por meio de uma reserva de vagas específica.

As atividades propostas pelo Programa culminam na realização da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLP), concurso bienal de produção de textos, destinado aos estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. Orientado pelo Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, Dolz e Schneuwly (1999; 2004), que considera produtivas as práticas escolares que partem do trabalho com os gêneros, orais ou escritos, realizados em situações reais de uso, o concurso propõe o reconhecimento, a aprendizagem e a produção de diferentes gêneros.

A temática escolhida para as produções solicitadas no concurso tem como título “O lugar onde vivo”. Essa mesma temática é trabalhada desde as primeiras realizações da OLP, tendo por objetivo incentivar e evidenciar o protagonismo dos estudantes, tanto na busca por soluções para os problemas que afligem as comunidades, como também na formação identitária desses estudantes, por meio da construção da noção de pertencimento.

A OLP está organizada em cinco categorias, a saber: Poema, para o 5º Ano do Ensino Fundamental; Memórias Literárias, para os 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental; Crônica, para os 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental; Documentário, para as 1ª e 2ª Séries do Ensino Médio; e Artigo de Opinião, para a 3ª Série do Ensino Médio.

Em cada categoria, os textos passam por diferentes etapas de avaliação. A avaliação, na etapa Escolar, é realizada por uma comissão composta por diretores, professores, pais e pessoas da comunidade de cada escola candidata ao prêmio. A avaliação na etapa Municipal ocorre com uma comissão formada pelas Secretarias Municipais, Estaduais e do Distrito Federal. Na etapa Estadual, a avaliação é feita por especialistas em Língua Portuguesa de universidades públicas e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). A avaliação da etapa Regional reúne uma comissão julgadora com representantes da FIS, do CENPEC, do CONSED, das universidades públicas e professores de Língua Portuguesa. Por fim, na etapa Nacional, cinco profissionais renomados da área de Língua Portuguesa são convidados para eleger os cinco textos vencedores de cada gênero.

Conforme já mencionamos, o programa *Escrevendo o Futuro* preocupa-se em disponibilizar subsídios para os participantes da OLP. Dessa forma, os professores têm a sua disposição cursos de formação continuada nas modalidades presencial e a distância. O programa conta também com outros recursos formativos como a revista *Na ponta do lápis*, vídeos e indicações de *links* de acesso às publicações dentro do espaço interativo do Portal *online* do programa, materiais didáticos, como jogos para trabalhar com os estudantes, e as sequências didáticas para o ensino do gênero solicitado no concurso.

Durante o ano de 2019, o concurso passou por um período de reformulações. Embora a estrutura geral do concurso não tenha sido modificada, podemos perceber que a 7ª edição, realizada no ano de 2021, apresentou novidades. Por exemplo, o professor inscrito no OLP teve que desenvolver o trabalho de produção escrita para o concurso com toda a turma e, ao final desta etapa, enviar relatos de prática com o objetivo de descrever como ocorreu o desenvolvimento do trabalho. Outra modificação perceptível ocorreu nas sequências didáticas para o ensino do gênero textual. Com novo nome, os Cadernos do Docente acrescentaram à sequência didática artigos que defendem a importância da Olimpíada e as relações que esta estabelece com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de atualizar os textos das coletâneas, destacando os acontecimentos mundiais ocorridos desde o período de reformulação até agora.

Os Cadernos do Docente da OLP acabam funcionando como documentos com importante entrada no ensino de português nas escolas públicas do Brasil, tendo em vista que suas orientações são aplicadas em sala de aula por todos os professores inscritos no concurso, e até por alguns não inscritos. Por causa disso, eles influenciam diretamente a atuação docente. Escolhemos esses cadernos como *corpus* porque entendemos a importância de analisar quais são os direcionamentos para o ensino de língua dados aos professores e como esses direcionamentos podem contribuir para o ensino do léxico.

2.2 Os Cadernos do Docente

O programa *Escrevendo o Futuro* oferece cinco Cadernos para o ensino dos gêneros poema, memórias literárias, crônica, documentário e artigo de opinião. No recorte de nossa pesquisa, vamos analisar os cadernos “Se bem me lembro...” (memórias literárias), “A ocasião faz o escritor” (crônica) e “Pontos de vista” (artigo de opinião). Nossa escolha se justifica pelo fato de que esses três Cadernos trabalham gêneros escritos em prosa, e tal semelhança possibilita uma comparação mais concreta do sistema lexical e das atividades a ele relacionadas.

Além disso, os outros dois gêneros trabalhados – poema e documentário – têm especificidades que tornam a análise linguística mais diferenciada dos demais. De modo geral, esses Cadernos apresentam orientações para a realização de atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, sendo esta última a prática de linguagem que vai nos interessar em maior destaque.

O Caderno do Docente *A ocasião faz o escritor*, destinado para o trabalho com o gênero textual Crônica, para o uso no 8º e no 9º Anos do Ensino Fundamental, foi produzido por Joana de Fátima Rodrigues, Maria Aparecida Laginestra, Maria Imaculada Pereira e Margarete Schlatter. A sequência didática, composta de 11 oficinas, tem como proposta desenvolver a atenção dos estudantes para situações comuns que acontecem no cotidiano e, por vezes, passam despercebidas aos olhos de todos. A seguir, descrevemos essas oficinas, no Quadro 1.

Quadro 1 - Descrição sumária das oficinas do caderno *A ocasião faz o escritor*

Nº	OFICINA	PÁG.	TÓPICOS TRATADOS
01	É hora de combinar	11 (34 a 44)	Primeiro contato com o gênero Crônica
02	Balaio de crônicas	5 (46 a 50)	Identificação da diversidade de estilo e linguagem nas crônicas
03	Primeiras linhas	9 (52 a 60)	Primeira produção escrita de um exemplar do gênero Crônica
04	Histórias do cotidiano	19 (62 a 80)	Caracterização do gênero
05	Uma prosa bem afiada	9 (82 a 90)	Leitura e análise de crônicas machadianas
06	Trocando em miúdos	7 (92 a 98)	Diferenciação entre narração e descrição
07	Merece uma crônica	5 (100 a 104)	Retomada dos aspectos constituintes do gênero e produção preparatória de uma crônica
08	Olhos atentos no dia a dia	11 (106 a 116)	Treinamento para iniciar o texto e escolher o foco narrativo
09	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	17 (118 a 134)	Produção e reescrita coletiva de uma crônica
10	Ofícios de cronista	9 (136 a 144)	Produção escrita individual de um exemplar do gênero crônica
11	Assim fica melhor	9 (146 a 154)	Revisão para aprimoramento do texto

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A oficina *É hora de combinar* (Oficina 01) propõe o primeiro contato com o gênero Crônica, a partir da leitura do texto *O papa vai ao banheiro?*, do autor Tiago Germano. Após a leitura, o professor é incentivado a gerar questionamentos acerca da recepção do texto por parte dos estudantes, a fim de compreender as primeiras impressões que eles tiveram em relação ao texto e, de modo geral, ao gênero.

Na oficina *Balaio de crônicas* (Oficina 02), o professor aprofundará o contato com o gênero, apresentando aos estudantes a multiplicidade de estilos e linguagem que cabem aos

textos do gênero Crônica. Nesse aspecto, a sequência didática inicia o trabalho com os conhecimentos lexicais, mencionando como os cronistas se valem das figuras de linguagem para provocar críticas ou reflexões em seus textos.

A oficina *Primeiras linhas* (Oficina 03) propõe a primeira escrita de um exemplar do gênero crônica. Na primeira etapa dessa seção da SD, o professor é direcionado a solicitar dos alunos a leitura de diferentes crônicas, visando compreender os elementos em comum entre todas elas. Na segunda etapa, o professor mediará uma reflexão acerca dos assuntos que estão atualmente circulando no lugar onde vivem e, especialmente, acerca das vivências dos estudantes. Nessa etapa, o professor também combinará com a turma aspectos relacionados à escrita da crônica, como o tom, o foco narrativo e a situação de produção.

A oficina *Histórias do cotidiano* (Oficina 04) propõe um trabalho de análise a partir da leitura de duas crônicas, a fim de explorar os seus elementos constitutivos. Nesta seção, o professor tem à disposição diversas atividades que abordam as figuras de linguagem, elementos lexicais que são utilizados como recursos literários por autores de crônicas. Ao término da seção, o professor é incentivado a desafiar sua turma, solicitando uma segunda produção escrita, desta vez, relacionada a alguma situação difícil ou inesperada que os estudantes vivenciaram durante a pandemia.

Na oficina *Uma prosa bem afiada* (Oficina 05), o professor terá a oportunidade de apresentar aos alunos a vida e obra de Machado de Assis, escritor considerado uma das grandes referências da literatura brasileira. Ao trabalhar com as crônicas machadianas, o professor é orientado a mediar a identificação tanto dos elementos da narrativa, como também dos recursos literários presentes nas obras. A oficina também promove atividades de análise linguística relacionadas às figuras de linguagem.

A oficina *Trocando em miúdos* (Oficina 06) estabelece as diferenças entre os gêneros notícia e crônica, enfatizando os recursos de estilo e linguagem observados durante a análise de uma crônica. Nesta etapa da SD, é sugerido ao professor realizar a comparação entre exemplares dos gêneros notícia e crônica, a fim de que os estudantes percebam que a produção de uma crônica vai além dos processos de narração e descrição dos fatos.

Na oficina *Merece uma crônica* (Oficina 07), em um primeiro momento, o professor é orientado a realizar uma retomada das crônicas trabalhadas nas etapas anteriores, com o intuito de analisar a temática e a situação apresentada em cada uma delas, além de elementos como o tom do texto e o foco narrativo. Em um segundo momento, a oficina sugere que o professor conduza uma discussão relacionada ao que dizer e como dizer sobre o lugar onde vivem. Essa discussão será fundamental para a realização da próxima etapa da oficina, que constitui o

planejamento da produção individual de um exemplar do gênero crônica, baseado na temática “O lugar onde vivo”.

A oficina *Olhos atentos no dia a dia* (Oficina 08) propõe que o professor incentive a turma a fotografar pessoas, cenas, situações do dia a dia que possam se tornar objeto temático de uma crônica. A relação entre a fotografia e o gênero crônica se dá pelo fato de que tanto fotógrafos, como crônicas precisam desenvolver um olhar aguçado para capturar vivências e transformá-las em registros. Nesta oficina, o professor precisa verificar se os estudantes apresentam dúvidas concernentes a como iniciar a produção de uma crônica ou como determinar o foco narrativo.

Na oficina *Cronicar em parceria: inspiração e transpiração* (Oficina 09), o professor mediará a produção coletiva de uma crônica. Além da produção inicial, o professor encaminhará os estudantes para a realização de uma análise relacionada às características do gênero crônica e aos efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos utilizados, incluindo a seleção lexical.

A oficina *Ofício de cronista* (Oficina 10) é reservada para a produção individual de uma crônica. Para tanto, o professor é incentivado a primeiro retomar os elementos constitutivos do gênero crônica. Em seguida, a SD sugere que o professor reserve um tempo para que os estudantes possam planejar a sua produção escrita e, finalmente, escrevê-la.

Por último, na oficina *Assim fica melhor* (Oficina 11), o professor é direcionado a realizar o aprimoramento dos textos em dois momentos distintos. Primeiro, de forma coletiva, o professor mediará o aprimoramento de um texto disponível na coletânea da OLP, ou de um texto escrito por algum estudante da turma, desde que este o autorize. Segundo, em particular, o professor realizará observações específicas nas produções, a fim de ajudar os estudantes a aperfeiçoarem os textos. Nos dois momentos, o professor deverá verificar se os textos apresentam elementos que atendam às características constitutivas do gênero Crônica, os aspectos de adequação estrutural e de adequação linguística.

Em geral, as oficinas desse Caderno seguem uma sequência lógica que prioriza a caracterização do gênero Crônica, sobretudo em seus aspectos estilísticos. As oficinas fornecem momentos de análise individual e coletiva de exemplares do gênero e de produções escritas.

O Caderno do Docente intitulado *Pontos de Vista* está organizado em 15 oficinas que desenvolvem o trabalho com o gênero Artigo de Opinião, para o uso na 3ª Série do Ensino Médio. Esse material é de autoria de Ana Luiza Marcondes Garcia, Ana Paula Severiano, Egon de Oliveira Rangel, Eliane Gagliardi e Heloísa Amaral. A proposta desta sequência didática

(SD) é aguçar o olhar crítico dos estudantes para as questões polêmicas que são postas em debate na sociedade a todo momento. A seguir, descrevemos essas oficinas, no Quadro 2.

Quadro 2 - Descrição sumária das oficinas do caderno *Pontos de Vista*

Nº	OFICINA	PÁG.	TÓPICOS TRATADOS
01	Argumentar é preciso?	13 (32 a 44)	A função da argumentação em textos jornalísticos
02	Os movimentos da argumentação	7 (46 a 54)	Caracterização do gênero Artigo de Opinião
03	Informação <i>versus</i> opinião	13 (56 a 68)	Semelhanças e diferenças presentes nos gêneros Notícia e Artigo de Opinião
04	Questões polêmicas	9 (70 a 78)	Identificação e formulações de questões polêmicas
05	A polêmica do texto	5 (80 a 84)	Primeira produção escrita individual de um exemplar do gênero artigo de opinião
06	Por dentro do artigo	13 (86 a 98)	Verificação dos aspectos textuais que contribuem para a organização de um artigo de opinião
07	O esquema argumentativo	9 (100 a 108)	Análise do esquema argumentativo do artigo de opinião
08	Questão, posição e argumento	13 (110 a 122)	Reconhecimento de questões polêmicas e análise da argumentação do autor
09	Sustentação de uma tese	14 (124 a 137)	Elaboração de argumentos para defender uma tese
10	Como articular	5 (139 a 143)	Análise das relações entre as partes de um texto argumentativo
11	Vozes presentes no artigo de opinião	11 (145 a 155)	Movimentos do articulista: informar e opinar
12	Pesquisar para escrever	5 (156 a 161)	Pesquisa em busca de questões polêmicas de caráter universal ou caráter local
13	Aprendendo na prática	11 (163 a 173)	Análise e reescrita coletiva de um artigo de opinião
14	Enfim, o artigo	3 (175 a 177)	Escrita individual de um artigo de opinião
15	Revisão final	5 (179 a 183)	Revisão para aprimoramento do texto

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A oficina *Argumentar é preciso?* (Oficina 01) tem por objetivo a socialização de textos da esfera jornalística, a fim de que os estudantes compreendam que textos oriundos dessa esfera assumem as funções tanto de informar, como também de formar a opinião pública. Essa seção propõe a análise da notícia *Estátua de ativista negra substituída de traficante de escravos no Reino Unido*, publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, no ano de 2020. Nessa oficina, o professor é incentivado a mediar a discussão sobre os fatos reportados na notícia, analisando as motivações que levaram a ocorrência do fato e os pontos de vista convergentes ou divergentes

encontrados na notícia. Mediante a discussão proposta, os estudantes apresentarão a opinião deles acerca do assunto.

Na oficina *Os movimentos da argumentação* (Oficina 02), os estudantes têm o primeiro contato com exemplares do gênero Artigo de Opinião. O professor direcionará os estudantes ao reconhecimento de elementos como os veículos de comunicação onde há circulação de artigos de opinião, o perfil do autor e do público-alvo que se interessa por artigos de opinião, além do objetivo da escrita desses textos. Após mediar a compreensão concernente às características do gênero, o professor organizará um debate com toda a turma, a partir da proposição de temas polêmicos e atuais, visando desenvolver a habilidade argumentativa dos estudantes.

A oficina *Informação versus opinião* (Oficina 03) realiza um processo de comparação entre o gênero notícia e o gênero artigo de opinião por estabelecer relações e diferenças entre eles. Nessa seção, o professor tem a sua disposição atividades com textos de diferentes gêneros como notícias, tiras, charges e artigos de opinião que abordam a mesma questão polêmica proposta na oficina. Na oficina, é possível observar o trabalho com o componente lexical da língua, a partir de atividades sobre vocabulário e estrangeirismos que são comuns ao ambiente virtual.

A oficina *Questões polêmicas* (Oficina 04) promove a prática do debate regrado. Para tanto, o professor precisará conduzir a identificação ou a formulação de questões polêmicas que possam ser debatidas, reforçando a necessidade da elaboração de bons argumentos. Nesse sentido, o professor é incentivado a conduzir a reflexão sobre como as escolhas linguísticas podem influenciar o processo de argumentação.

Na oficina *A polêmica do texto* (Oficina 05), o professor é instruído a solicitar a primeira produção escrita de um exemplar do gênero Artigo de Opinião. A solicitação da primeira produção, como explica o Caderno, deve ser antecedida de uma análise que vise à identificação das informações que os estudantes têm acerca do gênero e daquilo que eles ainda precisam assimilar. Além da avaliação sobre o conhecimento dos estudantes com relação ao gênero, a oficina sugere também que o professor verifique, no texto dos estudantes, se a construção das estruturas linguísticas está adequada.

A oficina *Por dentro do artigo* (Oficina 06) retoma o trabalho de leitura com textos do gênero Artigo de Opinião, a fim de verificar os aspectos textuais que contribuem para a organização estrutural do gênero. Os aspectos linguísticos também são considerados nesta oficina, visto que há nela uma discussão voltada para as implicações discursivas da seleção lexical em textos da esfera jornalística.

A oficina *O esquema argumentativo* (Oficina 07) realiza a descrição dos elementos que compõem o núcleo de uma argumentação, baseado no esquema de Toulmin (2001). Essa seção demanda que o professor domine os conceitos propostos antes de desenvolver as atividades em sala.

Na oficina *Questão, posição e argumentos* (Oficina 08), o professor analisará com a turma dois textos, sendo eles uma notícia e um artigo que abordam temáticas como a exclusão, a desigualdade e a discriminação social. Nessa análise, o professor direcionará a percepção dos estudantes com relação às posições assumidas pelos autores do texto, a partir dos argumentos apresentados por eles. Para compreender determinados posicionamentos, a oficina orienta que o professor realize um trabalho com o dicionário, a fim de reconhecer o significado de determinadas palavras ou expressões desconhecidas. A oficina propõe, também, que, após essa atividade de análise, o professor solicite aos alunos a elaboração de contra-argumentos que refutem o posicionamento dos autores dos textos lidos.

A oficina *Sustentação de uma tese* (Oficina 09) sugere o trabalho com a produção de argumentos. O professor é orientado a apresentar aos estudantes diferentes tipos de argumentos, explicitando que a escolha de argumentos convincentes é essencial para conquistar um parecer favorável por parte do público.

A oficina *Como articular* (Oficina 10) apresenta atividades de análise linguística voltadas para o uso e funcionamento dos elementos articuladores presentes em artigos de opinião. Entre as atividades, o professor é incentivado a projetar o Quadro “Para saber mais: elementos articuladores”, que apresenta possibilidades de uso de palavras e expressões de acordo com os objetivos de: tomar posição; indicar certeza, probabilidade, causa e/ou consequência; acrescentar e organizar argumentos, indicar restrições; e preparar conclusões. A partir desse quadro, o professor pode desenvolver o trabalho tanto com os elementos gramaticais, como também com os elementos lexicais da língua.

Na oficina *Vozes presentes no artigo de opinião* (Oficina 11), o professor retoma as atividades de análise, desta vez, levando em consideração as estratégias utilizadas pelo articulista ao apresentar as informações e os posicionamentos no artigo de opinião. A oficina trabalha aspectos como a importância da pontuação, além do uso do vocabulário, e o trabalho com figuras de linguagem como recurso para atingir o leitor.

A oficina *Pesquisar para escrever* (Oficina 12) orienta que o professor solicite aos estudantes uma pesquisa acerca de questões polêmicas, seja de ordem universal seja local. Essa pesquisa servirá como fundamentação para a produção final dos artigos de opinião dos estudantes.

A oficina *Aprendendo na prática* (Oficina 13) direciona o professor para o trabalho de análise e reescrita coletiva de um artigo. Fica a critério do professor decidir se a reescrita será de um texto da turma ou do texto disponibilizado nesta seção da SD. O trabalho proposto leva em consideração a verificação dos aspectos constituintes do gênero e da adequação do uso dos recursos linguísticos.

A oficina *Enfim, o artigo* (Oficina 14) estabelece o momento para a produção individual dos artigos de opinião. Para tanto, o professor é incentivado a realizar uma retomada do percurso trilhado nas oficinas anteriores, lembrando as características do gênero Artigo de Opinião. Durante a produção, é sugerido ao professor observar a necessidade de apontamentos, visando o aprimoramento do texto.

Por último, na oficina *Revisão final* (Oficina 15), o professor encaminhará os acabamentos do texto. A oficina propõe um roteiro de orientação para que os estudantes analisem os textos produzidos quanto aos aspectos organizacionais e estruturais. Ao término da revisão, o professor e a turma decidirão, em conjunto, os critérios e o local para a publicação dos artigos.

Em resumo, o trabalho com o gênero Artigo de Opinião neste caderno é baseado na comparação com outros gêneros jornalísticos, como a Notícia. Esse processo de comparação tem por objetivo garantir que os estudantes compreendam o diferencial do gênero Artigo de Opinião quando se propõe a não somente apresentar um fato, mas argumentar e posicionar-se sobre ele. Assim como o Caderno *A ocasião faz o escritor*, o Caderno *Pontos de Vista* orienta os docentes a promoverem momentos individuais e coletivos de leitura, compreensão e produção escrita.

O Caderno do Docente *Se bem me lembro...*, elaborado para o ensino do gênero Memórias literárias, foi desenvolvido por Anna Helena Altenfelder, Ana Paula Severiano, Neide Almeida e Regina Andrade Clara, para o uso no 6º e no 7º Anos do Ensino Fundamental. A sequência didática está organizada em 17 oficinas, que propõem aos estudantes a ampliação dos conhecimentos acerca da linguagem, além do reconhecimento da história do lugar onde vivem a partir do olhar de pessoas que fazem parte dessa história. Em cada oficina, o professor é incentivado a estimular na turma o sentimento de pertencimento em relação ao lugar onde vive, a fim de que esse sentimento impulse os estudantes a terem uma ativa participação social em prol de suas comunidades. A seguir, descrevemos essas oficinas, no Quadro 3.

Quadro 3 - Descrição sumária das oficinas do caderno *Se bem me lembro...*

Nº	OFICINA	PÁG.	TÓPICOS TRATADOS
01	Naquele tempo	7 (32 a 38)	Registros orais e escritos de memórias
02	Museu do eu, museu do nós	9 (40 a 48)	Reflexão sobre a ressignificação da memória através da transmissão oral, da arte e da escrita
03	Vamos combinar?	7 (50 a 56)	Situações de comunicação em que há ocorrência do gênero
04	Semelhantes, porém diferentes	7 (58 a 64)	Caracterização do gênero Memórias Literárias
05	Primeiras linhas	3 (66 a 68)	Produção escrita individual de um exemplar do gênero
06	Tecendo os fios da memória	11 (70 a 80)	Análise do planejamento do texto de memórias literárias
07	Lugares que moram na gente	7 (82 a 88)	Compreensão do papel da descrição
08	Nem sempre foi assim	7 (90 a 96)	Comparação entre o tempo passado e o atual
09	Na memória de todos nós	11 (98 a 108)	Marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual
10	Marcas do passado	9 (110 a 118)	Marcas linguísticas usadas para remeter ao passado
11	Ponto a ponto	5 (120 a 124)	Uso dos sinais de pontuação em textos de memórias literárias
12	A entrevista	9 (126 a 134)	Entrevista com pessoas da comunidade que tenham lembranças relacionadas aos assuntos escolhidos para a produção das memórias literárias
13	Da entrevista ao texto	9 (136 a 144)	Análise de uma retextualização – da entrevista para a memória
14	Como um filme	9 (146 a 154)	Análise de uma memória literária
15	Ensaio geral	5 (156 a 160)	Produção coletiva de um exemplar do gênero
16	Agora é a sua vez	3 (162 a 164)	Produção individual de uma memória literária
17	Últimos retoques	9 (166 a 174)	Revisão para aprimoramento do texto

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A oficina *Naquele tempo...* (Oficina 01) sugere ao professor que discuta com a turma os significados das palavras “memória” e “memórias” e, em seguida, verifique com os estudantes, as definições propostas pelo dicionário. A partir disso, o professor mediará a discussão, considerando com os estudantes a importância da valorização de pessoas mais velhas, como também de imagens e objetos que remontam o passado. Além disso, a oficina apresenta, também, a possibilidade de analisar memórias na modalidade falada e escrita.

A oficina *Museu do eu, museu do nós* (Oficina 02) aprofunda as discussões concernentes à relação entre memória, narrativa e identidade a partir da compreensão do que é um museu, refletindo sobre como a memória pode ser ressignificada por meio da arte, da fala e da escrita.

A proposta da oficina é que o professor promova uma visita da turma a um museu ou espaço dedicado à memória, seja ele físico ou virtual.

A oficina *Vamos combinar?* (Oficina 03) orienta o professor a estabelecer um plano de trabalho. Esse plano tem início no reconhecimento das situações de comunicação em exemplares do gênero memórias literárias. Na primeira etapa da oficina, o professor é orientado a incentivar a turma a ter contato com antigos moradores da comunidade em que eles vivem, a ouvir relatos e lembranças e escrever tais relatos, a fim de que estes sejam publicados e alcancem muitas pessoas. Na segunda etapa da oficina, a sugestão é que o professor realize um trabalho de leitura e análise de parte da memória escrita por Drauzio Varella, estabelecendo as diferenças entre registrar o que se ouviu e a lembrança da história que se escutou. Na terceira e última etapa desta seção, o professor poderá apresentar o plano de trabalho que, entre as atividades, estabelece a leitura e análise de textos de memórias literárias, com o objetivo de identificar e aprender a usar marcas linguísticas próprias do gênero, além de produzir entrevistas e elaborar a versão individual do texto.

Na oficina *Semelhantes, porém diferentes* (Oficina 04), o professor é direcionado a apresentar para a turma textos de gêneros semelhantes do ponto de vista das experiências vivenciadas pelos autores, mas diferentes em termos de estrutura organizacional. De forma mais específica, o professor é orientado a conduzir os estudantes para que estes sejam capazes de identificar as principais características do gênero memórias.

A oficina *Primeiras linhas* (Oficina 05) propõe a escrita da primeira versão de um exemplar do gênero memórias literárias. Essa primeira produção servirá para que o professor tenha um diagnóstico no que diz respeito àquilo que os estudantes já conhecem sobre o gênero e aos aspectos que eles ainda precisam desenvolver propriedade.

A oficina *Tecendo os fios da memória* (Oficina 06) reserva um momento para que o professor apresente aos estudantes como se desenvolve o planejamento de um texto de memórias literárias, explorando aspectos sobre a importância de destacar nos textos as lembranças ou os fatos mais significativos para a história, assim como da escolha do foco narrativo e dos recursos linguísticos no texto.

A oficina *Lugares que moram na gente* (Oficina 07) aborda as diferentes características da descrição em memórias literárias. A proposta da oficina é que os estudantes descrevam um local situado no lugar onde eles vivem. Nesse sentido, o professor tem a possibilidade de desenvolver atividades que trabalhem os efeitos de sentido provocados pela escolha das palavras utilizadas para descrever os fatos, sentimentos e sensações provocadas.

Na oficina *Nem sempre foi assim* (Oficina 08), o professor é instruído a analisar memórias em que os autores comparem o tempo passado com o atual. Para tanto, a oficina solicita que o professor mostre aos estudantes fotos antigas da comunidade, de preferência dos lugares que os estudantes descreveram na oficina anterior. Nesta oficina, os estudantes farão novamente uma descrição, desta vez, das fotografias apresentadas.

A oficina *Na memória de todos nós* (Oficina 09) propõe a análise de dois textos de memórias literárias, a fim de promover uma reflexão sobre as marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual. Nesta seção, percebemos que o Caderno dá uma atenção maior nos recursos linguísticos, como é o caso do trabalho com as figuras de linguagem.

A oficina *Marcas do passado* (Oficina 10) aprofunda a discussão relacionada aos conhecimentos linguísticos. O professor é incentivado a apresentar o conceito de variação linguística, a desenvolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas voltadas para as flexões verbais e a conduzir a identificação de palavras e expressões usadas para fazer referência ao passado.

A oficina *Ponto a ponto* (Oficina 11) sugere ao professor direcionar a compreensão dos estudantes sobre a função dos sinais de pontuação enquanto organizadores de ideias em um texto.

Na oficina *A entrevista* (Oficina 12), o professor conduzirá o planejamento e a realização de entrevistas produzidas pelos estudantes com as pessoas contatadas logo nas primeiras oficinas da sequência didática. Essa entrevista será essencial para a escrita individual do texto de memórias literárias.

A oficina *Da oficina ao texto de memórias literárias* (Oficina 13) é dedicada ao processo de retextualização das entrevistas a textos de memórias literárias. Nesta seção, o professor analisará com a turma como esse processo pode ser realizado, apresentando quais são os procedimentos necessários. Após a análise, os estudantes terão a oportunidade de retextualizar as entrevistas realizadas em textos de memórias.

A oficina *Como num filme* (Oficina 14) propõe a análise de uma memória literária, que nomeia esta oficina e foi desenvolvida em situação semelhante ao que será solicitado dos alunos, destacando a organização das vozes presentes no texto.

A oficina *Ensaio geral* (Oficina 15) orienta o professor a solicitar uma produção coletiva de um exemplar do gênero memórias literárias, por meio da retextualização de uma das entrevistas realizadas pelos estudantes. A oficina ressalta que, por ser uma produção literária, é necessário, por exemplo, realizar adequações no que se refere à linguagem utilizada.

Na oficina *Agora é a sua vez* (Oficina 16), o professor é incentivado a solicitar a primeira versão da produção individual dos estudantes. Nesta etapa, o professor tem à disposição um pequeno roteiro que recupera as informações trabalhadas durante as oficinas, a fim de contribuir para o desenvolvimento das produções de textos.

Por fim, a oficina *Últimos retoques* (Oficina 17) alerta o professor sobre a necessidade de ler e analisar todos os textos produzidos, com o intuito de revisar e aprimorar as produções, visando à versão final. Nesse sentido, a oficina disponibiliza um roteiro para revisão que verifica os aspectos organizacionais, estruturais e linguísticos dos textos. Ao finalizar as revisões, professor e estudantes analisam e determinam o lugar onde os textos serão publicados.

O Caderno *Se bem me lembro...* se dedica a orientar os docentes na mediação de diferentes concepções para o termo memória. Ao longo das oficinas, são propostas atividades que ajudam os estudantes a lembrar ou conhecer situações comuns do passado, realizando considerações sobre elas. Assim como os outros Cadernos, o Caderno de Memórias Literárias reserva momentos para leitura, compreensão e produção de textos.

Feita a descrição de toda a estrutura dos Cadernos, realizaremos, na próxima seção, a descrição dos procedimentos analíticos realizados nesta pesquisa.

2.3 Descrição dos procedimentos analíticos

Inicialmente, realizamos a análise das orientações presentes nos Cadernos escolhidos como *corpus* da pesquisa. Nessa análise, observamos quais eram os enunciados que continham orientações direcionadas, especificamente, para os professores. Em seguida, realizamos um recorte, selecionando apenas as orientações que consideramos possibilitar o trabalho com os conhecimentos lexicais da língua. Como resultado, encontramos 37 (trinta e sete) orientações para o ensino do léxico no Caderno *A ocasião faz o escritor*, 30 (trinta) orientações para o ensino do léxico no Caderno *Pontos de Vista* e 30 (trinta) orientações para o ensino do léxico no Caderno *Se bem me lembro...*

Após quantificarmos as orientações, organizamos as ocorrências em três blocos, que correspondem aos três gêneros textuais trabalhados nos Cadernos do Docente escolhidos como *corpus* desta pesquisa, indicando a oficina em que essas orientações estão presentes e os direcionamentos dados por elas. A sistematização das ocorrências está descrita nos Quadros a seguir.

Quadro 4 - Síntese dos comandos mobilizados pelas orientações do Caderno *A ocasião faz o escritor*

OCOR.	PÁG.	OFICINA	COMANDO
1	37	Balaio de crônicas	Compreender as situações de comunicação em que as crônicas podem ser produzidas
2	49	Balaio de crônicas	Analisar a linguagem adotada por um cronista ao escrever seu texto
3	55	Primeiras linhas	Construir títulos para crônicas
4	60	Primeiras linhas	Comentar os trabalhos produzidos
5	63	Histórias do cotidiano	Apresentar um Quadro com as principais figuras de linguagem
6	63	Histórias do cotidiano	Explicar a definição para figuras de linguagem e a sua função na elaboração de crônicas
7	68	Histórias do cotidiano	Analisar uma crônica
8	70	Histórias do cotidiano	Reconhecer as figuras de linguagem na crônica em questão
9	70	Histórias do cotidiano	Utilizar metáforas para expressar o sentido pretendido pelo narrador
10	70	Histórias do cotidiano	Reconhecer as figuras de linguagem nas crônicas em questão
11	70	Histórias do cotidiano	Reconhecer as figuras de linguagem nas crônicas em questão
12	71	Histórias do cotidiano	Reconhecer as figuras de linguagem nas crônicas em questão
13	71	Histórias do cotidiano	Reconhecer as figuras de linguagem nas crônicas em questão
14	77	Histórias do cotidiano	Identificar os efeitos de sentido produzidos pelas figuras de linguagem
15	87	Uma prosa bem afiada	Analisar uma crônica
16	88	Uma prosa bem afiada	Verificar as figuras de linguagem utilizadas na crônica em questão
17	88	Uma prosa bem afiada	Verificar as figuras de linguagem utilizadas na crônica em questão
18	88	Uma prosa bem afiada	Identificar os efeitos de sentido produzidos pelas figuras de linguagem
19	89	Uma prosa bem afiada	Identificar os efeitos de sentido produzidos pelas figuras de linguagem
20	90	Uma prosa bem afiada	Descobrir o sentido de palavras e expressões comuns à época em que a crônica analisada foi produzida
21	93	Trocando em miúdos	Transformar uma notícia em um texto do gênero crônica
22	94	Trocando em miúdos	Associar a palavra <i>cobrança</i> a outros elementos que venham à mente

23	94	Trocando em miúdos	Ressaltar os recursos linguísticos utilizados pelo autor
24	97	Trocando em miúdos	Verificar o uso de expressões específicas a determinados discursos
25	107	Olhos atentos no dia-a-dia	Analisar as propostas para o início de uma crônica
26	122	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	Identificar os efeitos de sentido produzidos pela caracterização da narradora da crônica em análise
27	122	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	Verificar a mudança de posicionamento da narradora a partir das escolhas lexicais realizadas
28	128	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	Verificar a mudança de posicionamento da narradora a partir das escolhas lexicais realizadas
29	131	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	Selecionar palavras ou expressões que contribuam para a produção dos efeitos de sentido desejados no texto
30	132	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	Selecionar palavras ou expressões que contribuam para a produção dos efeitos de sentido desejados no texto
31	132	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	Selecionar palavras ou expressões que contribuam para a produção dos efeitos de sentido desejados no texto
32	132	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	Utilizar figuras de linguagem no texto
33	134	Cronicar em parceria: inspiração e transpiração	Revisar a crônica verificando a adequação linguística de acordo com os critérios da modalidade formal escrita
34	142	Ofício de cronista	Analisar uma crônica
35	149	Assim fica melhor	Revisar a crônica verificando a adequação linguística segundo os critérios internos de organização textual
36	153	Assim fica melhor	Revisar a crônica verificando a adequação linguística segundo os critérios internos de organização textual
37	153	Assim fica melhor	Revisar a crônica verificando a adequação linguística segundo os critérios internos de organização textual

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No Quadro 4, apresentamos todas as ocorrências encontradas no Caderno *A ocasião faz o escritor*. É possível perceber que, em cada oficina, foram encontradas ocorrências que indicavam comandos semelhantes. Repetimos os comandos por entendermos que as ocorrências, individualmente, forneciam possibilidades de direcionamentos distintos.

No próximo Quadro, apresentaremos os comandos mobilizados pelas orientações no Caderno destinado ao estudo do gênero Artigo de Opinião.

Quadro 5 - Síntese dos comandos mobilizados pelas orientações do Caderno *Pontos de Vista*

OCOR.	PÁG.	OFICINA	COMANDO
1	38	Argumentar é preciso?	Refletir sobre o papel do bom uso da palavra em uma notícia
2	40	Argumentar é preciso?	Compreender o significado da palavra <i>jornalismo</i>
3	54	Os movimentos da argumentação	Examinar a construção da argumentação em um artigo
4	67	Informação <i>versus</i> opinião	Analisar palavras e expressões presentes em um artigo
5	88	Por dentro do artigo	Identificar os conhecimentos prévios acerca do tema em questão
6	89	Por dentro do artigo	Verificar palavras ou expressões cujo sentido seja desconhecido
7	89	Por dentro do artigo	Observar as expressões utilizadas pelo autor no texto para qualificar ideias
8	89	Por dentro do artigo	Realizar suposições acerca dos nomes que intitulam determinados veículos de comunicação
9	90	Por dentro do artigo	Verificar as terminologias utilizadas para designar jornais
10	91	Por dentro do artigo	Recorrer ao glossário, a fim de analisar terminologia própria do artigo em análise
11	98	Por dentro do artigo	Elaborar material de apoio com informações acerca dos temas ou conceitos abordados
12	104	O esquema argumentativo	Compreender o significado para a expressão <i>modalizador</i>
13	114	Questão, posição e argumentos	Recorrer ao glossário, a fim de analisar terminologia própria do artigo em análise
14	114	Questão, posição e argumentos	Compreender o significado das palavras e expressões no contexto do artigo em que foram inseridas
15	114	Questão, posição e argumentos	Compreender o significado das palavras e expressões no contexto do artigo em que foram inseridas
16	143	Como articular	Utilizar palavras e expressões para articular as ideias em um texto
17	143	Como articular	Utilizar palavras e expressões para articular as ideias em um texto
18	152	Vozes presentes no Artigo de Opinião	Pesquisar o significado de palavras e expressões em dicionários
19	153	Vozes presentes no Artigo de Opinião	Verificar o uso de figuras de linguagem no texto
20	166	Aprendendo na prática	Revisar um texto atentando para as escolhas lexicais realizadas pelo autor
21	166	Aprendendo na prática	Revisar um texto atentando para as escolhas lexicais realizadas pelo autor

22	167	Aprendendo na prática	Revisar um texto atentando para as escolhas lexicais realizadas pelo autor
23	167	Aprendendo na prática	Revisar um texto atentando para as escolhas lexicais realizadas pelo autor
24	168	Aprendendo na prática	Revisar um texto atentando para as escolhas lexicais realizadas pelo autor
25	169	Aprendendo na prática	Revisar um texto atentando para as escolhas lexicais realizadas pelo autor
26	176	Enfim, o artigo	Produzir um artigo de opinião atendendo ao uso de elementos articuladores
27	180	Revisão final	Revisar o artigo verificando as expressões que indicam a opinião do autor
28	180	Revisão final	Revisar o artigo verificando as expressões que articulam o posicionamento do autor
29	181	Revisão final	Revisar o artigo verificando a adequação linguística de acordo com os critérios da modalidade formal escrita
30	182	Revisão final	Revisar o artigo verificando a adequação linguística segundo os critérios internos de organização textual

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O Quadro em questão apresenta os comandos mobilizados pelas orientações selecionadas como ocorrências por abordarem o trabalho com o léxico em seu conteúdo. De modo similar ao Quadro anterior, alguns comandos aparecem repetidos, mas tratam de ocorrências que apresentam possibilidades de direcionamentos distintos.

No próximo Quadro, veremos a síntese dos comandos mobilizados pelas orientações do Caderno voltado para o trabalho com o gênero Memórias Literárias.

Quadro 6 - Síntese dos comandos mobilizados pelas orientações do Caderno *Se bem me lembro...*

OCOR.	PÁG.	OFICINA	COMANDO
1	33	Naquele tempo...	Verificar o significado dicionarizado para a palavra <i>memória</i>
2	34	Naquele tempo...	Refletir sobre os significados para as palavras <i>memória e memórias</i>
3	43	Museu do eu	Construir uma definição para a palavra museu
4	64	Semelhantes, porém diferentes	Diferenciar os gêneros diário, relato histórico e memórias literárias
5	72	Tecendo os fios da memória	Verificar palavras ou expressões desconhecidas no texto em análise

6	101	Na memória de todos nós	Reconhecer os recursos linguísticos que promovem efeitos de sentido dentro do texto de memórias literárias
7	105	Na memória de todos nós	Identificar fatos descritos em textos de memórias literárias
8	105	Na memória de todos nós	Verificar as diferentes maneiras como os fatos podem ser descritos em textos de memórias literárias
9	105	Na memória de todos nós	Verificar as diferentes maneiras como os fatos podem ser descritos em textos de memórias literárias
10	106	Na memória de todos nós	Compreender os efeitos de sentido provocados pela descrição realizada pelo narrador no texto em análise
11	107	Na memória de todos nós	Refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelas figuras de linguagem utilizadas pelo narrador no texto em análise
12	108	Na memória de todos nós	Refletir sobre os efeitos de sentido produzidos pelas figuras de linguagem utilizadas pelo narrador no texto em análise
13	111	Na memória de todos nós	Observar a definição para <i>verbo</i>
14	112	Marcas do passado	Perceber o uso de verbos para marcar o tempo em que as ações narradas ocorreram
15	115	Marcas do passado	Expor palavras e expressões antigas
16	115	Marcas do passado	Construir definições para as palavras apresentadas na atividade
17	115	Marcas do passado	Explicar o contexto de onde as palavras em análise foram retiradas
18	116	Marcas do passado	Analisar as palavras dentro dos trechos em que elas foram inicialmente utilizadas
19	117	Marcas do passado	Elaborar hipóteses sobre o que significam as palavras analisadas na atividade
20	117	Marcas do passado	Revisar as definições elaboradas na atividade
21	117	Marcas do passado	Verificar o significado dicionarizado das palavras analisadas na atividade
22	117	Marcas do passado	Listar palavras e expressões que entraram em desuso utilizadas pelas pessoas entrevistadas em uma atividade da primeira oficina
23	117	Marcas do passado	Compreender as transformações no uso das palavras
24	118	Marcas do passado	Construir um glossário com as palavras e expressões utilizadas pelas pessoas entrevistadas em uma atividade da primeira oficina
25	118	Marcas do passado	Refletir sobre casos de variação linguística
26	139	Da oficina ao texto de memórias literárias	Verificar palavras desconhecidas no texto em análise

27	141	Da oficina ao texto de memórias literárias	Revisar a retextualização verificando a adequação linguística segundo os critérios internos de organização textual
28	158	Ensaio geral	Revisar a retextualização verificando a adequação linguística segundo os critérios internos de organização textual
29	164	Agora é a sua vez	Revisar a memória literária analisando se há palavras e expressões que contribuam para a descrição do texto
30	172	Últimos retoques	Revisar o artigo verificando a adequação linguística de acordo com os critérios da modalidade formal escrita

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O Quadro apresentado sintetiza os comandos das orientações voltadas para o trabalho com o léxico no Caderno destinado ao ensino do gênero Memórias Literárias. Assim como nos outros cadernos, as orientações selecionadas apresentam conteúdos que abordam o ensino do léxico em seus diferentes aspectos.

Depois de organizarmos as ocorrências, tomamos como objetivo classificar as ocorrências de acordo com as concepções de léxico e as perspectivas de ensino que elas revelam.

Tendo organizado o *corpus*, partimos para a interpretação dos dados, a fim de entender como essas orientações encaminham determinados padrões nas atividades de ensino do léxico. Acreditamos que o ensino do léxico possa ser desenvolvido a partir da consideração dos seus aspectos morfológicos, semânticos e textual-interativos (NEVES, 2020). As atividades de léxico segundo seus aspectos morfológicos levam em consideração questões como a formação e organização estrutural das palavras. As atividades de léxico que abordam seus aspectos semânticos visam, de modo geral, ao trabalho com os sentidos que as palavras podem produzir. As atividades de léxico que trabalham seus aspectos textual-interativos refletem como as palavras funcionam dentro dos textos, podendo contribuir para a organização estrutural destes e para a produção dos efeitos de sentidos desejados, em nível mais global. Dessa forma, verificamos nas ocorrências, primeiro, qual abordagem de ensino do léxico é tratada predominantemente.

Em seguida, identificamos as perspectivas de análise linguística com foco no ensino do léxico adotadas pelas orientações presentes nos Cadernos. Nesse sentido, entendemos que a prática de análise linguística pode assumir uma tendência conservadora, quando reflete unicamente as contribuições dos estudos tradicionais da língua, conciliadora, quando relaciona

as contribuições da tradição com as contribuições das teorias linguísticas, e inovadora, quando está apoiada exclusivamente nas teorias linguísticas.

Os procedimentos adotados neste trabalho dialogam com determinados paradigmas que caracterizam a pesquisa científica. No próximo tópico, realizaremos a caracterização da nossa pesquisa segundo esses paradigmas.

2.4 Caracterização da pesquisa

Paiva (2019) explica que fazer pesquisa envolve ações de investigação sistemática com o objetivo de resolver problemas ou construir conhecimentos sobre determinado fenômeno. A autora afirma que a pesquisa, sobretudo em Linguística Aplicada, busca, principalmente, compreender a realidade. Nesta pesquisa, procuramos compreender uma parte da realidade do ensino do léxico na Educação Básica, a partir da análise sistemática de orientações de sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais, desenvolvidas em um contexto de formação não convencional.

No que se refere à caracterização de nossa pesquisa, ela é de natureza documental e abordagem qualitativa, utilizando-se de método dedutivo e com finalidade descritiva, conforme classificações propostas por Mascarenhas (2018) e Paiva (2019). Caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa da Linguística Aplicada, a partir da visão de Silva e Rafael (2015), explicando contribuições da Lexicologia e da Linguística Textual para o ensino de LP.

Para Gil (2008, p. 51), a pesquisa de natureza documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. A pesquisa documental nos permite, ainda, organizar informações de modo a possibilitar que elas se tornem fonte de consulta (PROADANOV; FREITAS, 2013). Nossa pesquisa analisará, em documentos destinados a docentes, os Cadernos do Docente, as orientações de atividades das sequências didáticas para o ensino do gênero textual, que, embora já possam eventualmente ter recebido um olhar analítico em outras pesquisas, recebem outras análises pelo fato de que lançamos mão de uma nova perspectiva sobre o mesmo material.

A pesquisa também utilizará uma abordagem qualitativa, nos termos definidos em Mascarenhas (2018). Como aponta o autor, fazemos uso da pesquisa qualitativa quando desejamos estabelecer análises profundas concernentes ao nosso objeto de estudo. Dessa forma, analisaremos de modo mais aprofundado se as ocorrências de orientações sobre o ensino do léxico apontam para um ensino de língua conservador, conciliador ou inovador. Essa

interpretação nos permitirá promover generalizações sobre as contribuições dos Cadernos do Docente para o ensino de língua materna e para a formação de professores.

Prodanov e Freitas (2013) defendem que a pesquisa qualitativa leva em consideração a relação indissociável entre o mundo real e o sujeito. A natureza subjetiva da pesquisa qualitativa também caracteriza o nosso trabalho em, no mínimo, dois aspectos. O primeiro faz referência ao fato de que as considerações realizadas neste trabalho partem de um olhar próprio para o objeto de análise, é a maneira como nós enxergamos os Cadernos do Docente, de acordo com aquilo que nós nos propusemos analisar. O segundo está relacionado à maneira como a nossa pesquisa atenderá ou não aos anseios dos docentes que atuam na Educação Básica, ou seja, em que medida este trabalho atenderá às expectativas individuais dos docentes que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa ao observarem nossas considerações acerca do material analisado.

Segundo as bases lógicas da investigação, nosso trabalho seguirá o método dedutivo. De acordo com Gil (2008, p. 10), o método dedutivo “é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular”. Adotamos esse método porque nós partiremos das teorias linguísticas para investigar sua aplicação no *corpus* selecionado. Analisaremos as influências da Lexicologia, da Linguística de Texto e dos estudos em Análise Linguística nas orientações para o professor nos Cadernos do Programa *Escrevendo o Futuro*, buscando encontrar generalizações a partir dos resultados.

Além disso, nossa pesquisa terá um caráter descritivo. Como apontam Motta-Roth e Hendges (2010), na pesquisa descritiva, buscam-se descrever fatos humanos ou sociais, seguindo-se a descrição da análise dos possíveis elementos que influenciam os fatos. Assumiremos um caráter descritivo porque descreveremos as orientações e estabeleceremos relações entre o que elas dizem e o que esse fato indicam sobre o ensino de Língua Portuguesa.

O trabalho será caracterizado, ainda, como uma pesquisa aplicada. Para Silveira e Córdova (2009), a pesquisa aplicada busca a produção de conhecimentos que, quando aplicados, solucionem problemas específicos. Dessa forma, nossa pesquisa assume esse propósito, porque buscaremos encontrar, nos Cadernos do Docente, caminhos para entender o ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa, o que nos inclui no campo da Linguística Aplicada.

A pesquisa aplicada desenvolvida no Brasil destaca-se por sua essência qualitativa, visto que a esse modelo de pesquisa interessa a reflexão sobre os problemas sociais. Como nos explicam Silva e Rafael (2015), em uma perspectiva (inter)subjetiva, o pesquisador se encarrega de analisar não somente os dados gerados, mas assume a tarefa de refletir sobre a relação

existente entre o pesquisador e o conhecimento produzido, a fim de atenuar problemas específicos que interferem na vida social. Nosso trabalho insere-se na pesquisa aplicada, nesse sentido, por entender como as orientações para o ensino do léxico nos Cadernos do Docente podem influenciar as ações de ensino mobilizadas pelos professores da Educação Básica, de acordo com as concepções teórico-metodológicas adotadas.

Na próxima seção, apresentaremos os estudos teóricos realizados para sustentar os procedimentos metodológicos traçados nesta seção e subsidiar as categorias que utilizaremos em nossas análises.

3 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E ESTUDO DO LÉXICO NA AULA DE PORTUGUÊS

Faremos, agora, uma revisão teórica sobre as visões de análise linguística e de ensino do léxico que fundamentam a prática escolar até a atualidade. Para tanto, realizamos um retrospecto teórico-metodológico das práticas de análise linguística e apresentamos brevemente como ocorria/ocorre o trabalho com o léxico nas escolas. Em seguida, destacamos as práticas de análise linguística voltadas para o ensino do léxico em uma concepção morfológica, semântica e textual-interativa. Por fim, observamos as possibilidades de abordagem dessas concepções em perspectivas de ensino de língua tradicional, inovadora e conciliadora.

3.1 As noções de análise linguística e de ensino do léxico na escola: visão geral

Nesta seção apresentaremos o surgimento da prática da Análise Linguística como uma proposta metodológica para o ensino de língua. Em seguida, estabeleceremos diferenças entre as possíveis acepções para o termo análise linguística. Discutiremos, ainda, sobre a ausência de práticas de análise linguística voltadas para o ensino do léxico. Por fim, buscaremos compreender, na história da disciplina de língua portuguesa, como se davam/dão as práticas de análise linguística.

3.1.1 Análise linguística: retrospecto e fundamentos teórico-metodológicos

Em meados dos anos 1970, difundiu-se, entre pesquisadores e professores de língua portuguesa, uma ampla discussão acerca das limitações apresentadas pelas abordagens tradicionais de ensino, sobretudo no que refere ao trabalho com os conhecimentos linguísticos. A validade dessas abordagens, que adotavam o ensino da gramática normativo-prescritiva como foco da aula de português, foi colocada em xeque e, em paralelo, emergiu, no cenário dos estudos linguísticos, um forte movimento de revisão crítica das práticas de ensino vigentes. Entre os diversos fatores que justificam a força de tal movimento estão, como explica Mendonça (2006), a constatação das inconsistências teóricas da gramática normativa e o desempenho insatisfatório dos alunos em instrumentos externos de avaliação. A esses fatores, podemos acrescentar, ainda, as novas demandas sociais, que levaram a escola pública a atender a diferentes perfis de estudantes cujas vivências linguísticas nem sempre eram próximas do modelo linguístico considerado padrão (BARBOSA, 2016; POLATO; MENEGASSI, 2021).

Diante do contexto apresentado, a expressão *Prática de Análise Linguística* surge das considerações de Geraldí como uma proposta de renovação para o ensino de língua, cujo objetivo era ensinar os conhecimentos linguísticos, a partir de contextos reais de uso, por meio da articulação entre os eixos de leitura e produção textual. Para o autor, saber a língua era “dominar habilidades de uso em situações de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 2006 [1984], p. 46). A proposta da Prática de Análise Linguística (AL) defende, também, o texto como unidade de ensino e sugere, nesse sentido, que a capacidade de refletir e atuar sobre o sistema linguístico seria adquirida a partir da articulação entre atividade de compreensão, análise, interpretação e produção de textos. Ao adotar essa nova abordagem de ensino, o objetivo primário do professor de português seria, portanto, garantir que os alunos dominassem as habilidades de uso da língua em diferentes contextos, tornando-se capazes de utilizar o sistema linguístico de maneira crítica e consciente (GERALDI, 1981; 1984; 1997).

No entanto, Mendonça (2006, p. 200) afirma que, mesmo tendo-se convertido em um “marco nas publicações voltadas para professores”, a proposta da AL não efetivou, naquele período, mudanças notáveis com relação ao ensino de gramática, embora fosse possível perceber avanços quanto ao ensino de leitura e escrita. A prática docente a partir da abordagem da AL enfrentou resistência por parte dos professores, principalmente após a adoção desse termo em documentos oficiais que regulam o ensino no Brasil, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para o documento, a prática de Análise Linguística

corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29).

O posicionamento adotado pelos PCNs a respeito do ensino de língua procurava consolidar a AL como uma metodologia de ensino, sobretudo ao colocar essa prática em oposição ao ensino tradicional. Mais que apresentar uma nova metodologia de ensino, a prática de AL fez emergir também uma nova visão de língua. Essa nova visão ampliou o papel do ensino de língua nas escolas, visto que docentes e estudantes deveriam, agora, refletir sobre o funcionamento dos recursos linguísticos utilizados para expressar intenções acerca de questões sensíveis à realidade. Essa reflexão envolveria deixar de lado a apreensão de conceitos abstratos

e autônomos, para perceber as regularidades do sistema linguístico por meio de contextos bem situados.

A determinação de um novo direcionamento para o ensino de língua provocou inúmeras indagações motivadas, na maioria das vezes, pelo que Antunes (2014) chama de ilusão acerca dos “poderes irrestritos” da gramática que afeta não somente os alunos, mas ainda mais os professores, por acreditarem que o ensino de regras gramaticais é suficiente para o aprendizado da leitura e escrita. Essa ilusão continua vigente até os dias atuais. Como explica Sarmiento (2019), há um modelo de transmissão empregado na educação que “considera que a aprendizagem ocorre quando o aluno assimila informações e conceitos dispostos de maneira lógica pelo docente e pelo livro didático” (SARMENTO, 2019, p. 39). Para nós, esse modelo de transmissão justifica a quantidade de atividades de gramática tradicional que ainda são propostas na Educação Básica, seja pelos docentes, seja pelos materiais didáticos.

Aliado ao sentimento de que o ensino de gramática seria a “tábua de salvação” para o ensino de língua, havia, ainda, confusões teórico-metodológicas que equivaliam o ensino de gramática à prática de AL. Além disso, diferentemente do que acontece com áreas como a morfologia e a sintaxe, que, tradicionalmente, têm, nos programas escolares, delimitação e direcionamentos bem definidos, a noção de promover o ensino de língua a partir do texto e do trabalho com a linguagem, como propõe a AL, permanecia vaga para os professores que, por sua vez, optavam pela continuidade do ensino majoritário da gramática normativa. Adotar uma nova abordagem de ensino representava, especialmente, realizar significativas alterações na identidade docente, o que envolvia desapropriar-se de antigas práticas, a fim de apropriar-se das novas práticas propostas (MENDONÇA, 2006; REINALDO, 2012; ANTUNES, 2012; PAULIUKONIS, 2016).

Ao longo dos anos, muitos estudiosos se mantiveram ocupados em produzir pesquisas que fossem capazes de delimitar os possíveis conceitos atribuídos a AL e, dessa forma, consolidar a Análise Linguística também enquanto prática docente, a fim de que houvesse intervenções visíveis no processo de ensino e aprendizagem da língua. Em muitos casos, no entanto, o termo Análise Linguística serviu como mera roupagem para a reprodução de práticas tradicionais, fato que permite-nos constatar que a consolidação dessa metodologia ainda não ocorreu nem na academia, nem na Educação Básica.

Sobre essa questão, Reinaldo (2012) e Bezerra e Reinaldo (2020) realizaram levantamentos que elucidam os questionamentos relacionados às três acepções para o termo *Análise Linguística*. Esse termo faz referência, primeiro, aos estudos de descrição linguística. A partir dessa acepção, a AL assume uma postura teórica e preocupa-se em descrever as

unidades da língua segundo diferentes correntes. A segunda acepção, por sua vez, adota uma postura prática e considera a AL como uma alternativa metodológica para o ensino de língua portuguesa, pautada na reflexão das unidades linguísticas enquanto recursos para a efetivação da interação verbal. A terceira acepção entende a AL como o eixo estruturador do ensino de língua responsável por promover o estudo dos conhecimentos linguísticos no espaço da sala de aula. Após realizarmos uma breve distinção entre as acepções para AL, aprofundaremos nossa discussão com relação a sua compreensão enquanto prática e eixo de ensino, o que corresponde às duas últimas noções.

A prática da AL entende por linguagem a atividade linguística dialógica, coletiva e intencional realizada a partir das interações sociais. (BAKTHIN, 2003, 2013; MEDVIÉDEV, 2019). Nas palavras de Antunes (2014, p. 18), a linguagem como interação social é “uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem”. Essa compreensão nos direciona para a necessidade de apresentar os alunos a diferentes situações comunicativas nas quais eles precisarão atuar como sujeitos da interação no ambiente escolar e, principalmente, em sociedade, enquanto cidadãos (SUASSUNA, 2012). Tais práticas podem influenciar de modo positivo a formação da identidade dos estudantes enquanto sujeitos no mundo, por fortalecer as suas habilidades de comunicação dentro do processo de interação.

Ao adotar o texto como objeto de ensino de língua, a prática da AL adere a uma perspectiva do texto enquanto “ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”, sendo o texto responsável por “ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos” (MARCUSCHI, 2012, p. 33). Dessa forma, o estudo da língua deve abarcar a compreensão dos sistemas que a formam: as regras de uso, a textualidade, a gramática e o léxico (ANTUNES, 2007). Tais sistemas, a nosso ver se integram, porque é na materialidade do texto que conseguimos perceber a atuação das regras de uso e o funcionamento da gramática e do léxico. Estes atuam de forma colaborativa na construção do discurso. Sendo assim, um ensino que considera a natureza interacional da língua compreende que as reflexões sobre os conhecimentos gramaticais e lexicais precisam ocorrer através de produções reais condicionadas às regras de uso e ao contexto de interação estabelecidos.

A proposta da AL assume uma perspectiva sociointeracionista e considera a língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o ensino de língua pautado nessa proposta considera a reflexão sobre os usos do sistema linguístico em função das situações de interação vivenciadas pelo falante (LOPES, 1984). Em outras palavras,

estudar o sistema em função do uso significa admitir que podemos fazer uso das regularidades do sistema, a fim de promover os sentidos desejados no processo de interação. Nesse aspecto, estudar as funções do sistema linguístico envolve levar em consideração que os textos que produzimos e analisamos em sala de aula são condicionados por fatores externos e, por isso, não podem ser considerados isentos de influências sociais, crenças e valores.

Nesse sentido, é importante reconhecer que os subsistemas, lexical e gramatical, que compõem o sistema linguístico estabelecem uma inter-relação que garante a concretização das experiências de interação de cada falante. Perini (2016) também explica essa relação indissociável entre léxico e gramática ao apontar que, embora esses sistemas atuem de maneiras diferentes na língua, há entre eles uma relação de interdependência, sendo o léxico responsável pelos esquemas mentais produzidos sob influência da interação verbal, e a gramática responsável por sistematizar esses esquemas e possibilitar as construções no interior do texto (NEVES, 2020).

Por estar sempre em expansão, o léxico de uma língua não pode ser medido com exatidão. Esse componente amplo e inesgotável tem seus sentidos definidos por meio da interação verbal, ao viabilizar as manifestações linguísticas da experiência de cada falante (BIDERMAN, 2001; ANTUNES, 2012; NEVES, 2020). Desse modo, entendemos que a construção do léxico de uma língua é influenciada pela formação histórica, social e ideológica de seu povo. Além disso, sendo um “componente do processo de produção de sentidos na língua, o sistema lexical assume um papel indispensável para a textualidade” (NEVES, 2020, p. 62). Tais considerações sobre o sistema lexical alinham-se à necessidade de reconhecer a importância de conceder ao léxico um lugar destaque no ensino de língua, assim como já acontece com a gramática.

Como já mencionamos no início da nossa discussão, a prática de AL envolve

[...] tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: a coesão e a coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2006 [1984], p. 74).

As palavras de Geraldi (2006) nos ajudam a entender a proposta da AL não como uma atividade que substitui o ensino da gramática normativa, nem que estabeleça uma relação sinonímica, ou mesmo antonímica, com ela, mas como uma prática metodológica que envolve

o ensino dos conhecimentos gramaticais – o que inclui o trabalho com a gramática normativa, embora não deva resumir-se a este – e dos conhecimentos lexicais, a partir das produções textuais dos alunos.

É preciso destacar, pois, que a prática de AL não se limita ao trabalho com questões gramaticais, como sugerido por muitas pesquisas. A AL abarca muitas pedagogias, o que inclui a pedagogia do léxico.

Acerca dessa questão, percebemos uma evolução desde o surgimento da proposta da AL no que se refere à compreensão dos objetivos dessa prática. Como resultado, é possível verificar variadas publicações relacionadas ao ensino contextualizado de gramática, fato que nos indica a apropriação dessa nova postura teórico-metodológica por parte dos docentes (SILVA; PESSOA; LIMA, 2012; LIMA; NEVES, 2019), embora reconheçamos, como aponta Rodrigues (2021), que prática de AL e gramática contextualizada não sejam noções exatamente equivalentes. Se, por um lado, percebemos avanços no ensino de gramática, por outro lado, verificamos a ausência de materiais didáticos que lancem mão de um olhar atento no tratamento dos itens lexicais a partir de um ensino contextualizado, salvo em alguns casos de pesquisas acadêmicas, como indicado por Dias (2022).

As pesquisas indicam que o trabalho com o léxico na Educação Básica está, na maioria das vezes, relacionado ao estudo da forma e ao significado dicionarizado das palavras. Nas palavras de Sarmiento (2019), “ainda é possível identificar questões que se voltem ao aprendizado vocabular enxergando as palavras com um único sentido ou limitando a exploração das unidades lexicais a seus significados básicos” (SARMENTO, 2019, p. 23). A falta de propostas de ensino que promovam o ensino contextualizado de léxico pode ser justificada pela baixa quantidade de pesquisas dedicadas à discussão sobre a relação entre léxico e ensino, principalmente voltados para o trabalho com a língua materna. Além disso, como aponta Cavalcante (2015, p. 23), “a formação do professor não perpassa pela Lexicologia, ficando, conseqüentemente, o ensino do léxico em posição marginal nos programas escolares”, fato que dificulta intervenções pedagógicas por parte dos docentes que reconhecem a ausência do trabalho com o léxico nos materiais disponíveis para o ensino de língua.

Constatamos, então, que para a AL, o ensino de gramática, em detrimento do ensino do léxico e demais elementos da língua, ainda ocupa boa parte da formação dos alunos. No entanto, acreditamos que, para alcançar as habilidades de leitura, interpretação e produção textual, é necessário admitir, primeiramente, que o estudo dos elementos gramaticais de um texto é importante, mas não é suficiente. Para além de itens gramaticais, a organização textual é

construída pela forma como o léxico se realiza em nossas ações linguísticas, de acordo com aquilo que desejamos (ou não) externar (NEVES, 2020).

Em 1998, os PCN já indicavam a necessidade do trabalho com o léxico em sala de aula, a fim de promover a ampliação do repertório lexical dos estudantes “pelo ensino-aprendizagem de novas palavras” (BRASIL, 1998, p. 62). Dessa forma, garantia-se que os discentes pudessem ter a habilidade de conhecer as palavras e usá-las de modo adequado às finalidades discursivas e pragmáticas da língua.

Essa necessidade também é apontada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando o documento sugere que os estudantes sejam capazes de, por exemplo, analisar os efeitos de sentido da escolha de determinadas palavras ou expressões com o objetivo de verificar as possíveis construções de sentido que promovam o uso crítico da língua (BRASIL, 2018). As habilidades presentes no documento abordam o trabalho com o léxico, demonstrando a relevância do sistema para o ensino de língua. Apesar disso, a respeito da abordagem de léxico feita pela BNCC, é possível perceber que ainda há inadequações sobre o trabalho com esse sistema, porque as habilidades propostas no documento induzem o professor ao trabalho com a gramática, mesmo quando os fenômenos em questão são de natureza lexical. A ausência de orientações específicas e bem delimitadas pode interferir nas abordagens metodológicas dos docentes, que acabam por trilhar o caminho da tradição gramatical, entendido como o caminho mais conhecido e seguro para a maioria dos docentes (CATÃO; NEVES, 2021).

Como aponta Antunes (2012, p. 14), “as demandas sociais requerem um amplo conhecimento lexical que compreenda as particularidades de contextos específicos”. Dessa forma, estudar o funcionamento do léxico da língua em diversos contextos sociocomunicativos é uma exigência para desenvolver essas habilidades. Correia (2011) explica que a validade do ensino do léxico está em possibilitar ao aluno a compreensão do funcionamento do sistema lexical. Conhecer esse funcionamento dá aos alunos a autonomia necessária para lançar mão de elementos lexicais adequadamente, em qualquer contexto de uso.

Neste tópico, nós realizamos algumas considerações sobre as acepções para o termo *Análise Linguística*, destacando seu caráter metodológico. Também apresentamos algumas implicações resultantes da adoção da AL como metodologia de ensino para a Educação Básica. No próximo tópico, apresentaremos um breve percurso histórico das práticas do ensino do léxico nas escolas, refletindo como essas práticas influenciam na maneira como enxergamos o trabalho com o léxico hoje.

3.1.2 Breve retrospecto das práticas de ensino do léxico nas escolas

A atividade lexicográfica está intimamente relacionada à história das línguas. Arquivar palavras, por assim dizer, é uma prática recorrente desde a Antiguidade quando povos que habitavam a região da Mesopotâmia passaram a elaborar “listas bilíngues gravadas em tábuas”, a fim de registrar realidades (FARIAS, 1998, p. 77). A partir desse período, a emergência da escrita suscitou a necessidade metalinguística de decodificar e significar o sistema linguístico, fato que justificou a produção de listas de palavras e o surgimento de glossários bilíngues (FARIAS, 1998; DE LUCCA, 2001).

Kramer (1986) afirma que a atividade pedagógica precede a atividade lexicográfica, no sentido de que os primeiros dicionários surgiram da necessidade de construção do repertório vocabular dos povos, ou seja, a necessidade de comunicação demandou a elaboração de um sistema de ensino no qual os professores “classificavam as palavras de sua língua em grupos de vocábulos e de expressões ligados uns aos outros pelo sentido e depois mandavam os alunos decorá-los e copiá-los” (KRAMER, 1986, p. 36). Essa afirmação justifica, primeiro, a grande atividade lexicográfica desenvolvida ao longo dos anos e, depois, a noção que se perpetua até a atualidade de que ensinar o léxico de uma língua corresponde ao trabalho morfológico, que se ocupa em classificar as unidades que constituem uma palavra e organizar as palavras em classes e ao trabalho semântico, que se ocupa em atribuir sentidos às palavras, significados que são formalizados por meio dos dicionários.

Sobre a elaboração de dicionários, Nunes (2010) destaca que uma lista de palavras só poderá ser considerada um dicionário quando esta apresentar funções específicas. Esse processo ocorreu, por exemplo, com as listas medievais de palavras latinas, que passaram a apresentar em seu *corpus* palavras das línguas vernáculas. Assim como as listas, os glossários, que têm como *corpus* as palavras principais ou aquelas que apresentam maior dificuldade de compreensão em um texto, fizeram parte das produções lexicográficas que antecederam a intensa produção de dicionários (NUNES, 2006; NUNES, 2010).

No Brasil, os primeiros dicionários foram produzidos por missionários jesuítas, entre os séculos XVI e XVIII. Entre os dicionários bilíngues produzidos, destacam-se o *Vocabulário na Língua Brasileira* (VLB) e o *Dicionário Português-Brasiliense* (DPB), que tinham por finalidade auxiliar no processo de alfabetização em escolas “na qual o Tupi era ensinado, juntamente com o português às crianças (índios, filhos de colonos, crianças trazidas de Portugal)” (GAVA; CARBONIERI, 2014, p. 110). Embora essas produções estejam relacionadas à escolarização, reconhecemos que o objetivo principal do trabalho com as palavras nesse período era a

conversão dos povos indígenas ao Cristianismo por meio da catequização. O ensino de léxico, por sua vez, para fins de alfabetização, permanecia voltado para os aspectos morfológicos, semânticos e ortográficos, com destaque para a aprendizagem da escrita das palavras segundo a sua etimologia (SILVA, 1994).

A mudança de curso na história acontece ainda durante o século XVIII, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e com a instituição das chamadas reformas pombalinas, que determinou, entre outras coisas, o uso obrigatório do português no Brasil. Tal determinação garantia que a história e a cultura dos colonizadores permanecessem vivas na memória dos brasileiros. Nesse sentido, o trabalho com as palavras constituía um artifício poderoso, que funcionaria como um mecanismo de controle, a fim de garantir a soberania do Príncipe sobre o povo por meio de uma relação de afeto, veneração e obediência. Ocorreu, então, um processo de consolidação da língua portuguesa no Brasil (RIBEIRO, 1992; SOARES, 2012).

Na escola, até a virada do século, coexistiram no currículo escolar as disciplinas de gramática da língua portuguesa e gramática da língua latina, ocorrendo uma ruptura curricular quando esta última foi excluída dos ensinamentos fundamental e médio, após o Latim perder seu valor social. Nas décadas seguintes, o sistema linguístico foi adotado como área de conhecimento e a aprendizagem desse sistema se dava por meio do estudo da gramática prescritivo-normativa, que recebeu grande autonomia durante o século XX, momento em que diversas gramáticas eram produzidas no Brasil. Nesse período, a gramática se sobrepunha aos estudos da leitura e escrita, fato que pode ser comprovado se observarmos a “adoção de um número elevado de gramáticas, quando comparado ao de antologias, livros que compunham o material escolar dos alunos à época, e que, muitas vezes, serviam de orientação ao professor” (BUNZEN; MEDEIROS, 2016, p.123). O trabalho com o léxico, por sua vez, ficava reservado aos estudos do dicionário e às questões estilísticas da literatura (ANTUNES, 2012).

No campo da lexicografia, a consolidação da língua portuguesa demandou a produção de dicionários monolíngues, com destaque para o *Dicionário da Língua Portuguesa*, escrito por Antonio de Moraes Silva (1789), marca da tradição portuguesa no Brasil, e para o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, escrito por Macedo Soares (1889), anseio da representação de uma língua nacional. Por um lado, essas e outras obras marcaram um período de grande produção lexicográfica em língua portuguesa. Por outro lado, esses dicionários atendiam a um público restrito, já que eram apresentados em formatos volumosos, de manuseio pesado e alto custo (VERDELHO, 2002; NUNES, 2010; GARVA; CARBONIERI, 2014). Por esse motivo, os dicionários desse período não atendiam as demandas que tinham por objetivo fins escolares.

Em consequência, apenas os estudantes que viviam em um contexto socioeconômico e familiar mais estáveis poderiam utilizar esses dicionários para leitura e estudo.

Verdelho (2002, p. 14) lembra que “os dicionários práticos, funcionais e de fácil utilização, instituíram-se a partir do séc. XIX, como livros escolares e manuais auxiliares do uso cotidiano da língua” em um processo de democratização e escolarização dos dicionários. Esse processo garantiu ao dicionário o *status* de padronizador da língua e fonte de acesso aos significados de um vocabulário normatizado. No ensino de língua materna, é possível perceber a perpetuação desse *status*, que visa o trabalho com o dicionário para fins de normatização da língua.

Somente no século XX é possível constatar a produção de dicionários que representam a língua portuguesa falada no Brasil, como é o caso do *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Laudelino Freire (1939). Em contrapartida, esses dicionários ainda atendiam a um público restrito, mais erudito, se considerarmos o fato de que a elaboração dos verbetes tomava como exemplo os autores da literatura clássica (NUNES, 2010). Na segunda metade do século XX, percebemos uma mudança nessa postura mais erudita quando autores como Aurélio Buarque de H. Ferreira (1975) incluem em seu dicionário exemplos de autores modernos, além das linguagens popular e jornalística.

Essa modernização, de certa forma, ampliou o uso do dicionário na aula de português, visto que ele passou a ser visto também como um material disponível para o trabalho com a língua. Percebemos, mais uma vez, que as práticas pedagógicas voltadas para o ensino do léxico sempre estiveram intimamente relacionadas ao trabalho com o dicionário, desde antes da sua formação, por meio dos exercícios de memorização das palavras, até a sua organização conforme conhecemos hoje. Esse trabalho, no entanto, permaneceu resumido à verificação dos significados literais das palavras e da sua ortografia.

Percebemos, então, que os dicionários cumpriram, ao longo da história, diferentes papéis como registrar as coisas do mundo, facilitar a comunicação entre povos e institucionalizar o vocabulário de uma língua. O dicionário que conhecemos hoje pode ser considerado como um compêndio que apresenta as unidades léxicas de uma língua ou de uma área específica organizadas em ordem alfabética, categorizadas segundo a classe gramatical, etimológica e gráfica, além dos possíveis significados atribuídos ao item lexical (HOUAISS; VILLAR, 2009; FERREIRA, 2010).

A maneira como esses compêndios foram estruturados, no entanto, recebe críticas até os dias atuais. Farias (1998) explica que as críticas são provenientes do fato de que, em alguns casos, “[...] deparamos com a circularidade, ou seja, a definição de um lexema através de outro,

sendo ambos tomados como sinônimos, sugerindo inclusive a possibilidade de substituição de um pelo outro, independente do contexto” (FARIAS, 1998, p. 78).

Essa circularidade dificulta a compreensão e aplicação de determinados itens lexicais em contextos de interação específicos. Nunes (2010) salienta que, para os falantes de uma língua, a qualidade do dicionário é determinada pelas necessidades de consulta, ou seja, um dicionário será considerado bom se contiver em seus registros as palavras consultadas pelos falantes. Contudo, essa consulta não leva em consideração se os significados apresentados atendem às necessidades do falante na situação de interação, o que reforça “a imagem do dicionário como portador de significações fixas, e, portanto, sem historicidade, bem como a imagem do autor de dicionário como grande especialista e autoridade inquestionável” (NUNES, 2010, p. 16).

Para o ensino, essa visão de dicionário pode limitar as análises feitas pelos estudantes, dificultando a compreensão e o uso de determinadas palavras que apresentam um significado no dicionário, mas ganham outros significados nos textos.

Não obstante, é preciso reconhecer que muito mais do que informações técnicas acerca das palavras, os dicionários representam também a memória social registrada por meio da língua, a cultura, as relações e os valores de um povo (ANTUNES, 2012). Dessa forma, o trabalho com as palavras deve ter o dicionário como fonte de consulta não somente para constatação da grafia de palavras, mas para perceber até que ponto os significados expressos por eles definem as vivências linguísticas reais e representam o ponto de vista da sociedade sobre as coisas no mundo.

A elaboração de dicionários virtuais, em especial, de dicionários em formato on-line, tornou-se nas últimas décadas um grande incentivo ao trabalho com as palavras, sobretudo, em sala de aula. Fatores como a facilidade de busca das palavras, a relação de informações em quantidades relevantes sobre os verbetes por meio de links e o interesse que os estudantes têm em ferramentas tecnológicas são aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho produtivo com o léxico, principalmente para que este não se resuma à busca pelo significado dicionarizado das palavras. A análise das palavras em diferentes contextos e a atualização dos seus sentidos podem ser um ponto de partida para a reflexão sobre o sistema lexical (WELKER, 2004).

Nesse sentido, entendemos que o trabalho com o dicionário é apenas uma das muitas possibilidades de trabalho com o léxico. O trabalho com o léxico envolve perceber os significados produzidos pelas palavras em contextos diversos, sendo esses significados

semelhantes ou não ao que propõe o dicionário. Envolve entender o motivo pelo qual as palavras recebem esses novos significados a cada vez que são utilizadas.

Como é possível perceber, ao longo da história, a pedagogia do léxico permaneceu resumida a um trabalho superficial com os dicionários da língua. Trabalho esse que nem sempre atingiu a todos os estudantes. No próximo tópico, observaremos como é possível promover práticas de análise linguística voltadas para o ensino do léxico.

3.2 Prática de análise linguística: foco no ensino do léxico

Nesta seção discutiremos como o subsistema lexical pode ser trabalhado na aula de língua portuguesa na Educação Básica, destacando que conteúdos com foco no ensino do léxico podem ser encontrados segundo diferentes níveis de análise da língua.

3.2.1 Aspectos morfológicos

Em uma concepção estrutural, entende-se por léxico o acervo linguístico que comporta todas as palavras de uma língua. Neves (2020) indica que há, nessa concepção, a ideia de que o léxico seja uma “lista estruturada de palavras” (NEVES, 2020, p. 78). Nesse sentido, a concepção estrutural se preocupa em verificar as regularidades das palavras existentes na língua.

Nessa perspectiva, os estudos lexicais ocupam-se em reconhecer, por exemplo, os morfemas que compõem os itens lexicais e seus graus de significação. O interesse do léxico baseado em uma concepção estrutural volta-se, então, para o estudo dos afixos e seus radicais, a partir dos processos básicos de derivação e composição, essenciais ao desenvolvimento de novas palavras. Por derivação, compreende-se o processo de formação de palavras em que se acrescentam afixos, prefixos ou sufixos, a um radical (SOUZA E SILVA; KOCH, 1995; KHEDI, 2003). Por composição, compreende-se o processo de formação de palavras em que ocorre a combinação, por aglutinação ou justaposição, de dois ou mais radicais (SOUSA; KOCH, 1995; KHEDI, 2003).

Além disso, em uma abordagem mais estrutural, o estudo do sistema lexical é quase sempre equiparado aos estudos da morfologia por compreender as “formas” ou estruturas, que podem ser decompostas em morfemas e reagrupadas visando à formação de novas palavras (BASÍLIO, 2011; CAMARA Jr., 2013; NEVES, 2020).

Algumas pesquisas optam por adotar o termo morfossintaxe para fazer referência ao estudo das palavras e às funções exercidas por elas dentro de um sintagma (LOPES, 1975; PEIXOTO FILHO, 2021). Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo morfológica para fazer referência à abordagem de léxico que considera a parte mais estrutural do trabalho com as palavras, porque acreditamos que há uma atividade analítica com as palavras anterior ao nível da frase, a partir de fenômenos que ocorrem no interior da palavra como as alomorfias, que alteram a estrutura da palavra, ou o acréscimo de afixos que garantem a formação de novas palavras.

No ensino, constatamos um visível interesse em ensinar a morfologia apenas por meio das relações que ocorrem dentro da própria morfologia, dissociado das relações com os usos da língua. Vivas *et al.* (2017) apontam os problemas que essa abordagem de léxico provoca, como a falta de hierarquia de critérios, visto que as palavras são analisadas separadamente nos níveis fonológico, morfológico e semântico, como se esses níveis não estivessem interligados. Outro problema destacado pelos autores é que o ensino dos aspectos morfológicos na Educação básica faz parecer que o sistema linguístico está cristalizado e, por isso, não pode ser modificado por influências externas. Ademais, a abordagem de léxico em uma concepção morfológica no ensino acaba por desconsiderar tanto fatores que envolvem a produtividade e a criatividade do falante ao elaborar e utilizar novas formas linguísticas, como também fatores relacionados à “separação dos processos morfológicos e texto, de forma que as estratégias utilizadas pelos falantes ao formar palavras não parecem ter relação com produções textuais” (VIVAS *et al.*, 2017, p. 220). A falta de contextualização na abordagem dos aspectos morfológicos da língua é preocupante, porque intensifica a angústia de muitos estudantes que acreditam não dominar sua própria língua por não enxergar relações práticas entre o sistema e os usos (SOUZA, 2021).

É possível encontrar, em materiais didáticos, atividades pedagógicas que trabalhem com os aspectos estruturais do léxico. Em uma pesquisa sobre atividades que enfatizavam o trabalho com as palavras em livros didáticos de português, Leal (2004, p. 41) constatou que 11,02% dessas atividades correspondiam ao estudo da morfologia, o que envolve “desde as partes que compõem as palavras até as siglas e classes de palavras”. Em pesquisa mais recente, ao analisarem coleções de livros didáticos, Gileno e Fioravante (2015, p. 27) verificaram que, com relação ao trabalho a partir da concepção estrutural de léxico, “são apresentados os elementos mórficos e os processos de formação, com ênfase na composição e na derivação”. As atividades relacionadas à estrutura do léxico tomam por base a análise da face mais formal das palavras, a partir do estudo dos morfemas, elementos internos de significação (FREITAS, 1997; LAROCA, 2005; KHEDI, 1992; TRÉVILLE; DUQUETTE, 1996).

Essa proximidade entre um trabalho mais estrutural de léxico e a morfologia, em muitos casos, é utilizada para justificar a predominância do trabalho de gramática tradicional nas aulas de língua portuguesa, que promove o ensino de língua pautado em atividades que concentram sua atenção “exclusivamente na descrição e segmentação dos vocábulos, sem levar em consideração os falantes que os utilizam” (MELO, 2019, p. 2).

O estudo da morfologia, em contrapartida, também pode ser realizado de maneira mais funcional com vistas às reflexões sobre os usos efetivos das palavras formadas em contextos reais de interação. Souza (2021, p. 537) defende a “importância de um ensino contextualizado, criativo e crítico no processo de aprendizagem do aluno” para que estes possam compreender as relações entre a língua portuguesa e a realidade vivenciada por eles. Acrescenta-se a essa ideia os pensamentos de Oliveira *et al.* (2012) e Franchi (2006), que defendem o estudo dos conhecimentos linguísticos a partir de uma perspectiva mais científica, em que o estudante tem participação ativa no processo de aprendizagem. Em outras palavras, os estudantes atuariam como analistas da língua, a fim de perceber como as palavras formadas dentro do sistema linguístico e influenciadas por fatores externos à língua funcionam de forma pragmática na construção dos discursos existentes na sociedade.

Ao relacionar o processo de formação de palavras à morfologia e aos estudos da Lexicologia, Rio-Torto (1998) destaca o papel do trabalho com léxico, ao afirmar que

[...] é ao léxico, entendido como repositório de entidades lexicais susceptíveis de construir novas palavras, que ela vai buscar a matéria prima de que se serve para dar origem a novos produtos lexicais. Ela está em conexão com a morfologia, na medida em que a produção de novas palavras implica a emergência de estruturas lexicais compósitas que envolvem a comparticipação de bases e de entidades afixais (RIO-TORTO, 1998, p. 72).

Assim como a autora, entendemos o papel fundamental do léxico para garantir o dinamismo linguístico, porque é a esse sistema que os falantes recorrem quando necessitam “criar produtos” que representem linguisticamente aquilo que eles desejam expressar. Rio-Torto (1998) nos mostra, ainda, a importância de reconhecer que diversos processos que ocorrem na língua são essencialmente fenômenos de base lexical. Esse reconhecimento, por sua vez, colocaria em questão a posição superior concedida aos estudos gramaticais, refletida na Educação Básica, e contribuiria para que o estudo do léxico ocupasse maior espaço nos programas de ensino (ANTUNES, 2012).

Duarte (2011) explica, também, que o estudo da palavra é uma ação complexa, por ser um trabalho que envolve a análise de diferentes dimensões. No campo mais estrutural, o estudo

da palavra engloba o reconhecimento das formas ortográficas, das unidades mínimas com significado, da classe e subclasse a que a palavra pertence, das propriedades flexionais, das possíveis combinações, a fim de construir unidades linguísticas mais extensas, e das relações sintático-semânticas que a palavra possa estabelecer (DUARTE, 2011, p. 17). Contribuir para o desenvolvimento desse conhecimento requer manter um olhar analítico sobre a maneira como os materiais didáticos abordam os conteúdos voltados para a estrutura lexical, isso porque não é difícil perceber como os programas de ensino e os materiais didáticos silenciam “o destino que terão as palavras” por realizarem análises isoladas dos aspectos estruturais, ou seja, por focarem na identificação e classificação morfológica e no estudo das classes de palavras para fins gramaticais (ANTUNES, 2012, p. 21).

Acerca dessa questão, acrescenta-se o fato de que, embora haja uma separação didática para facilitar o estudo dos aspectos estruturais e semânticos do léxico, o estudo morfológico de uma palavra não deve ter como fim uma análise gramatical, mas visa reconhecer as relações existentes entre a forma e o seu significado (NEVES; LIMA; BEZERRA, 2021). Dessa maneira, acreditamos que o ensino da formação e das classes de palavras deva ir além da identificação das estruturas que a compõem ou das características gramaticais a elas atribuídas, mas envolve, principalmente, o reconhecimento de como os falantes da língua compreendem e fazem uso dessas estruturas nas mais diversas situações comunicativas, visto que as escolhas realizadas pelos falantes são determinantes para os processos de expansão e renovação linguística.

Esses processos, inclusive, aparecem nos programas de ensino de maneira pouco sistemática e bastante reduzida, como é o caso da neologia, considerada como “a capacidade natural de renovação do léxico de uma língua pela criação e incorporação de unidades novas, os neologismos” (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 17). O estudo da neologia fica restrito aos aspectos morfológicos que envolveram a construção da nova palavra, sem considerar de que maneira a nova palavra produzida registra as mudanças vivenciadas pela sociedade em resultado das interações e dos usos linguísticos (GONÇALVES DA SILVA, 2021).

Outro fenômeno pouco abordado é o arcaísmo, entendido como as palavras que “não são mais correntes em determinada fase da língua”, ou seja, palavras que não são mais utilizadas pelos falantes de uma língua (CARDOSO; CUNHA, 1985, p. 193). O estudo desse fenômeno nas aulas de língua portuguesa é limitado, porque pouco se reflete sobre como acontece o processo de desaparecimento das palavras ou sobre quais fatores determinam o “processo de *arcaização*” (COUTINHO, 1954; SOBRINHA; SILVA, 2013). Nesse caso, prioriza-se apenas

a capacidade dos estudantes de substituir as palavras em desuso por novas formas com significados semelhantes.

Além desses, é preciso citar, no campo da variação linguística, o trabalho com os regionalismos que, diferentemente da neologia e do arcaísmo, aparece com mais frequência nos materiais didáticos de língua portuguesa. De acordo com Biderman (1992), o termo regionalismo significa “qualidade do que é característico de uma região”. De forma mais específica, os regionalismos léxicos podem ser entendidos como as palavras ou expressões específicas de determinada região. A natureza desse fenômeno linguístico por si só garantiria diversas possibilidades de reflexões linguísticas, sociais e culturais. No entanto, como explica Bagno (2013), os materiais didáticos permanecem propagando a existência de um ideal linguístico, que estabelece dicotomicamente as formas mais prestigiadas como o “uso correto” e as formas menos prestigiadas como o “uso errado” da língua. Essa questão afeta o trabalho com o léxico que, nesse sentido, é usado como um mecanismo de correção, já que as atividades baseadas no trabalho com regionalismos geralmente solicitam aos estudantes que substituam as palavras tipicamente regionais por palavras que estão de acordo com o registro formal da língua.

O ensino do léxico em uma perspectiva estrutural, portanto, precisa ultrapassar os limites construídos pela posição hegemônica concedida ao ensino de gramática por considerar não somente os aspectos gramaticais que envolvem a constituição morfológica da palavra, mas por discutir em que medida a criação, a transformação ou mesmo o desaparecimento das palavras de uma língua correspondem às demandas históricas, sociais e culturais de seu povo, além de como esses processos podem ser evidenciados por meio das vivências linguísticas.

É por esse motivo que destacamos, no ensino de português, não uma concepção estrutural de léxico, mas, sim, um foco em determinados aspectos morfológicos da língua, o que pode se dar sob uma perspectiva mais funcional da língua. Leva-se em conta, para isso, uma visão funcional de língua, ou seja, que leva em consideração o estudo das formas situadas em contextos sociointerativos.

Acreditamos que um caminho viável para a promoção de um ensino mais contextualizado de léxico com foco na morfologia deve considerar as motivações pelas quais os falantes da língua, como questiona Gonçalves (2016), criam (novas) palavras. Esse questionamento permitiria reflexões sobre a necessidade que os falantes têm de nomear novas experiências, expressar uma ideia por meio de uma classe de palavras diferente; promover a progressão textual; defender um ponto de vista e reconhecer-se em um grupo, tornando-se parte dele (GONÇALVES, 2016; SOUZA, 2021). Ao analisarem que as palavras na língua são

formadas para cumprir com objetos específicos dentro do contexto de interação, os estudantes poderão perceber uma íntima relação entre as palavras e as funções de uso que elas exercem.

Desse modo, concordamos que a competência lexical, tida como a capacidade de observar as unidades lexicais, reconhecendo não somente seus aspectos estruturais, mas também as possibilidades de relações semânticas, textuais e discursivas que elas estabelecem, pode ser desenvolvida a partir de atividades pedagógicas que consideram o trabalho com o léxico a partir de uma abordagem mais contextualizada de ensino de língua (TRÉVILLE; DUQUETTE, 1996; FERRAZ, 2008; SARMENTO, 2019).

No próximo tópico, observaremos como o léxico é trabalhado em uma abordagem baseada na concepção semântico-estilística.

3.2.2 Aspectos semântico-estilísticos

A abordagem cognitiva, baseada em uma postura mentalista e biologizante, considera que todo usuário da língua tem uma organização mental capaz de armazenar os objetos lexicais em compartimentos do cérebro humano, responsáveis por categorizar hierarquicamente, em matrizes de significação, os estímulos linguísticos. Diferentemente da concepção estrutural, o foco da abordagem cognitiva está em compreender como o sistema lexical é organizado na mente humana ao entrar em contato com a realidade, ou seja, na maneira como concebemos e categorizamos o mundo nas relações sociais (NEVES, 2020).

Biderman (2001) considera que a aquisição do léxico ocorre paulatinamente,

[...] através de atos sucessivos de cognição da Realidade e de categorização da experiência, através de signos linguísticos: os lexemas. A percepção, a concepção e a interpretação dessa Realidade são registradas e armazenadas na memória, através de um sistema classificatório que é fornecido ao indivíduo pelo Léxico (BIDERMAN, 2001, p. 181).

Percebemos, então, que é do léxico que emergem a classificação e a organização nas matrizes cognitivas de nossas experiências enquanto usuários da língua vivenciando situações de interação. Partindo dessa concepção, Neves (2020, p. 83) destaca que, do ponto de vista da abordagem cognitiva, “quanto mais experiências tivermos com a linguagem, maior é a quantidade de dados processados e armazenados pelo cérebro e maior é nossa capacidade de utilização da língua”. O processamento das nossas experiências de linguagem ocorre internamente por meio da percepção, concepção e interpretação da realidade e, a partir dessas

atividades mentais, passamos a construir significados, formando um arcabouço lexical (FONTANALS, 2009; GUERRA; ANDRADE, 2012).

Ainda assim, de modo geral, em uma abordagem unicamente cognitiva, não se considera o desempenho ou o uso do sistema lexical em situações de interação. Por causa disso, o estudo do léxico pelo cognitivismo puro é, por vezes, resumido à análise dos significados de determinadas expressões, literais ou figuradas (BIDERMAN, 2001).

Tal concepção é ampliada para uma visão de léxico sociocognitiva, que se interessa pelo estudo dos significados construídos a partir das experiências com o mundo real. Nesse sentido, a internalização do léxico ocorreria a partir de sucessivas experiências com a linguagem. Em outras palavras, o estudo do léxico, segundo a concepção sociocognitiva, leva em consideração as construções semânticas que formam o sistema lexical por meio das experiências de linguagem. Marcuschi (2004), por exemplo, afirma que o léxico de uma língua não pode ser considerado como uma listagem de itens capaz de representar todos os objetos do mundo e defende, principalmente, que o léxico só poderá ser compreendido em uma abordagem cognitiva quando esta estiver relacionada aos demais aspectos que constituem a dinâmica social. De modo que a aquisição e o uso do léxico ocorrem a partir da relação entre a cognição e as vivências socioculturais do falante (ANTUNES, 2012; NEVES, 2020, 2022).

Nos programas de ensino de língua portuguesa, mesmo em materiais didáticos que reservam breves espaços para o trabalho com o léxico, percebemos a influência da concepção cognitiva ao observarmos que há um enfoque maior no estudo das relações semânticas ou dos significados atribuídos às palavras. A exploração dos significados dos itens lexicais, no entanto, ocorre de maneira superficial, reduzindo o tratamento do léxico ao estudo de sinônimos e antônimos, de palavras que causam ambiguidade e das figuras de linguagem. (ANTUNES, 2012; BAIÃO, 2017; BEZERRA, 2020).

O ensino do léxico com foco nos aspectos semânticos preocupa-se em ofertar reflexões aos estudantes, de modo a permitir que eles percebam os efeitos de sentidos produzidos pelo uso de uma palavra ou expressão existente na língua e notem que os sentidos atribuídos às palavras de uma língua, quando colocadas em contextos de interação, recebem variadas possibilidades de atualização de seu significado primário. Essa abordagem garante que os estudantes ampliem seu repertório vocabular de maneira consciente, a fim de que eles sejam capazes de reconhecer os novos significados atribuídos às palavras nos momentos que esses significados forem atualizados por meio das relações como a sinonímia, a antonímia, a homonímia, a polissemia, a conotação e denotação.

A sinonímia ocorre quando há o compartilhamento de significados entre duas ou mais expressões. Segundo Vereza (2000, p. 86), “[...] a sinonímia é um dos conceitos mais tradicionais e conhecidos da semântica. Parte até mesmo da metalinguagem popular, a sinonímia é também bastante explorada como recurso pedagógico para a expansão de vocabulário”. Os falantes de uma língua, por meio da “metalinguagem popular”, entendem que a semelhança de traços semânticos entre itens de um mesmo campo representa a equivalência de significados entre eles. Acreditamos que a construção dessa metalinguagem relacionada à sinonímia parte, principalmente, dos conhecimentos adquiridos na escola e da maneira como esse fenômeno é apresentado aos estudantes, em exercícios de substituição dos itens lexicais por outros semelhantes, a fim de evitar a repetição de expressões (LEAL, 2004; GILENO; FIORAVANTE, 2015).

Essa questão, no entanto, esbarra no fato de que “não existem sinônimos perfeitos, uma vez que na dependência de diferentes contextos em que interagimos, pequenas alterações de sentido (algumas ‘milimétricas’) podem ocorrer” (ANTUNES, 2012, p. 35). Essas alterações de sentido podem ser explicadas pela natureza maleável das palavras ou pela capacidade que as palavras têm de se adaptar às mais diferentes situações do discurso. Quando pensamos nas relações sinonímicas, é necessário perceber que, embora semelhantes, itens de um mesmo campo semântico podem não expressar necessariamente o sentido que desejamos dentro do contexto de interação em que estamos inseridos (LEAL, 2004).

O tratamento pedagógico dado à sinonímia na escola, embora defenda o fenômeno como uma estratégia de ampliação vocabular, não efetiva essa defesa em suas práticas, visto que as atividades pedagógicas que trabalham com os sinônimos consideram-nos como palavras de igual significado. Reafirmamos que a noção que considera a sinonímia como uma estratégia de ampliação do vocabulário, ainda, poderia ser produtiva se, associada à ideia de que existem palavras com sentidos próximos, também estivesse bem determinado que mesmo com certo nível de aproximação semântica, esses sentidos podem não ser equivalentes dentro de um contexto de interação específico. Deste modo, os estudantes teriam a ampliação do seu vocabulário aliada a uma percepção de que a escolha das palavras deve estar sempre condicionada às condições de produção do seu texto.

De modo similar, o trabalho com a antonímia trilha nas aulas de língua portuguesa um caminho próximo ao que é proposto para o estudo dos sinônimos. Os antônimos estabelecem entre si uma relação de contraste, que é determinada pelos traços semânticos opostos presentes nas unidades lexicais (CASTIM, 1983; LEAL, 2004). Essa noção, entretanto, é

tradicionalmente apresentada nas aulas de língua portuguesa pautada na ideia de que as palavras têm significados inflexíveis.

Para ilustrar, podemos pensar no exemplo trazido por Leal (2004, p. 59): “quando pensamos que rico é o contrário de pobre, por exemplo, esquecemos que nem toda pessoa que não é rica é pobre e que não podemos pensar preto como o contrário de branco, sem esquecermos as outras cores e nuances como o cinza”. O exemplo demonstra que assim como existem infinitas nuances entre uma cor e outra, também é possível observar inúmeras nuances entre uma unidade lexical e outra.

As nuances existentes entre as unidades lexicais só serão percebidas por meio da reflexão sobre os usos dessas palavras em contextos reais, já que os valores semânticos atribuídos às palavras podem ser modificados a partir de circunstâncias externas ao sistema lexical, como as questões socioculturais presentes em cada contexto de interação (ANTUNES, 2012). Nesse sentido, ofertar aos estudantes atividades que limitam a noção de antonímia a significados restritos e descontextualizados parece reduzir as possibilidades de trabalho com esse fenômeno linguístico.

Postura semelhante é adotada no tratamento dado à homonímia e à polissemia, fenômenos que dizem respeito aos itens lexicais graficamente idênticos, mas que têm significados diferentes. No caso das palavras homônimas, esses significados não estabelecem relações entre si. Diferente das palavras polissêmicas, cujos significados são relacionados, porque preservam no núcleo semântico da palavra uma unidade de significado que pode se realizar de diferentes formas nas situações discursivas (BIDERMAN, 1991; BARBOSA, 1996; ZAVAGLIA, 2003). Essas palavras podem provocar o que podemos considerar como ambiguidades léxicas, que ocorrem quando a escolha de uma palavra dentro de um sintagma passa a receber interpretações diversas (DIAS DA SILVA, 1996).

As ambiguidades provocadas pelas palavras homônimas e polissêmicas são, geralmente, consideradas como problemas a serem resolvidos, por isso a abordagem didática desses conteúdos em sala de aula volta-se apenas para a identificação dos sentidos construídos por esses fenômenos no nível da frase, visando a reformulação do sintagma, a fim de solucionar possíveis problemas de interpretação (ZAVAGLIA, 2003; ANTUNES, 2012).

É verdade que, por um lado, as ambiguidades podem dificultar a comunicação quando a mensagem produzida pelo emissor não transmite aquilo que se era pretendido. Por outro lado, entender as ambiguidades como um problema sujeita o tratamento escolar dado a esse fenômeno aos limites corretivos, já que as condições de produção que ocasionaram a ambiguidade são deixadas de lado nas atividades escolares.

Sobre esse assunto, Zavaglia apresenta duas questões que merecem atenção: (i) “a ambiguidade existe somente para o receptor da mensagem”; (ii) “a ambiguidade pode ser intencional” (ZAVAGLIA, 2003, p. 234). Ao refletir sobre essas afirmações, entendemos que, embora necessária, a análise restrita ao interior do sintagma nem sempre apontará de modo completo os motivos pelos quais a ambiguidade foi construída, tendo em vista que fatores externos, como a interpretação do item lexical pelo receptor da mensagem, são determinantes para a realização desse fenômeno. Além disso, a produção de ambiguidades pode ser motivada para alcançar propósitos comunicativos em situações discursivas bem definidas, como é o caso dos jogos de palavras feitos em textos publicitários e literários (ZAVAGLIA, 2003; ANTUNES, 2012).

As figuras de linguagem também constituem um conteúdo recorrente, se pensamos no ensino do léxico a partir de uma concepção cognitiva. Ilari (2001) afirma que, além de descrever realidades, as palavras também podem criar representações dos participantes de determinada situação comunicativa e da própria interação verbal. Partindo dessa compreensão, percebemos que, a depender do contexto, os itens lexicais podem assumir um caráter mais denotativo ou conotativo. Por denotação, entendemos o trabalho com a linguagem que parte dos sentidos próprios das palavras. Por conotação, entendemos a multiplicidade de sentidos que uma palavra pode apresentar quando influenciada por fatores externos ao sistema lexical (ILARI; GERALDI, 2006; ILARI, 2001; BOTELHO, 2006).

A linguagem conotativa ou figurada pode ocorrer a partir do uso de metáforas, quando há, segundo Fiorin (2014, p. 34), uma “compatibilidade predicativa por similaridade”, em que a substituição de uma expressão por outra apresenta um forte valor argumentativo. Além da metáfora, a conotação pode ser concebida por meio da metonímia, que é capaz de ampliar a significação de um item lexical (ILARI; GERALDI, 2006; ILARI, 2001; BOTELHO, 2006).

Além dessas, outras figuras de linguagem podem contribuir para a construção da linguagem conotativa. No Quadro a seguir, podemos visualizar os conceitos atribuídos a essas figuras por Botelho (2006, p. 48-50):

Quadro 7 – Atribuição de conceitos para as figuras de linguagem

FIGURA DE LINGUAGEM	CONCEITO
Antítese	É a figura que estabelece a oposição entre palavras ou ideias.
Gradação	É a figura na qual se estabelece um aumento (clímax) ou uma diminuição (anticlímax) gradual.
Eufemismo	É a figura através da qual a realidade é suavizada com o uso de uma palavra ou expressão agradável.

Ironia	É a figura cujo modo de exprimir-se consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa ou sente ou vice-versa, com intenção depreciativa e sarcástica.
Hipérbole	É a figura que engrandece ou diminui de maneira exagerada a verdade das coisas; exagero de linguagem.
Prosopopeia	É a figura pela qual se dá vida ou características humanas a coisas e animais.
Catacrese	É a figura na qual se verifica o uso de um determinado termo por falta de termo próprio; é uma metáfora desgastada que, por ser trivial, deixa de ser metáfora.

Fonte: Botelho (2006, p. 48-50)

Esse Quadro conceitua, de maneira breve, algumas figuras de linguagem. Por meio delas, as palavras também ganham novas significações e interpretações. No entanto, conhecer os conceitos de cada figura de linguagem não garante o uso adequado destas, fato que é ignorado quando pensamos no trabalho pedagógico feito com as figuras de linguagem na escola. Esse trabalho permanece limitado à identificação e classificação das figuras.

Podemos considerar as figuras de linguagem como recursos expressivos ou estilísticos da língua. O uso desses recursos na vida cotidiana é mais comum do que aparenta e, ainda que não dominem o conceito técnico, grande parte dos falantes da língua fazem uso das figuras de linguagem. Essa questão pode ser explicada se analisarmos o tratamento escolar dado a esses recursos. Nas aulas de língua portuguesa, o estudo das figuras de linguagem é associado aos textos literários e o trabalho com os itens lexicais, que expressam nos textos sentidos conotativos, permanece ligado aos processos de identificação e conceituação, sem que haja nenhuma reflexão acerca dos efeitos de sentido produzidos por eles. Dessa forma, os estudantes acabam por alimentar a ideia equivocada de que as figuras de linguagem só podem ser encontradas em textos literários e que resta a eles apenas saber reconhecê-las.

Com foco na semântica e estilística, o trabalho com metáforas e metonímias a partir da perspectiva textual-interativa trilha o caminho oposto às noções comumente apresentadas, isso porque, nessa perspectiva, as figuras de linguagem são entendidas como recursos muito mais amplos dos já citados pela tradição. A análise das figuras de linguagem é realizada em diferentes tipos de textos, além dos textos literários. Essa postura permite ao aluno entender as figuras de linguagem enquanto recursos expressivos que podem funcionar como estratégias para tornar o discurso mais harmônico, persuasivo ou mesmo poético. Acrescenta-se, ainda, o trabalho com a polissemia e as ambiguidades não como recursos intencionais que visam promover deslizamentos de sentido, podendo provocar humor ou ironia tanto em textos menos formais como em textos mais formais da língua (ANTUNES, 2003; 2012, BEZERRA, 2021).

Em suma, promover a reflexão desses e outros conteúdos não mencionados aqui na perspectiva da textualidade contribui para a ampliação do vocabulário dos estudantes e,

consequentemente, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. De modo que eles poderão compreender, como leitores e produtores de textos reais, que recursos do sistema lexical estão disponíveis para garantir a coesão e a coerência dos textos que eles leem e produzem.

No próximo tópico, observaremos com os itens lexicais podem ser trabalhados a partir de uma concepção textual-interativa de léxico. Destacaremos as possibilidades de conteúdo dentro dessa abordagem.

3.2.3 Aspectos textual-interativos

A necessidade de trabalhar os conhecimentos linguísticos tendo o texto como unidade maior de análise já foi apresentada por diferentes teóricos da Linguística (GERALDI, 2003; MARCUSCHI, 2003; ANTUNES, 2012; 2014; NEVES, 2020). Mais especificamente, o trabalho com o léxico em uma concepção textual-interativa é ampliado no sentido de que a análise dos itens lexicais, agora, passa a levar em consideração fatores externos ao sistema lexical. Assim, fatores como o período de realização da situação comunicativa, as influências socioculturais, o contexto de produção e a interlocução são tomados para análise por serem critérios condicionantes das escolhas lexicais de cada falante (BEZERRA, 2004; ANTUNES, 2012; NEVES, 2020; BEZERRA, 2021).

Diferentemente das concepções estrutural e cognitiva, que têm como foco os aspectos mais formais do léxico, em uma concepção textual-interativa, entende-se que apenas na dinâmica do texto é possível compreender o funcionamento do léxico em sua totalidade, uma vez que os sentidos produzidos pelo sistema lexical são dependentes das escolhas de cada falante em suas ações de linguagem (KOCH, 1997, 2015; BEZERRA, 2004; ANTUNES, 2007; 2012; MARCUSCHI, 2012; NEVES, 2020). A noção de léxico é ampliada com vistas ao processo de interação.

Adotar a concepção textual-interativa de léxico promove visíveis implicações pedagógicas. Trilha-se o caminho inverso, do macro para o micro (MENDONÇA, 2006). Tomar o texto como principal objeto de estudo envolve estudar, analisar e compreender, primeiro, o texto “no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo” (ANTUNES, 2003, p. 110). Nesse caso, os conteúdos são trabalhados a partir do seu funcionamento enquanto recursos da textualidade. Para tanto, os objetivos e os procedimentos do ensino de língua portuguesa precisam ser redirecionados, visando garantir o

desenvolvimento da competência comunicativa e das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Ao falar sobre o trabalho com o texto, Antunes (2003) nos mostra como os conteúdos tanto mais estruturais como mais semântico-estilísticos de léxico podem ser abordados com vistas à textualidade. A autora nos faz entender que tais conteúdos exercem funções bem determinadas na materialidade do texto, podendo, dessa forma, ser analisados a partir dele. Esse modelo de trabalho está relacionado à prática de AL enquanto metodologia de ensino, já que essa prática visa observar o funcionamento dos elementos linguísticos dentro do texto.

Do ponto de vista mais estrutural, Antunes (2003) propõe a exploração dos processos de formação de palavras nos mais diversos contextos sociais. Assim como ela, acreditamos que, além do trabalho de identificação e classificação dos radicais e afixos da língua, esses conteúdos também devem ser explorados visando o seu funcionamento nos textos. O aparecimento ou o desaparecimento de uma palavra na língua ratifica a sua essência heterogênea e marca as relações históricas, sociais e culturais de uma sociedade. Dessa maneira, compreender o uso de arcaísmos e neologismos em textos de diferentes épocas e finalidades permitiria ao aluno acompanhar de perto as mudanças que ocorrem na língua.

Acerca das classes de palavras, ressalta-se a importância da função referencial dos substantivos para manter a clareza do texto. Em muitos casos, a coerência de um texto não é alcançada por causa da dificuldade em indicar a quem o produtor se refere. Como explica Raposo (2013, p. 329), os substantivos, sendo capazes de referir “de maneira direta entidades particulares do mundo”, contribuem para que o produtor do texto consiga tanto realizar processos de retomada acerca de uma ideia como também introduzir uma nova ideia ao seu texto utilizando substantivos que mantenham uma aproximação semântica (ANTUNES, 2003; 2012). No ensino, uma abordagem pedagógica produtiva para os substantivos envolveria analisar o seu papel enquanto referenciadores por meio da leitura de diferentes textos, observando de que forma as escolhas das unidades lexicais para o processo de referenciação apontam para aspectos como o estabelecimento de possíveis posicionamentos, crenças e valores do produtor do texto ou da ausência deles. Essa análise também faria com que os estudantes percebessem que nenhuma escolha lexical realizada durante a produção de um texto é neutra.

Destacam-se, também, os adjetivos e locuções adjetivas, que podem funcionar nos textos muito mais do que por simplesmente qualificar os substantivos. Na visão de Antunes (2003), o trabalho com os adjetivos envolve reconhecer o papel dessas palavras enquanto delimitadoras das referências realizadas em um texto, podendo especificar, situar, enquadrar essas referências “a partir de uma determinada perspectiva” (ANTUNES, 2003, p. 127). Assim

como no caso dos substantivos, esse trabalho é necessário, sobretudo, quando se trata de perceber as intenções por trás das delimitações feitas, visto que essas podem indicar os posicionamentos tomados pelo produtor do texto.

Sobre os verbos, constata-se que há uma prioridade dos aspectos morfológicos sobre os aspectos sintático-semânticos nas atividades desenvolvidas com esse conteúdo. No entanto, do ponto de vista da textualidade, o valor sintático-semântico dos verbos é essencial para determinar os elementos de um enunciado, tendo em vista que o verbo atua como o “selecionador” desses elementos (ANTUNES, 2003, p. 128). Em outras palavras, a escolha dos verbos utilizados em um texto resulta no modo como pretendemos falar sobre as coisas às quais nos referimos.

Ferrarezi Jr. (2014 p. 9) afirma que o ensino do verbo proposto nas escolas insiste em “adotar ultrapassadas posições dogmáticas e nada científicas da tradição gramatical brasileira”. Essa prática torna o estudo do verbo um dos mais temidos e menos desejados pelos estudantes que se perdem na tarefa de decorar as classificações dessa classe de palavras. Sobre a pedagogia adotada para o ensino do verbo, “[...] constata-se que os aspectos mais interessantes e mais importantes acerca dessa palavra, como compreender os sentidos de cada tempo e as relações entre as formas verbais e suas possibilidades de uso, normalmente acabam nunca sendo ensinadas aos alunos” (FERRAREZI JR., 2014 p. 11). Para que o ensino de verbo seja feito de maneira produtiva é necessário, pois, que se observe o uso dessa palavra na materialidade dos textos. Essa prática propiciará ao aluno a compreensão de que os verbos funcionam no texto tanto para a organização da sua estrutura interna quanto para a produção de sentidos na construção do discurso.

Com relação aos sentidos que as palavras expressam, é importante perceber fenômenos como a sinonímia, antonímia, paronímia, homonímia e hiperonímia como palavras que atuam diretamente na concretude do texto, como nexos que funcionam para marcar a sua continuidade, possibilitando uma correspondência referencial de palavras semanticamente associadas (ANTUNES, 2003; 2012). Um trabalho descontextualizado não permitiria ao aluno enxergar o funcionamento dessas palavras nem os sentidos adquiridos por elas em contextos de produção específicos, o que poderia ocasionar até mesmo a formulação de conceitos reducionistas como a noção de completa equivalência entre elas.

O alcance da textualidade ocorre por meio de processos como a coesão, que consiste na relação harmoniosa entre os elementos linguísticos dispostos nas frases, orações e períodos de um texto, promovida pela antecipação ou retomada desses elementos. Koch (2014) explica que a coesão lexical ocorre por meio de dois processos básicos: a reiteração e a contiguidade. A

reiteração se dá pela repetição do mesmo item lexical ou do uso de sinônimo, hiperônimo, hipônimo, antonomásia e metonímia. A contiguidade refere-se ao uso de termos ou itens lexicais que ocupam o mesmo campo semântico (SILVA; SOUZA, 2015).

Ensinar as estratégias de coesão lexical aos estudantes envolve, por exemplo, apresentar possibilidades como a recategorização de referentes, a retomada de termos por meio de hiperônimos e sinônimos, e a especificação de termos desconhecidos para o leitor (ANTUNES, 2012; KOCH, 2014; SILVA; SOUZA, 2015).

O trabalho com o texto enquanto objeto de ensino na aula de português permitiu que conteúdos como a coesão lexical pudessem ser abordados na Educação Básica a partir de uma perspectiva mais pedagógica. Pesquisas como a de Silva e Sousa (2015) comprovam a produtividade do trabalho com a coesão lexical enquanto estratégia para atingir a textualidade. Segundo eles, as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula “mostram que os alunos têm a competência necessária para produzir um texto coeso” (SILVA; SOUSA, 2015, p. 92). Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa serviriam para que os estudantes refletissem sobre a função da coesão lexical nos textos, aprimorando suas habilidades de leitura e escrita.

A seleção lexical, mecanismo que contribui para o alcance da coesão e coerência textual, constitui no processo por meio do qual os falantes da língua selecionam os itens lexicais para compor os seus textos. De acordo com Antunes (2012), essa seleção é submetida às condições da atividade discursiva. Nas palavras da autora, “desde os sentidos e intenções a serem expressos até a natureza dos espaços e eventos sociais em que a atividade discursiva se insere, tudo é determinante para a seleção das palavras” (ANTUNES, 2012, p. 53). A seleção lexical é um requisito importante para que as nossas ações de linguagem estejam adequadas e sejam compreendidas por nossos interlocutores do modo como desejamos.

Os critérios para a seleção lexical na composição de um texto consideram fatores como a) o tema a ser tratado; b) as finalidades das nossas ações de linguagem c) o gênero por meio do qual o texto será construído; d) o suporte em que o texto será veiculado; e) os possíveis interlocutores; f) a escolha da modalidade de uso da língua; g) o nível de formalidade adotado; h) a noção de que toda interação verbal é contextual. Assim, as palavras que escolhemos para a composição dos textos que produzimos não são aleatórias, elas estão a serviço daquilo que pretendemos dizer e da maneira como dizemos (ANTUNES, 2012).

No ensino, uma abordagem pedagógica da seleção lexical contribui para que os estudantes entendam que a escolha dos itens lexicais é um processo importante para o alcance da textualidade. Essa seleção vai além da preocupação em utilizar palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, mas entender que dentro de um mesmo campo semântico a escolha

de um item lexical pode determinar também a escolha de um posicionamento social e ideológico.

A respeito do mecanismo de seleção lexical, Oliveira (2015) comenta que as escolhas lexicais podem sofrer restrições sintagmáticas e discursivas, que geram consequências no processo interação. Essas restrições, segundo o autor, podem ser abordadas no ensino por meio de atividades de reflexão sobre a língua, sem que haja um interesse metalinguístico nesse trabalho. A discussão acerca da adequação ou inadequação de um item lexical utilizado em determinado contexto pode fortalecer o domínio consciente da competência lexical.

Outro mecanismo que auxilia a produção de um texto coeso e coerente é a frequência lexical, ou seja, a repetição frequente de itens lexicais a fim de garantir a continuidade das informações dispostas em um texto. A frequência lexical configura um movimento de ativação, reativação e desativação de uma informação no texto, que pode ser observada pela introdução de um item lexical, pela reiteração e pelo encerramento do uso desse item lexical ao longo do texto. Além da continuidade temática, a frequência lexical pode ser utilizada para enfatizar, explicar, enumerar, reformular corrigir ou contrastar uma ideia. E, como marca de encerramento, a frequência pode exercer a função de resumir e concluir uma ideia (ANTUNES, 2012).

No ensino, a frequência lexical promovida pela repetição dos itens lexicais dispostos em um texto é tratada como um problema que indica a escassez vocabular, que deve ser prontamente solucionado por meio da substituição dos itens por seus aparentes sinônimos. Acreditamos que essa prática mostra o olhar excessivamente corretivo que lançamos sobre as produções realizadas pelos estudantes. Esse olhar pode, por vezes, nos impedir de analisar se as repetições presentes nos textos elaborados funcionam no processo de organização textual por amarrar as ideias apresentadas.

Uma prática mais produtiva voltada para o trabalho com o mecanismo de frequência lexical considera que a repetição adequada de palavras em um texto envolve *saber quanto e onde repetir*, a fim de cumprir com as condições de produção e circulação do texto (ANTUNES, 2012). Ao perceberem o funcionamento desse mecanismo na leitura de textos diversos e na produção de seus próprios textos, os estudantes poderão compreender como utilizar a frequência lexical adequadamente, ampliando suas habilidades de leitura e escrita.

Em geral, o trabalho com os itens lexicais em uma concepção textual-interativa visa o alcance da textualidade. Nesta seção, vimos diversos conteúdos que podem ser abordados com base nessa concepção. Destaca-se o trabalho com as classes de palavras, verificando como os

substantivos, adjetivos e verbos funcionam nos textos como elementos de referência e predicação, e os mecanismos de coesão, seleção e frequência lexical.

Na próxima seção, trataremos sobre as perspectivas da análise linguística para o ensino do sistema lexical, a saber, as perspectivas tradicional, inovadora e conciliadora.

3.3 Análise linguística: perspectivas de ensino para o sistema lexical

Ao longo dos anos, diferentes metodologias voltadas para o ensino de língua portuguesa surgiram com o objetivo de garantir que o processo de ensino e aprendizagem da língua ocorresse de forma produtiva. Bezerra e Reinaldo (2020) destacam que essas metodologias, por sua vez, assumem uma perspectiva de análise linguística ora mais tradicional, quando tomam por base um ensino pautado nas contribuições oriundas da tradição gramatical, ora mais inovadora, quando medeiam o ensino de língua segundo as contribuições promovidas pelas teorias linguísticas. Há, ainda, aquelas que podem ser consideradas metodologias que adotam uma perspectiva conciliadora, por serem influenciadas por práticas tanto tradicionais como inovadoras. A adesão a uma ou outra perspectiva pode ser percebida quando analisamos os documentos que norteiam o ensino, a produção de materiais didáticos, ou mesmo a maneira como os docentes abordam os conteúdos de língua portuguesa (LIMA; NEVES, 2019; BEZERRA; REINALDO, 2020).

Nessas perspectivas, é possível verificar, também, as atividades de linguagem desenvolvidas predominantemente. Franchi (1987) entende como atividade linguística as ações verbais desenvolvidas pelos falantes da língua em uma comunidade de fala enquanto “exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 1987, p. 39). Tal compreensão nos permite afirmar que os estudantes, ao ingressarem na escola, já têm domínio sobre a sua própria linguagem no sentido de que são capazes de operar a linguagem em função das ações verbais que pretendem realizar em um contexto de interação.

No domínio do léxico, são exemplos de atividades linguísticas a própria formação de palavras criadas para cumprir com determinados objetivos na língua ou mesmo as escolhas dos itens lexicais que todos os falantes da língua realizam para a construção de textos orais e escritos. A todo o tempo, os falantes recorrem ao léxico para buscar itens que representem aquilo que se pretende dizer, essa busca é, por si só, uma atividade linguística. Além disso, podemos afirmar que essa busca é uma atividade consciente justamente porque os falantes não selecionam indistintamente os itens lexicais como se qualquer um deles pudesse expressar a

ideia pretendida, mas, ao contrário disso, eles selecionam cada item pensando em todos os fatores que envolvem a situação comunicativa.

Dessa forma, cabe à escola, em especial aos docentes de língua portuguesa, ofertar práticas de linguagem situadas por meio das quais os estudantes possam conhecer, ampliar e diversificar os recursos linguísticos que utilizam em suas atividades linguísticas. Nesse sentido, as atividades epilinguísticas funcionariam como uma maneira de refletir sobre a linguagem e seus modos de ser. Franchi (2006, p. 97) explica que a prática epilinguística “compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Essa maneira de refletir sobre a linguagem permite que os estudantes conheçam os recursos expressivos disponíveis na língua e aprendam a utilizá-los, a fim de cumprir com os propósitos comunicativos apresentados no processo de interação. Além disso, ao entenderem o funcionamento da língua, os estudantes perceberão que já utilizavam, ainda que de maneira inconsciente, diferentes recursos linguísticos. Essa noção garante que os estudantes se aproximem e se apropriem da língua *que é deles*, de forma que *por meio dela* sejam capazes de ocupar todos os espaços da sociedade enquanto cidadãos conscientes, críticos e reflexivos (POLATO; MENEGASSI, 2021).

No domínio do léxico, são exemplos de atividades epilinguísticas propostas que visem promover a reflexão acerca do funcionamento dos itens lexicais presentes em contextos reais de uso. Aqui, caberiam reflexões sobre os efeitos de sentidos promovidos pelos itens lexicais utilizados nas construções dos textos em análise, a fim de que os estudantes pudessem observar como cada item produziu novos significados ao ser inserido no discurso.

A atividade metalinguística é desenvolvida após “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola” (FRANCHI, 2006, p. 98), por meio do processo de reflexão sobre a língua a partir das atividades epilinguísticas. O trabalho metalinguístico não é uma mera atividade de identificação e classificação das formas linguísticas solicitada aos estudantes, mas envolve, sobretudo, a descrição dos processos analisados em suas reflexões, o que resulta em uma sistematização do “saber linguístico” aprendido (FRANCHI, 1987; 2001; GERALDI, 2013).

No domínio do léxico, são exemplos de atividades metalinguísticas as atividades que visam à sistematização do sistema lexical. Em atividades metalinguísticas é mais comum observar questões que envolvam a definição e a classificação das palavras. O trabalho com atividades metalinguísticas pode ser desenvolvido após um longo processo de reflexão sobre os

usos da palavra, a fim de que, em uma tarefa científica, os estudantes consigam descrever os processos já refletidos por eles.

Nesta seção, explicaremos que perspectivas de ensino de língua com foco no trabalho com o sistema lexical podem ser encontradas e que atividades de linguagem são mais evidentes em cada perspectiva a partir de contribuições de alguns autores, como Franchi (1987; 2006), Geraldi (2013); Bezerra e Reinaldo (2020) e Polato e Menegassi (2021). A esses postulados, vamos associar outros, mais relativos ao trabalho escolar com o léxico, como Bezerra (2004); Seide; Hintze (2015); Silva (2016); Serra (2016).

3.3.1 Tradicional

Durante muito tempo, o ensino de língua considerou produtivas as metodologias que apontavam para uma perspectiva tradicional de ensino. Segundo Souza e Souza (2012, p. 48), “ano após ano, a escola tem-se preocupado em ensinar a forma ‘correta’ de falar e escrever por meio de regras e exemplos tidos como bons”. A noção de que aprender uma língua significava saber identificar e classificar palavras e frases segundo seus aspectos formais e normativos fundamentava, até certo tempo, grande parte das aulas de língua portuguesa, que tinha por objetivo ensinar aquilo que é considerado correto do ponto de vista prescritivo (FRANCHI, 1987; 2006; GERALDI, 2013).

A perspectiva tradicional privilegia a prescrição de regras por conceber o ensino como transmissão de conhecimentos e a aprendizagem como a mera reprodução de modelos preexistentes e a assimilação das normas que constituem a variedade de prestígio. Essa concepção de ensino reduz as possibilidades de vivências linguísticas que os estudantes poderiam ter na escola e limita o processo de aprendizagem à atividade mecânica de decorar regras preestabelecidas, que desconsideram o caráter histórico, cultural, social e, sobretudo, heterogêneo da língua (POLATO; MENEGASSI, 2021).

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2020), a perspectiva mais conservadora

[...] enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos (classes e flexão de palavras, classificação dos termos das orações e das orações no período sintático) e prescritivos (ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência verbo-nominal) (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 69-70).

Desta lista de conteúdos, os conhecimentos acerca das classes de palavras, com foco no estudo do substantivo, adjetivo e verbo estão relacionadas ao léxico. As classes citadas são

consideradas com palavras lexicais, ou seja, por meio delas é possível construir sentidos e significar o mundo, além de produzir outras novas palavras. Tais conteúdos, se estudados, principalmente, enquanto pertencentes ao sistema lexical promoveram produtivas reflexões para os estudantes. No entanto, esse trabalho permanece sendo realizado apenas dentro da perspectiva gramatical, por meio da descrição dessas classes (BEZERRA, 2004; SEIDE; HINTZE, 2015).

Um ponto que merece reflexão dentro dessa perspectiva é a redução do ensino de língua ao ensino da gramática tradicional. Dessa forma, as outras dimensões da língua como o léxico, a composição do texto e a pragmática ou não são consideradas ou não recebem um trabalho sistemático nesse modelo de ensino (ANTUNES, 2007). Entendemos como trabalho sistemático a reflexão contínua sobre essas dimensões nas atividades de língua propostas. Assim como já ocorre com os itens gramaticais, é necessário que haja, no processo de ensino, atividades diversificadas que pensem nas contribuições que os itens exercem para a produção de sentidos nos textos.

No caso do léxico, como já mencionado, é possível perceber um olhar pouco sistematizado para o trabalho com as palavras, justificado pela crença de que todos os falantes necessariamente conhecem e utilizam de forma adequada as palavras de uma língua em seu sentido literal ou figurado, bastando à escola apenas ampliar o repertório de leitura dos estudantes e fornecer como suporte bons dicionários para as ocasiões em que as palavras ainda sejam desconhecidas. Desconsidera-se, portanto, o fato de que as palavras só assumem significados concretos quando analisadas em textos reais, orais ou escritos, e que estas podem influenciar a tessitura de um texto (ANTUNES, 2012; SILVA, 2016; SERRA, 2016).

Esse olhar pouco sistematizado pode ser confirmado até mesmo pela maneira como os materiais didáticos organizam as seções dos livros, equiparando o trabalho de análise linguística ao trabalho de análise gramatical, como é possível observar pelo comentário feito por Bezerra e Reinaldo (2020). Acerca da análise de uma coleção de materiais didáticos, as autoras verificam que um dos materiais analisados “[...] propõe, no sumário do livro do aluno, a denominação ‘fatos da língua’ para a seção de estudos gramaticais, mas no interior de cada unidade do livro essa denominação é antecedida pelo nome ‘gramática’, denunciando sua escolha pela tradição gramatical” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 70).

Não percebemos o comprometimento dos materiais didáticos que assumem uma posição mais conservadora de ensino de língua em garantir que o trabalho com o léxico ocorra no interior das unidades de maneira sistemática. Quando feito, esse trabalho tem como foco a análise de palavras isoladas do seu contexto de uso. Geralmente, o trabalho com as palavras

nessa perspectiva limita-se a atividades metalinguísticas acerca dos seus aspectos morfológicos e gramaticais ou dos seus significados dicionarizados.

Embora acreditemos que as atividades metalinguísticas sejam importantes e necessárias ao processo de aprendizagem da língua, entendemos que essa sistematização deva ocorrer após sucessivas experiências de reflexão sobre o componente trabalhado, neste caso, o sistema lexical, por meio de sua análise em funcionamento efetivo nos textos (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2003).

Essa metodologia, portanto, não contribui para o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes, porque não atua com foco na interação. Em outras palavras, conseguir identificar e classificar cada morfema que constitui um item lexical ou mesmo conhecer todos os significados dicionarizados atribuídos a este item não garante aos estudantes compreender a maneira como esse item funcionou dentro de um contexto de uso real nem os habilita a utilizar o item lexical em questão de maneira consciente (ARAÚJO, 2016; ANTUNES, 2003; 2012; 2014).

Não por simples coincidência, a adoção de abordagens mais tradicionais do ensino de língua é um fator preponderante para o insucesso escolar, porque elas desconsideram a atuação dos estudantes enquanto sujeitos sociais e não se preocupam em garantir a formação competência textual-discursiva dos estudantes, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e da ampliação do repertório vocabular (ANTUNES, 2012, 2014; LIMA; NEVES, 2019).

Sobre a perspectiva tradicional, Bezerra e Reinaldo acrescentam que é possível perceber, nos materiais didáticos,

[...] uma tentativa de inovação no encaminhamento metodológico para o estudo dos conhecimentos gramaticais, manifestada na sua exploração a partir de um texto. No entanto, esse texto se apresenta como pretexto para estudar o tópico previamente selecionado. Ou seja, não se trata de estudar a construção ou os sentidos do texto, mas de reconhecer nele o elemento gramatical em foco (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 72).

Essa mesma tentativa nem sempre pode ser percebida no que se refere ao trabalho com o léxico, de modo que em raras ocasiões conseguimos encontrar em materiais didáticos de língua portuguesa questões que abordem o sistema lexical a partir da exploração de um texto. Ainda assim, não é possível afirmar que essas questões propõem reflexões pautadas nos efeitos de sentidos produzidos pelos itens lexicais, já que estes são destinados à análise morfosintática e semântica, não atingindo os aspectos que envolvem a textualidade.

Sendo assim, as orientações didáticas fundamentadas em uma perspectiva tradicional abordam o léxico a partir de atividades de identificação e classificação das unidades lexicais, com foco, sobretudo, nos aspectos morfológicos e semânticos do léxico. Essa prática ocorre de maneira descontextualizada, desconsiderando o funcionamento dos itens lexicais no processo de interação.

No próximo tópico, consideraremos o trabalho com o léxico em uma perspectiva inovadora.

3.3.2 Inovadora

A perspectiva de ensino inovadora tem ganhado força nas últimas décadas por causa do crescente número de pesquisas no campo da Linguística que não só comprovam a insuficiência do ensino pautado em metodologias mais conservadoras, mas também apontam caminhos para uma prática produtiva de ensino que visa ao alcance do domínio da escrita, por meio da reflexão sobre a língua utilizada em diferentes contextos de produção (ANTUNES, 2003; 2012; 2017; BAIÃO, 2017; SILVA; PESSOA; LIMA; 2012; LIMA; NEVES, 2019).

Essa perspectiva surge atrelada às propostas de Geraldi (1984), que tinha por objetivo promover a prática de análise linguística a partir das produções textuais desenvolvidas pelos estudantes, a fim de que eles pudessem perceber os usos dos recursos expressivos da língua em seus textos e verificar a adequação destes à intenção comunicativa pretendida. Nesse sentido, a análise linguística (AL) assume um caráter metodológico, atuando como uma prática alternativa ao ensino tradicional de língua.

Geraldi (1996) explica que a AL enquanto metodologia de ensino de língua envolve centralizar o ensino no texto e isso significa

Ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p. 77, grifo do autor).

Ao destacar o *uso da língua*, Geraldi (1996) já explicitava que o ensino de língua portuguesa não poderia estar reduzido às práticas de descrição e prescrição gramatical, mas precisava ampliar as reflexões sobre as práticas de linguagem tendo por objetivo oferecer aos estudantes múltiplas possibilidades do que o autor considera como uso exitoso da língua. Para

nós, estão envolvidas nessa multiplicidade de usos da língua a reflexão contextualizada de todos os elementos linguísticos, sejam eles mais gramaticais ou mais lexicais.

O desenvolvimento de um trabalho mais reflexivo está proposto nos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que a abordagem dos conhecimentos linguísticos e multissemióticos não deve ocorrer como “uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2018, p. 139). Em uma breve leitura da parte introdutória da BNCC, que apresenta as noções que servirão como subsídios para a determinação das competências e habilidades, observamos como a concepção da AL enquanto eixo de ensino é entendida e percebemos indícios do lugar ofertado ao léxico pelo documento:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (BRASIL, 2018, p. 80).

É inegável que em muitos momentos, como o descrito na citação, a BNCC se coloca como um documento inovador que visa promover um ensino contextualizado de língua. Também concordamos que há no documento a proposição de competências e habilidades que de fato podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, em especial, do léxico. Ainda assim, precisamos ressaltar que, a maneira como o eixo de AL é proposto no documento, em alguns casos, pode dar margem para o fortalecimento da crença de que a prática de análise linguística é equivalente a um ensino contextualizado de gramática, restando ao estudo do léxico apenas a análise dos seus aspectos morfológicos e semântico-estilísticos.

Seria interessante, então, que o documento explicitasse, desde a introdução, que os procedimentos que serão analisados na materialidade do texto como a coesão, a coerência e a

progressão temática podem ser resultantes do uso de itens gramaticais e, sobretudo, de itens lexicais.

Ainda assim, essa postura inovadora de ensino assumida pelos documentos oficiais tem tido reflexos positivos na prática docente e na produção de materiais didáticos. Bezerra e Reinaldo (2020) mostram que a organização dos materiais didáticos que se pautam em uma abordagem inovadora dos conhecimentos linguísticos “se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades a eles relacionadas” (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 78). O foco desses materiais está em refletir sobre como os conhecimentos linguísticos atuam em função das configurações textuais apresentadas. Desse modo, em materiais didáticos inovadores, não encontramos uma tentativa de sistematização rígida da língua segundo o modelo da gramática tradicional. Ao contrário, as práticas de ensino que refletem uma tendência mais inovadora tomam o texto como objeto de ensino e valorizam o desenvolvimento de atividades linguísticas e epilinguísticas, promovendo reflexões sobre o papel dos conhecimentos linguísticos no âmbito da textualidade.

Essa maneira de refletir sobre a língua abre um amplo espaço para o trabalho com o léxico em sala de aula. Sobre isso, Antunes (2012) reafirma que “[...] o exercício de formar frases soltas ou de substituir palavras em pares de frases é irrelevante e ineficaz exatamente porque não favorece o conhecimento explícito de que *construir um texto é construir uma unidade de sentido e interação*” (ANTUNES, 2012, p. 41).

O trabalho com os conhecimentos linguísticos na aula de português precisa compreender que é principalmente pelo léxico que os falantes conseguem alcançar a materialização das suas intenções dentro de um contexto de interação verbal. Em vista disso, é necessário que esse trabalho aborde questões como as relações de sentido estabelecidas entre as palavras dentro de um texto e como essas relações contribuem para a construção de nexos que refletem na coesão e coerência textual. É possível refletir, nessa abordagem, sobre o uso de pressuposições e inferências com a finalidade de “se dizer mais do que consta na materialidade das palavras ditas ou escritas” e os efeitos de sentidos produzidos pelo uso ‘particular’ de palavras ou expressões (ANTUNES, 2012, p. 41-42). Por meio dessas questões, os estudantes poderão desenvolver a competência lexical e ampliar as habilidades de leitura e escrita e saberão enxergar o funcionamento dos recursos lexicais para além da superfície do texto.

Antunes (2012) explica, também, que o trabalho com o léxico deve ser submetido às condições da atividade discursiva, porque diversos fatores são determinantes para a seleção de palavras em um texto. Nesse sentido, a autora elenca alguns critérios que podem influenciar a escolha das palavras, como o tema que será abordado, o propósito comunicativo, o gênero em

que o texto será realizado, o suporte que veiculará o texto, os possíveis interlocutores, a modalidade de uso da língua em que o texto será produzido e o nível de formalidade que será adotado. Sendo assim, percebemos que o trabalho contextualizado de léxico envolve promover práticas de leitura e escrita que demandem o conhecimento e o uso de vocabulários diversos, dos mais gerais aos mais específicos, a fim de atender às condições interacionais em que o texto está inserido.

A abordagem inovadora propõe, ainda, que o dicionário funcione na escola como muito mais do que um instrumento de consulta acerca da escrita correta de palavras ou dos significados delas, mas que represente um uso “ampliado e produtivo” (ANTUNES, 2012, p. 144). O dicionário, portanto, serviria para fortalecer a autonomia do aluno em atividades de pesquisa. A busca pelas palavras no dicionário, por sua vez, envolveria aspectos como a descoberta de traços históricos, sociais e culturais que estruturam as acepções das palavras, permitindo que os estudantes acessem diversas informações sobre léxico da língua, além de permitir que eles possam ampliar seu repertório de variação lexical.

Essa abordagem exige que o professor atue como mediador do processo de desenvolvimento e ampliação da competência lexical. Essa atuação nem sempre é alcançada com facilidade, tendo em vista que estamos, por assim dizer, acostumados a reproduzir as velhas práticas, que são, em grande parte, mais fáceis de serem executadas. Mediar esse processo envolve, primeiro, nos reconhecer como atores do “espetáculo verbal” e aguçar o nosso olhar para refletir sobre os usos linguísticos realizados por nós e pelos outros. Depois, precisamos nos munir de bases teóricas consistentes, pautadas na exploração dos usos reais da língua.

Deste modo, uma orientação didática segundo a perspectiva inovadora precisa centrar sua análise nos efeitos de sentido produzidos pelos itens lexicais nos textos. Esses efeitos de sentido podem ser promovidos por meio dos aspectos morfológico, semântico-estilísticos e textual-interativos das unidades lexicais desde que estas sejam vistas em função da interação verbal.

Em outras palavras, isso significa dizer que uma atividade que aborde um conteúdo de léxico segundo uma concepção mais morfológica pode ser inovadora se, por exemplo, a reflexão sobre os processos de formação de palavras estiver associada aos sentidos atribuídos à palavra resultante desse processo e ao seu funcionamento no texto. De modo similar, uma atividade baseada em uma concepção semântico-estilística de léxico pode ser inovadora se, ao invés de reduzir os significados das palavras aos significados dicionarizados, as atividades refletirem sobre como os itens lexicais podem ter seus significados atualizados na interação

verbal ou, ainda, por priorizar a análise dos efeitos de sentidos das figuras de linguagem em detrimento dos processos de identificação e classificação. Assim como as atividades pautadas nas concepções morfológica e semântico-estilística de léxico, uma atividade de concepção textual-interativa só será inovadora se os mecanismos que promovem a textualidade por meio do léxico forem estudados a partir do seu funcionamento em textos reais, caso contrário, também teríamos nesse caso apenas a teorização de conceitos.

No próximo tópico, refletiremos sobre a prática de análise linguística com foco no léxico por meio da perspectiva conciliadora.

3.3.3 Conciliadora

A perspectiva conciliadora surge como uma proposta intermediária entre as perspectivas tradicional e inovadora de ensino de língua e promove, como o nome e a definição indicam, uma abordagem de ensino que recebe influências de práticas mais tradicionais e mais inovadoras (LIMA; NEVES, 2019; BEZERRA; REINALDO, 2020). Essa abordagem é considerada como uma alternativa viável para garantir melhorias no cenário do ensino de língua portuguesa que ainda vivencia um processo de transição e de mudanças de práticas metodológicas.

Ainda que a proposta da prática de análise linguística (AL) seja conhecida entre os professores da área, alguns fatores impedem que eles possam atuar segundo uma abordagem mais inovadora. As lacunas na formação inicial e continuada, por exemplo, fazem com que eles sejam apresentados à AL enquanto teoria, mas produzam poucas reflexões acerca de como a AL deve ser desenvolvida enquanto prática metodológica. Nesse sentido, a prática de AL “ainda está permeada por dúvidas sobre como essa metodologia funciona no espaço da sala de aula” (LIMA, 2018, p. 48). Outro fator está na tradição que é reproduzida pela sociedade, seja por professores mais antigos seja pelas próprias famílias, que acreditam que o ensino de língua deva permanecer pautado no ensino da descrição e prescrição dos conhecimentos linguísticos e, principalmente, gramaticais.

Bezerra e Reinaldo (2020) explicam que, nos materiais didáticos que assumem essa abordagem,

A conciliação pode-se dar em momentos diferentes: (1) no interior da seção destinada ao estudo da língua, na qual encontramos tradição e modernidade exploradas em subseções da seção; ou (2) em seções independentes, enfatizando cada um desses aspectos de forma separada (BEZERRA; REINALDO, 2020, p. 75).

De fato, é possível perceber esses tipos de conciliação nos livros didáticos. Geralmente, encontramos o trabalho com os conhecimentos linguísticos tanto em atividades que relacionam os eixos de leitura e análise linguística, quanto em atividades que focam apenas em questões sobre a língua. Nas atividades que articulam os eixos de leitura e análise linguística podemos notar uma modernização no tratamento dado ao léxico, visto que as questões se voltam para o funcionamento das palavras no texto trabalhado. Já nas atividades que focalizam o trabalho com os conhecimentos linguísticos, é mais comum perceber a marca da tradição representada por questões que solicitam a identificação e classificação das palavras.

Ao voltarmos nossa atenção no trabalho com o léxico, entendemos que, em uma perspectiva conciliadora, a abordagem lexical ocorrerá relacionada aos aspectos ora textual-discursivos ora mais formais desse sistema. Por conseguinte, serão desenvolvidos trabalhos com atividades epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2020).

Nesse sentido, uma orientação didática para o ensino do léxico, de acordo com a perspectiva conciliadora, promove uma abordagem que envolve trabalhar o léxico ora de maneira mais tradicional, ora de maneira mais inovadora. Isso implica no desenvolvimento de atividades que trabalhem questões voltadas para os processos de identificação e classificação das palavras, mas também de atividades que reflitam sobre o funcionamento das palavras no processo de interação.

A nosso ver, o trabalho com o léxico em uma perspectiva conciliadora deve partir de sucessivas atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema lexical, a fim de garantir que a competência lexical e as habilidades de leitura e escrita dos estudantes sejam desenvolvidas, para que só então ocorresse a sistematização das nomenclaturas por meio das atividades de identificação e classificação.

Percebemos, assim, que a abordagem do léxico nas perspectivas tradicional, inovadora e conciliadora atuam de maneiras diferentes e atendem a objetivos diferentes no processo de ensino e aprendizagem. Vimos que uma perspectiva mais tradicional valoriza o trabalho com o léxico a partir de análises isoladas e de exercícios para a memorização da nomenclatura. Em uma perspectiva mais inovadora, o trabalho com o léxico focaliza os efeitos de sentidos produzidos pelos itens lexicais dispostos a materialidade do texto. E, em uma perspectiva mais conciliadora, o trabalho com o léxico almeja atender tanto metodologias mais tradicionais, como metodologias mais inovadoras, numa alternância entre tradição e modernidade.

Na seção seguinte, analisaremos que perspectivas para o ensino do léxico podem ser encontradas nos Cadernos do Docente da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

4 PERSPECTIVAS PARA O ESTUDO DO LÉXICO NOS CADERNOS DO DOCENTE DA OLÍMPIADA DE LÍNGUA PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*

Encontrar, em documentos norteadores, materiais didáticos, relatos docentes, ou mesmo na análise da prática docente, caminhos para o trabalho com o léxico é um grande avanço quando pensamos na promoção do estudo do sistema lexical na aula de português. Como defendido neste trabalho, acreditamos que o estudo sistematizado do léxico pode garantir aos estudantes tanto o domínio da competência lexical como também a ampliação das habilidades da leitura e escrita, aspectos que estão interligados.

Em nosso trabalho, analisamos os Cadernos do Docente, sequências didáticas voltadas para o ensino de diferentes gêneros textuais, que servem como subsídios para os professores que desejam participar da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Especificamente, selecionamos para análise os cadernos que trabalhavam o ensino de gêneros em prosa, no caso, os gêneros Memórias Literárias, Artigo de Opinião e Crônica. Em nossa análise, buscamos entender como os conhecimentos lexicais são abordados nas orientações disponibilizadas aos docentes, verificando como essas orientações proporcionavam aos docentes possibilidades reais de reflexão sobre o léxico e, conseqüentemente, contribuíam para as práticas de leitura e escrita.

Esta seção está organizada em três momentos. No primeiro momento, apresentamos uma visão geral acerca dos dados coletados. No segundo momento, explicaremos as perspectivas de ensino encontradas em cada Caderno do Docente. Por último, no terceiro momento, realizaremos uma síntese comparativa entre os Cadernos do Docente analisados.

4.1 Levantamento das orientações para o ensino do léxico

Em geral, notamos a presença do trabalho com o léxico em todos os Cadernos analisados. Tal fato por si só já demonstra o cuidado que os Cadernos do Docente têm em promover o ensino mais sistemático de língua a partir dos dois subsistemas que a compõem, o sistema gramatical – já estabelecido como objeto de ensino – e o sistema lexical – que tem igual relevância para o processo de aprendizagem da língua, mas é facilmente esquecido nos programas de ensino da Educação Básica. As orientações analisadas possibilitam que os docentes desenvolvam metodologias de ensino inovadoras, a partir do trabalho contextualizado acerca dos conhecimentos lexicais.

Os Cadernos assumem uma postura descritiva ao apresentar orientações que direcionam os docentes a mediar o reconhecimento das características do gênero textual estudado por meio da leitura de diferentes exemplares desse gênero. Concordamos que expor os estudantes a diversos exemplares de um gênero pode ajudá-los a reconhecê-lo em suas regularidades. Ainda assim, para que eles se apropriem plenamente desse gênero, sendo capazes de também o produzir, é preciso, a nosso ver, que haja um incentivo maior à prática da escrita, o que ocorre em menor quantidade nos Cadernos, se comparado à prática de leitura.

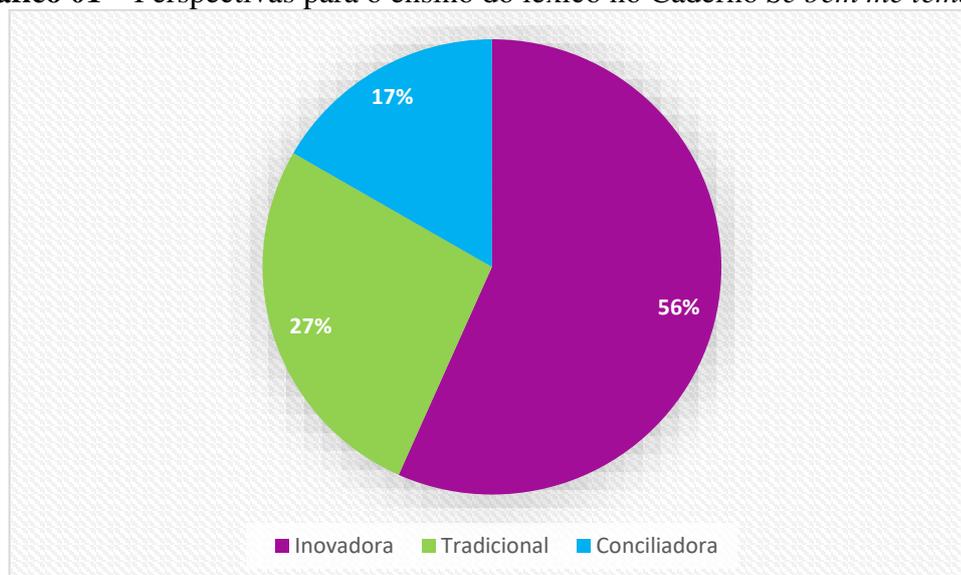
Em especial, para o desenvolvimento da competência lexical, os estudantes expostos à leitura de uma maior quantidade de textos de variados gêneros terão a possibilidade de enriquecer o seu vocabulário passivo e, ao produzirem textos de diferentes gêneros, poderão enriquecer o seu vocabulário ativo por meio da escolha dos itens lexicais que serão utilizados em seus textos.

Em nossa análise, verificamos que os Cadernos apresentam números semelhantes de orientações voltadas para o trabalho com o léxico. No Caderno *Se bem me lembro...*, encontramos 30 (trinta) orientações; no Caderno *Pontos de Vista*, encontramos 31 (trinta e uma) orientações; no Caderno *A ocasião faz o escritor*, encontramos 37 (trinta e sete) orientações que direcionam os docentes para o trabalho com o sistema lexical.

Essas orientações, a que chamaremos a partir de agora de ocorrências, apontaram para abordagens de perspectiva ora inovadora, quando subsidiavam discussões acerca do funcionamento dos itens lexicais nos textos, ora tradicional, quando limitavam o trabalho com os itens lexicais aos seus significados dicionarizados ou ao trabalho com a identificação das figuras de linguagem. Em alguns casos, foi possível observar a adoção da perspectiva conciliadora, sobretudo nos momentos de produção e revisão textual, a fim de verificar se os itens lexicais utilizados estavam adequados ao nível de formalidade do texto.

No Caderno destinado ao trabalho com o gênero Memórias Literárias, das 30 (trinta) ocorrências encontradas, 17 (dezessete) assumem uma perspectiva de ensino inovadora, 08 (oito) assumem uma perspectiva de ensino tradicional, e 05 (cinco) assumem uma perspectiva de ensino conciliadora. Para melhor visualização dos dados, produzimos o Gráfico que apresentamos a seguir:

Gráfico 01 – Perspectivas para o ensino do léxico no Caderno *Se bem me lembro...*

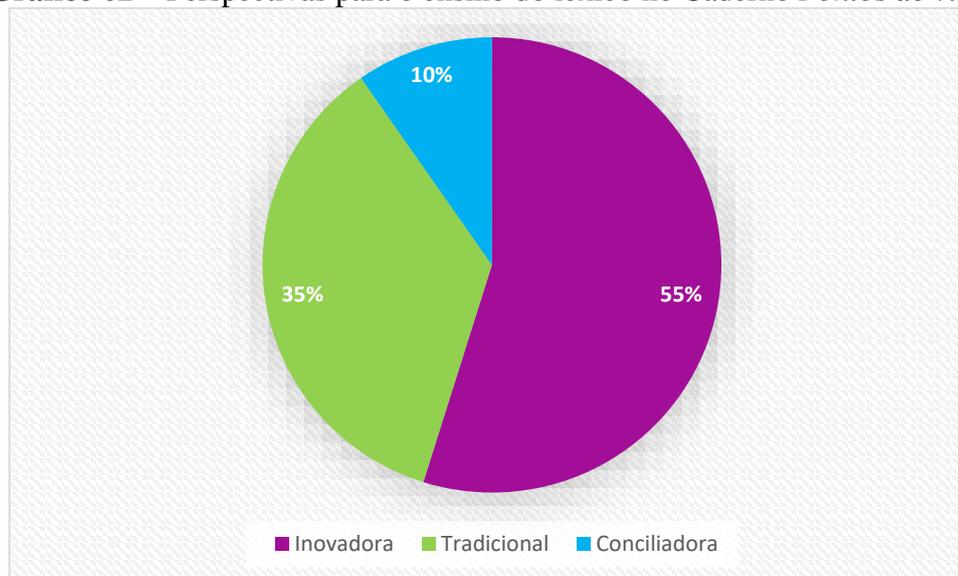


Fonte: a Autora (2022)

O percentual de 56% no número de ocorrências que apresentam uma abordagem inovadora no Caderno *Se bem me lembro...* indica uma preocupação em promover um trabalho produtivo com o sistema lexical. Embora o percentual de ocorrências que apresentam uma abordagem mais tradicional ainda represente um grande número, é possível perceber que a tendência das orientações é sugerir práticas inovadoras.

Tal fato pode estar relacionado ao gênero que é apresentado no Caderno do Docente, porque o trabalho com Memórias literárias, por ser um gênero mais literário, que amplia as possibilidades de uso do sistema lexical a fim de atender à criatividade do produtor do texto, garante um trabalho reflexivo sobre o uso das palavras. Outro fator que pode justificar o maior número de ocorrências consideradas inovadoras é o público-alvo de ensino do gênero Memórias Literárias. Na OLP, esse gênero é destinado aos 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental, ou seja, estudantes que, por causa da idade ou de outros fatores, talvez não tenham um repertório lexical amplo. Nesse sentido, o Caderno garante que os docentes possam fornecer reflexões sobre o léxico, a fim de que esses estudantes ampliem seu vocabulário.

No Caderno destinado ao trabalho com o gênero Artigo de Opinião, das 31 (trinta e uma) ocorrências encontradas, 17 (dezessete) assumem uma perspectiva de ensino inovadora, 11 (onze) assumem uma perspectiva de ensino tradicional, e 03 (três) assumem uma perspectiva de ensino conciliadora. É possível perceber essa distribuição no Gráfico a seguir.

Gráfico 02 – Perspectivas para o ensino do léxico no Caderno *Pontos de vista*

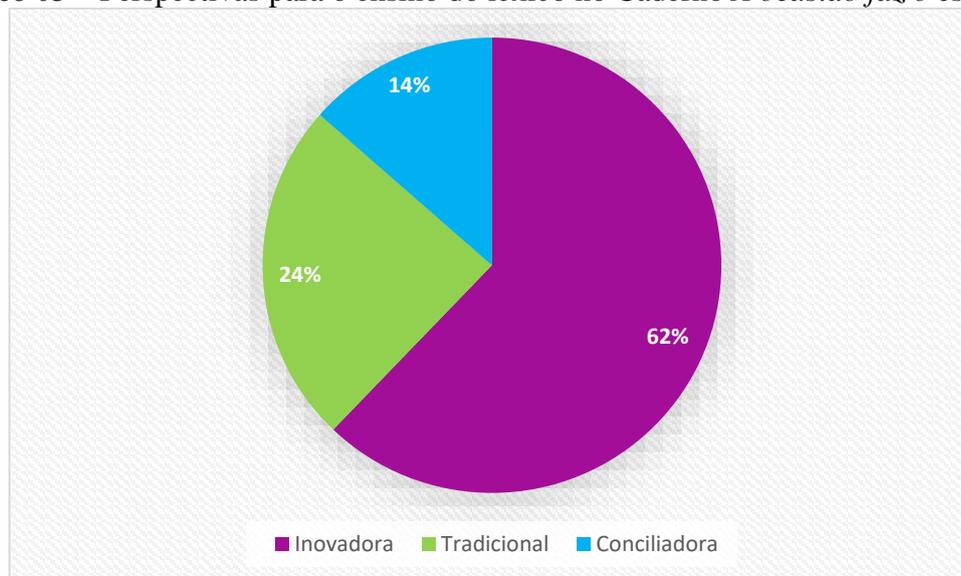
Fonte: a Autora (2022)

A proporcionalidade das ocorrências contabilizadas no Caderno do Docente destinado ao ensino do gênero Artigo de Opinião ressalta a necessidade de pensarmos alternativas viáveis para o trabalho com o léxico em uma abordagem inovadora. O quantitativo de 55% de ocorrências que orientam o ensino inovador léxico, número que aponta para a garantia do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, é seguido por um quantitativo de 35% de ocorrências que consideram o léxico em uma abordagem tradicional, percentual que ainda exige um olhar sobre como as orientações refletirão sobre o ensino do léxico na sala de aula. Isso nos alerta para o fato de que a redução de questões relacionadas ao sistema lexical nas pesquisas acadêmicas e nos programas de ensino de língua pode causar conflitos teórico-metodológicos no momento de desenvolver orientações acerca desse sistema.

Ao considerarmos o gênero Artigo de Opinião, ainda, é preciso destacar que, por ser um gênero do domínio jornalístico, que tem como função apresentar fatos e argumentar sobre eles, esse gênero permite a reflexão sobre diferentes aspectos do sistema lexical, sobretudo dos aspectos relacionados à organização textual por meio da seleção e frequência lexical em seus exemplares. Além disso, por ser destinado a turmas do 3º Ano do Ensino Médio que, geralmente, apresentam um repertório lexical mais amplo, o trabalho com o gênero Artigo de Opinião poderia promover discussões produtivas acerca do funcionamento das palavras nos textos. No entanto, os resultados apontam que nem sempre esses aspectos foram levados em consideração, dado o alto número de ocorrências em uma perspectiva tradicional, o que nos permite entender que o trabalho com o léxico nesse caderno, embora inovador em sua maioria, apresentou, em muitos momentos, os aspectos do sistema lexical de forma reduzida.

No Caderno destinado ao trabalho com o gênero Crônica, das 37 (trinta e sete) ocorrências encontradas, 23 (vinte e três) assumem uma perspectiva de ensino inovadora, 09 (nove) assumem uma perspectiva de ensino tradicional, e 05 (cinco) assumem uma perspectiva de ensino conciliadora. Esses dados estão organizados no Gráfico a seguir:

Gráfico 03 – Perspectivas para o ensino do léxico no Caderno *A ocasião faz o escritor...*



Fonte: a Autora (2022)

O Caderno do Docente *A ocasião faz o escritor*, que promove o trabalho com o gênero Crônica, apresenta um percentual relevante de ocorrências que aderem a uma abordagem inovadora, representando grande parte das ocorrências presentes no material. Possivelmente, esse resultado está relacionado ao gênero abordado, que, assim como o gênero Memórias Literárias, é considerado um gênero literário. Em gêneros literários, a forte presença da criatividade contribui para que o uso das palavras ganhe tantos sentidos quanto os textos permitirem. O gênero Crônica é proposto para turmas de 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental, turmas que, na maioria dos casos, apresentam um bom repertório lexical. Nesse aspecto, acredita-se que uma grande quantidade de ocorrências voltadas para o trabalho com o léxico pode contribuir para que os estudantes percebam um traço característico do sistema lexical: a possibilidade de uma palavra produzir diversos sentidos.

De maneira geral, os Gráficos em análise explicitam a predominância de ocorrências que adotam uma abordagem de língua inovadora. Acreditamos que os Cadernos forneceram aos docentes reflexões sobre os itens lexicais, sobre a maneira como esses itens contribuem para a construção de sentidos nos textos. Essa reflexão sobre os usos do sistema lexical de forma

contextualizada viabiliza a compreensão de que os itens lexicais ganham novos sentidos em cada texto produzido e, dessa forma, não podem ser estudados isoladamente.

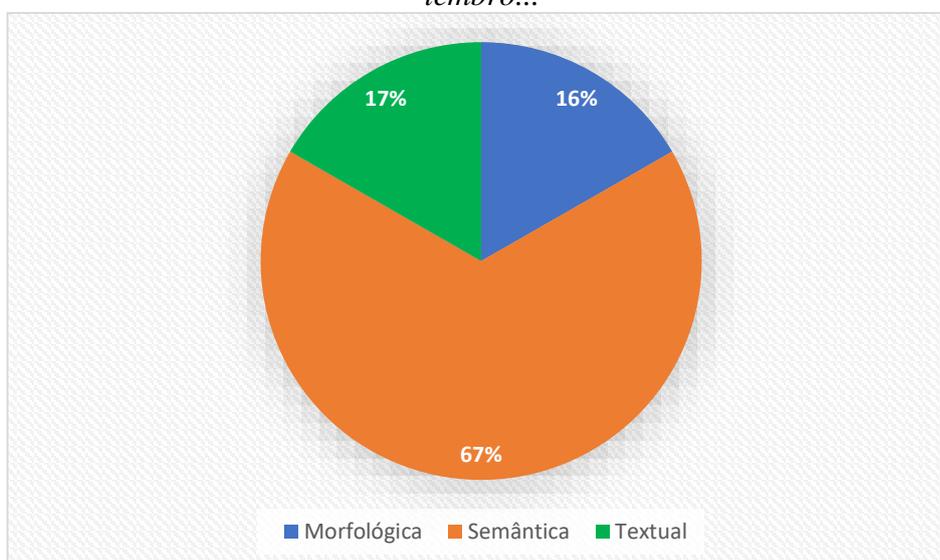
Percebemos, também, que há uma presença destacada, ainda que menor, de ocorrências que apontam para uma metodologia tradicional. Consideramos que é comum observarmos ainda esse tipo de orientação, não só em materiais destinados aos docentes, mas principalmente em materiais que chegam às carteiras dos estudantes. Nesse aspecto, cabe ao olhar crítico dos docentes avaliar até que ponto essas orientações poderão contribuir para o trabalho em sala de aula e, caso não contribuam, decidir o caminho mais viável para garantir a realização de um trabalho produtivo.

Em contrapartida, notamos um percentual menor de ocorrências que assumem uma visão de língua conciliadora. A nosso ver, esse dado comprova a dificuldade existente em introduzir o estudo do sistema lexical na aula de português conciliando, por assim dizer, os estudos sobre o texto e sobre os conhecimentos gramaticais ao estudo sobre os conhecimentos lexicais.

Depois de verificar quais perspectivas de ensino de língua as ocorrências de orientações para o ensino do léxico adotavam, também verificamos, nas ocorrências, os conteúdos para os quais elas apontavam e chegamos aos seguintes resultados quantitativos.

No Caderno *Se bem me lembro...*, encontramos 30 ocorrências com conteúdos relacionados ao sistema lexical, sendo 05 (cinco) em um nível morfológico, 20 (vinte) em um nível semântico e 05 (cinco) em um nível textual-interativo. Observamos essa distribuição no gráfico a seguir:

Gráfico 04 – Conteúdos voltados para o trabalho com o léxico no Caderno *Se bem me lembro...*



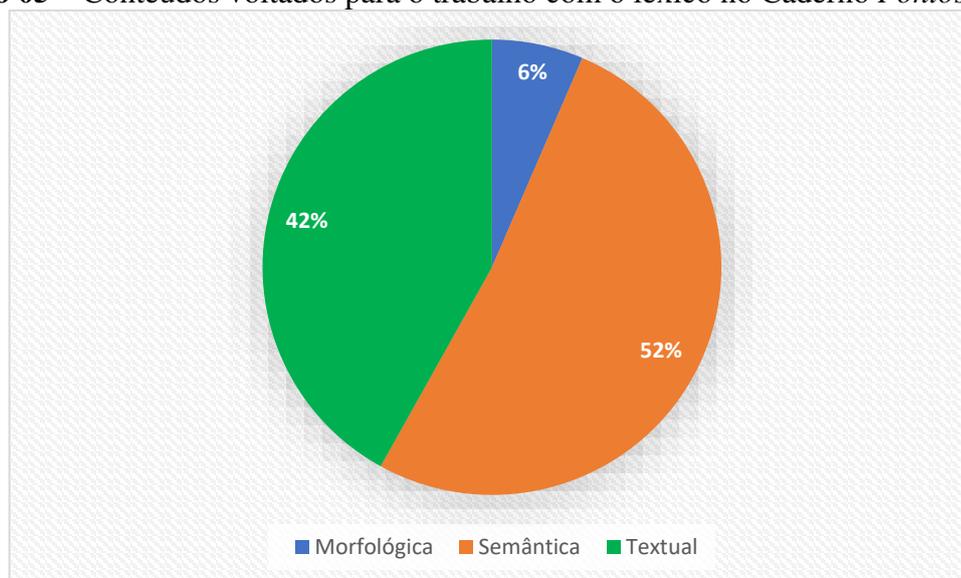
Fonte: a Autora (2022)

No Caderno do Docente destinado ao trabalho com o gênero Memórias Literárias, o maior número de ocorrências relacionadas ao ensino do léxico, representado pelo percentual de 67%, abordou aspectos semânticos do sistema lexical. Esse resultado reflete a relação de equivalência entre o ensino do léxico e o trabalho com os sentidos literais e figurados das palavras encontrada em materiais didáticos e na prática docente, principalmente quando direcionados para o trabalho com gêneros literários.

Em compensação, o número de ocorrências que abordam o aspecto mais morfológico e textual-interativo do léxico é baixo em comparação com as ocorrências de aspecto semântico. O baixo número de ocorrências que focalizam o aspecto textual-interativo do léxico o distancia da finalidade dos Cadernos do Docente, que é fornecer subsídios ao professor para o ensino do gênero textual que será solicitado no concurso de produção textual da OLP e para trabalho com a escrita. Desta forma, a ausência de orientações fundamentadas por esse aspecto pode indicar uma concepção de léxico resumida, que não contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

No Caderno *Pontos de Vista*, identificamos 31 ocorrências com conteúdos de léxico, sendo 02 (dois) em um nível morfológico, 16 (dezesesseis) em um nível semântico e 13 (treze) em um nível textual-interativo, como representado no Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 05 – Conteúdos voltados para o trabalho com o léxico no Caderno *Pontos de Vista*



Fonte: a Autora (2022)

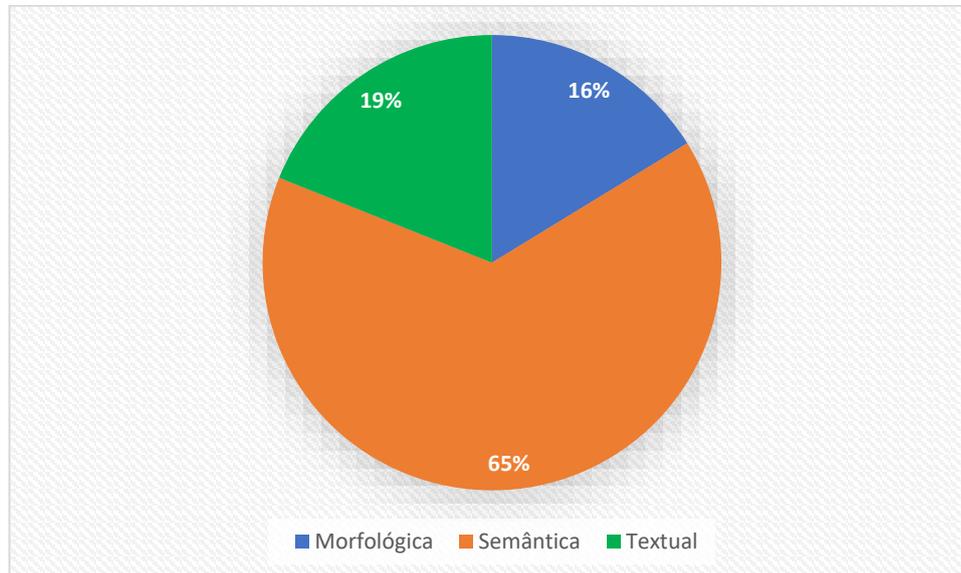
Os resultados percentuais das ocorrências no Caderno do Docente destinado ao trabalho com o gênero Artigo de Opinião apresentam um equilíbrio entre os aspectos semânticos e

textuais, o que indica que, além dos sentidos produzidos pelas palavras no texto, o Caderno considera, também, como as palavras atuam na organização textual.

Quando comparado aos outros Cadernos analisados, o Caderno *Pontos de Vista* apresenta o maior número de ocorrências que adotam a abordagem textual-interativa. Acreditamos que tal dado esteja relacionado ao fato de que, tradicionalmente, no ensino de língua, os gêneros do domínio jornalístico sejam utilizados para o trabalho com os chamados articuladores textuais. Esse trabalho, no entanto, é quase sempre voltado para os elementos gramaticais. Diferente disso, o Caderno *Pontos de Vista* destaca como o léxico contribui para a articulação das ideias e para a estruturação delas no texto, garantindo aspectos como a progressão textual.

No Caderno *A ocasião faz o escritor*, detectamos 37 ocorrências com conteúdos voltados para o trabalho com itens lexicais, sendo 06 (seis) em um nível morfológico, 24 (vinte e quatro) em um nível semântico e 07 (sete) em um nível textual-interativo. Esses dados se organizam no Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 06 – Conteúdos voltados para o trabalho com o léxico no Caderno *A ocasião faz o escritor*



Fonte: a Autora (2022)

No caso do Caderno do Docente voltado para o trabalho com o gênero Crônica, percebemos a predominância de ocorrências relacionadas ao aspecto semântico do léxico. Assim como no caso do gênero Memórias Literárias, o gênero Crônica, por ser considerado mais literário, permite o trabalho com os significados literais e figurados das palavras no texto.

Nesse sentido, o resultado percentual de 65% para ocorrências relacionadas ao aspecto semântico pode estar relacionado às características do gênero a ser ensinado.

O aspecto morfológico embasa poucas ocorrências em cada Caderno. As orientações voltadas para esse aspecto, por sua vez, não reproduzem as práticas tradicionais de identificação e classificação dos itens lexicais, mas preservam a noção de organização das palavras em classes. Nesse sentido, as classes de palavras foram trabalhadas em todos os Cadernos.

Os dados nos permitem observar uma maior incidência de conteúdos que apresentam um aspecto semântico de léxico. Essa constatação comprova o que as pesquisas indicam sobre o ensino do léxico na Educação Básica, quando afirmam que o ensino está pautado basicamente no processo de análise dos significados literais e figurados dos itens lexicais. Como contribuição, os Cadernos conseguem realizar esse trabalho de maneira mais inovadora por incentivar os docentes a compreenderem os efeitos de sentido que os itens lexicais ganham nos textos, realizando comparações entre os significados dicionarizados e os significados atribuídos no contexto analisado.

Preocupa-nos a quantidade reduzida de ocorrências relacionadas aos aspectos textuais, visto que os Cadernos propõem o incentivo à leitura e produção de textos, mas não investem em orientações que fundamentem o trabalho com o sistema lexical voltado para a organização textual. Ainda assim, observamos nas ocorrências o trabalho com conteúdos como a variação, a seleção, a repetição e a coesão lexical, além do processo de referenciação. Acreditamos que o aumento de orientações que abordem conteúdos como esses, aliado a recorrentes propostas de produções escritas, podem efetivar o trabalho com o sistema lexical, garantindo o desenvolvimento da competência lexical e a ampliação das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Em geral, ao analisarmos as ocorrências, percebemos que há uma similaridade relacionada aos conteúdos abordados nos Cadernos. Além disso, identificamos que, na maioria dos casos, um mesmo conteúdo foi abordado nas três perspectivas de ensino. Tal fato nos faz entender que o que determina a realização de um trabalho produtivo em sala de aula não é o conteúdo que escolhemos trabalhar, mas as abordagens que adotaremos ao abordar esse conteúdo.

Na próxima subseção, destacaremos as perspectivas de ensino encontradas em cada Caderno do Docente. Para tanto, apresentaremos os conteúdos abordados em cada perspectiva e identificaremos os padrões seguidos pelas orientações voltadas para o ensino do léxico.

4.2 Perspectivas de ensino adotadas para o trabalho com o sistema lexical

Como já mencionado nas seções anteriores, entendemos que um ensino produtivo de língua deva contemplá-la em todas as suas dimensões, especialmente ao abordar os subsistemas lexical e gramatical, entendidos como a dimensão mais nuclear da língua. Neste trabalho, nossa preocupação está concentrada nos Cadernos do Docente da OLP e na verificação de orientações que possam subsidiar o ensino do léxico na Educação Básica, a fim de que este possa contribuir para a formação da competência lexical e do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Os resultados quantitativos apresentados na análise global nos mostram que os Cadernos do Docente assumem uma postura inovadora em relação ao trabalho com o sistema lexical, embora ainda apresentem, em alguns casos, questões mais tradicionais do ensino do léxico. Esses resultados reafirmam o cuidado que o Programa *Escrevendo o Futuro* tem em ofertar aos docentes que participam da OLP materiais didáticos que proporcionam um trabalho contextualizado de léxico. Como sabemos, mesmo sendo destinados primeiramente àqueles que participam da OLP, esses materiais orientam a prática docente de professores de todo o país, ainda que estes não participem dos concursos.

Agora, refletiremos sobre as perspectivas de ensino presentes nos Cadernos do Docente a partir da análise das orientações que apontam para o trabalho os conhecimentos lexicais.

4.2.1 Perspectiva Tradicional

O trabalho com o léxico, em uma perspectiva mais tradicional, apresenta como principal característica o desenvolvimento de atividades que se limitam a definir, classificar e caracterizar as palavras, desconsiderando o funcionamento delas em textos reais. Nos Cadernos do Docente, há orientações que adotaram a perspectiva tradicional ao trabalhar conteúdos voltados para o sistema lexical, principalmente no tratamento dado ao significado das palavras.

No *Caderno Se bem me lembro...*, as orientações que adotaram a perspectiva de ensino tradicional trabalharam questões relacionadas aos significados das palavras, figuras de linguagem e aos processos de seleção e repetição de palavras. Como exemplo, destacamos a ocorrência OLP-ML-01:

Figura 1 - Ocorrência OLP-ML-01

Segundo o *Dicionário Houaiss* (<https://cutt.ly/7j3970n>) da língua portuguesa, memória é "aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência".

No mesmo dicionário, encontramos para memórias: "relato que alguém faz, muitas vezes na forma de obra literária, a partir de acontecimentos históricos dos quais participou ou foi testemunha, ou que estão fundamentados em sua vida particular".

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 33)

A ocorrência em destaque é um quadro de apoio às orientações encontradas na oficina *Naquele tempo....* Essa oficina visa compreender o que é memória, por meio de objetos ou imagens antigas. Como podemos observar, a ocorrência aborda o sistema lexical, porque analisa o significado dicionarizado de uma palavra, e apresenta uma abordagem tradicional, porque considera que o significado apresentado será suficiente para suprir as demandas de significados produzidos nos textos presentes na oficina. Nesse sentido, caberia ao professor estabelecer comparações entre a noção de memória trazidas pelos textos e o significado dicionarizado da palavra.

Outro caso de trabalho com o léxico a partir da perspectiva tradicional é a ocorrência OLP-ML-05:

Figura 2 – Ocorrência OLP-ML-05

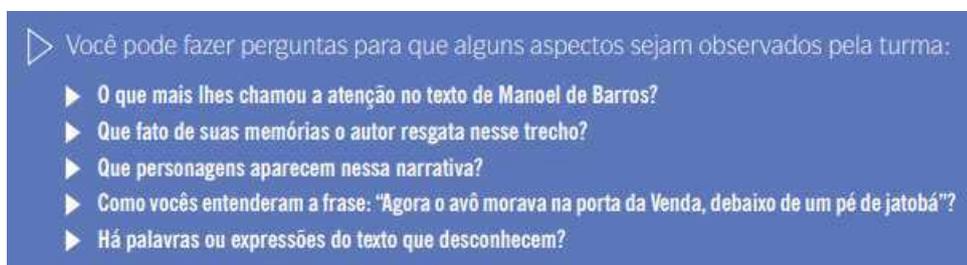
▷ Atente-se também às expressões hoje pouco usuais que aparecem no texto - como "de arracar picapau do oco" - e também a metáforas como "cartão de crédito era a palavra do freguês".

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 72)

Essa ocorrência aparece em uma proposta de leitura de um exemplar do gênero Memórias Literárias e orienta o trabalho com expressões linguísticas que entraram em desuso e com as figuras de linguagem. Essa orientação solicita que o professor chame a atenção dos estudantes para as expressões presentes no texto, mas não propõe nenhuma reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelas expressões em análise. Dessa forma, corre-se o risco de promover um trabalho superficial com o léxico da língua, visto que o professor pode simplesmente solicitar que os alunos identifiquem as expressões desejadas no texto.

Trabalho semelhante é proposto na ocorrência OLP-ML-06:

Figura 3 – Ocorrência OLP-ML-06



Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 101)

A ocorrência OLP-ML-06, encontrada na oficina *Na memória de todos nós*, aparece em uma proposta de atividade de compreensão textual que visa, entre outros aspectos, refletir sobre marcas linguísticas de articulação e progressão textual. Podemos afirmar que o último tópico da orientação que solicita aos estudantes apresentar “palavras ou expressões do texto que desconhecem” é uma questão de léxico que trabalha o significado das palavras. A abordagem, por sua vez, permanece em uma perspectiva tradicional porque trata as palavras de maneira estática. O professor precisará analisar estratégias para facilitar a compreensão sobre essas palavras; é provável, no entanto, que ele solicite a procura dos significados no dicionário, sem que haja maiores reflexões.

Além de questões voltadas para os significados literais e figurados, algumas ocorrências também abordaram de forma tradicional processos que contribuem para o alcance da textualidade. Vejamos a ocorrência OLP-ML-28:

Figura 4 – Ocorrência OLP-ML-28

- ▷ Chame a atenção para a importância de considerar sempre o contexto não só da entrevista como da escrita final. Para tanto auxilie a turma na observação de alguns itens:
- ▶ Comecem eliminando as perguntas e mantendo apenas as respostas.
 - ▶ Releiam o trecho apresentado e registrem as informações que vocês considerarem fundamentais para alguém que não ouviu a entrevista e não conheceu o entrevistado ou a entrevistada. Essa etapa corresponde à *seleção das informações*.
 - ▶ É importante compreender bem os fatos narrados. Se houver termos desconhecidos, consultem o dicionário, que pode ser físico ou virtual (<https://www.dicio.com.br/>).
 - ▶ Uma vez feita essa primeira escrita, identifiquem se há no texto repetições de palavras ou expressões muito próximas e avaliem a possibilidade de eliminar essas informações ou substituir termos ou expressões por outras, equivalentes.
 - ▶ Fiquem atentos ao uso dos pronomes demonstrativos (*esse, esta, aquele, aquela etc.*). Enfatize que a forma como são usados na fala nem sempre é adequada ao registro escrito.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 141)

Essa ocorrência está presente nas orientações para o processo de retextualização de uma entrevista para um exemplar do gênero Memórias Literárias. A orientação solicita que o professor verifique com os estudantes a existência de palavras ou expressões repetidas, a fim de que possam ser substituídas por expressões “equivalentes”. A maneira como a ocorrência apresenta a repetição lexical dá a esse processo um aspecto reducionista de erro a ser corrigido e desconsidera que a seleção lexical pode ser um recurso para a tessitura do texto. Além disso, a ocorrência ainda orienta que as expressões sejam substituídas por termos equivalentes. Caso o professor desconsidere o fato de que a equivalência de termos é dependente de fatores contextuais, o trabalho de produção textual dos estudantes pode ser prejudicado.

Ocorrência semelhante a essa é a OLP-ML-29:

Figura 5 – Ocorrência OLP-ML-29

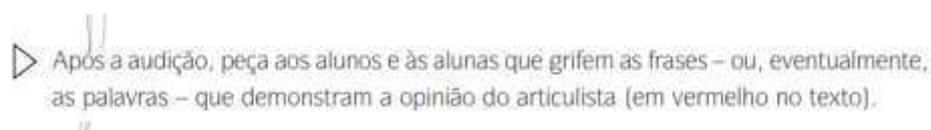
- ▷ Ressalte-lhes que é muito provável que nas entrevistas a linguagem utilizada pelos entrevistados e entrevistadas seja bastante informal e características dessa oralidade podem estar presentes nos depoimentos – por exemplo, o uso de gírias e de expressões como “e daí”, “e depois”, “né” etc. – para garantir o encadeamento da fala, mas não devem ser excessivamente adotadas no texto. Da mesma forma, é necessário atenção à repetição de palavras e ideias que não contribuem para o estilo do texto. Evidentemente, isso não ocorre em outras formas de discurso oral que exigem mais formalidade, como em uma conferência. Mas é muito provável que isso tenha sucedido nas entrevistas feitas com os moradores e as moradoras.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 158)

Percebemos, novamente, que não há orientações precisas a respeito do que constituem repetições que “não contribuem para o estilo do texto”. Dessa forma, o professor pode, a fim de seguir as orientações presentes na sequência, eliminar dos textos dos estudantes toda e qualquer repetição de palavras, sem considerar quais delas atuavam em função da organização textual.

No Caderno *Pontos de Vista*, também encontramos ocorrências que assumem a perspectiva tradicional de ensino de léxico, sobretudo relacionadas aos significados das palavras. Podemos notar a ocorrência OLP-AO-04:

Figura 6 – Ocorrência OLP-AO-04

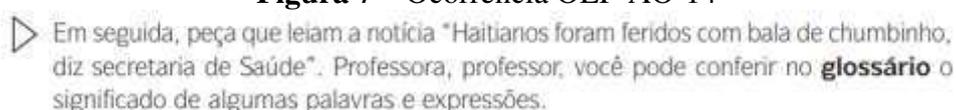


Fonte: Garcia; Severiano; Oliveira; Gagliardi; Amaral (2021, p. 67)

Essa ocorrência está presente na Análise da notícia *Contra desinformação, WhatsApp limita encaminhamento de mensagens*. Na orientação, o professor é direcionado a mediar o processo de identificação de palavras que demonstram a opinião do produtor da notícia. No entanto, não encontramos na oficina a continuidade do trabalho após o processo de identificação, ou seja, a atividade sobre o léxico ficaria limitada ao reconhecimento das palavras no texto, sem que houvesse reflexão acerca dos efeitos de sentido produzidos por elas.

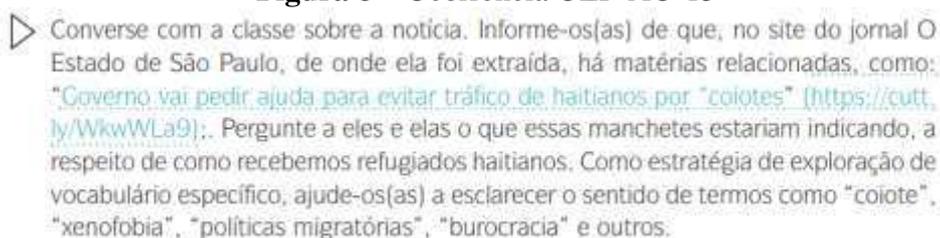
Abordagem semelhante é realizada nas ocorrências OLP-AO-14, OLP-AO-15 e OLP-AO-16:

Figura 7 – Ocorrência OLP-AO-14



Fonte: Garcia; Severiano; Oliveira; Gagliardi; Amaral (2021, p. 114)

Figura 8 – Ocorrência OLP-AO-15



Fonte: Garcia; Severiano; Oliveira; Gagliardi; Amaral (2021, p. 114)

Figura 9 – Ocorrência OLP-AO-16

- ▷ Ao conduzir esse estudo coletivo, chame a atenção da classe para o sentido de palavras e expressões como as que vêm destacadas no texto. Se preferir, você pode utilizar o **glossário** para conhecer o significado das palavras e expressões sinalizadas no texto.

Fonte: Garcia; Severiano; Oliveira; Gagliardi; Amaral (2021, p. 114)

As três ocorrências são orientações da oficina *Questão, posição e argumentos* e estão relacionadas à análise da notícia intitulada *Haitianos foram feridos com balas de chumbinho*. O trabalho com o léxico nessas três ocorrências apresenta uma visão reduzida quando propõe que o professor recorra a glossários a fim de esclarecer termos presentes no texto da notícia, considerando que o significado apresentado pelos glossários findaria com as dúvidas dos estudantes. Essa é uma visão de léxico reduzida, porque não leva em consideração o fato de que os estudantes precisam ter as vivências linguísticas necessárias, de modo a ampliar seu repertório lexical, para que possam compreender o funcionamento de determinadas palavras em contextos específicos.

No Caderno do Docente voltado para o trabalho com o gênero Crônica, observamos orientações que adotam a perspectiva tradicional, principalmente no tratamento das figuras de linguagem. Isso é possível de observar nas ocorrências OLP-CR-02, OLP-CR-05 e OLP-CR-08:

Figura 10 – Ocorrência OLP-CR-02

- ▷ Peça que analisem o jeito de narrar que o cronista utilizou para captar o acontecimento e provocar reflexão e/ou crítica: adotou um tom sério e compenetrado? Ou, ao contrário, fez rir? Será que foi irônico, insinuando que suas palavras significavam o contrário do que diziam? Ou valeu-se de lirismo, fazendo comparações e metáforas poéticas?

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 49)

Figura 11 – Ocorrência OLP-CR-05

- ▷ Faça um cartaz bem colorido com as principais figuras de linguagem e afixe-o no mural. Utilize como sugestão o quadro da página ao lado, para analisar as crônicas a partir desta Oficina 4.

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 63)

Figura 12 – Ocorrência OLP-CR-08

- ▷ Vamos retomar a crônica lida e fazer o reconhecimento das figuras de linguagem.

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 70)

As orientações apresentadas nessas ocorrências dizem respeito à análise de um exemplar do gênero Crônica. Percebemos que todas as orientações abordam o trabalho com o léxico, visto que trabalham com o significado figurado das palavras, ou seja, com as figuras de linguagem. A perspectiva tradicional se justifica pelo fato de que, nos três casos, a proposta de abordagem das figuras de linguagem resumiu-se ao processo de identificação e classificação dessas figuras, sem refletir sobre como o uso dessas palavras/figuras promoveu efeitos de sentidos na crônica lida.

Outra ocorrência que adere à perspectiva tradicional é a OLP-CR- 03:

Figura 13 – Ocorrência OLP-CR-03

Que tal fazermos um primeiro exercício? Divida a sala em dois grupos: um se encarrega de criar títulos usando um verbo, em qualquer tempo: presente, passado ou futuro. O outro, sem o uso de verbos, somente com substantivos, adjetivos, pronomes, preposições e/ou advérbios.

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 55)

Essa ocorrência prevê o trabalho com as classes de palavras. A partir dessa orientação o professor poderia mediar a compreensão dos alunos de que é possível construir sentido a partir da articulação entre palavras de uma mesma classe, sem necessariamente obedecer às construções canônicas (sujeito + verbo + predicado). No entanto, a orientação não direciona o professor para essa compreensão, de modo que não é possível compreender, de fato, qual é a finalidade da proposta apresentada na orientação.

4.2.2 Perspectiva Inovadora

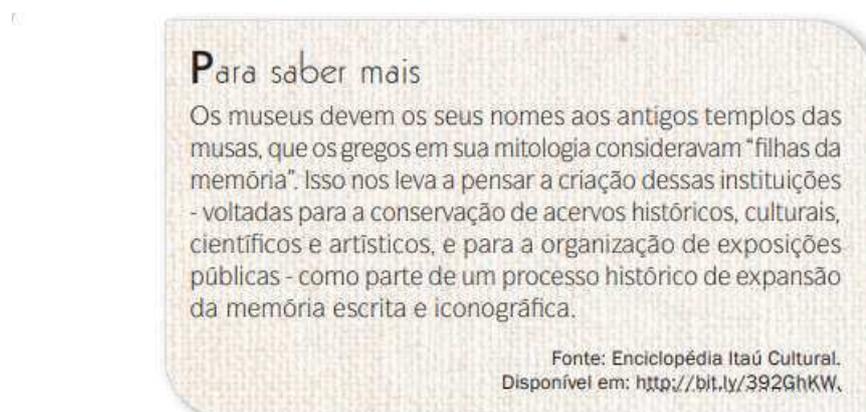
O trabalho com o léxico, em uma perspectiva mais inovadora, ressalta a análise dos usos das palavras na interação, ou seja, a perspectiva inovadora considera o funcionamento das palavras em diferentes situações comunicativas e compreende que as palavras podem ser ressignificadas nos contextos em que elas são utilizadas. Nos Cadernos do Docente, as orientações que adotam a perspectiva inovadora observam os conteúdos voltados para o sistema lexical na materialidade dos textos trabalhados.

O Caderno *Se bem me lembro...* apresenta orientações que assumem a perspectiva inovadora de ensino do léxico ao abordar conteúdos como os sentidos expressos pelas palavras,

as classes de palavras, fenômenos linguísticos como o arcaísmo e processos de variação, seleção e repetição lexical.

Na orientação OLP-ML- 03, temos um exemplo de orientação inovadora:

Figura 14 – Ocorrência OLP-ML-03



De acordo com o texto, os museus são “filhos da memória”. Depois do passeio e das reflexões, provoque os alunos e alunas com essa expressão. Eles concordam com essa definição? É possível pensar em outras? Sugira que eles anotem as suas próprias definições em pequenos papéis individualmente e depois compartilhem, em roda, com o grupo.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 43)

A oficina *Museu do eu* busca relacionar a memória às noções de narrativa e identidade, compreendendo a necessidade da transmissão oral, escrita ou artística dela. Nessa orientação, o professor é incentivado a fazer com que os estudantes reflitam sobre a definição apresentada para a palavra ‘museu’ e construam seus próprios significados para essa palavra. Ao elaborarem definição para palavras, os alunos podem refletir sobre os possíveis significados que essa palavra exerce. Isso contribui para a ampliação do horizonte desses alunos, que precisarão analisar a palavra para além do que o dicionário diz sobre ela.

Outra ocorrência que apresenta uma orientação inovadora é a OLP-ML-10, que aborda o trabalho com a variação lexical em exemplares de Memórias Literárias. Essa ocorrência foi encontrada em uma proposta de atividade que visa refletir sobre os efeitos de sentidos provocados pela descrição:

Figura 15 – Ocorrência OLP-ML-10

- ▷ Depois que o grupo completar o exercício, leve os alunos e as alunas a perceber os efeitos de sentido criados pelos aspectos linguísticos particulares dos textos. Informe-os(as) de que para fazer isso, os autores recorrem a diferentes recursos: utilizam figuras de linguagem, empregam expressões características de determinada região, podem também fazer uso de expressões típicas da oralidade informal. Nesse caso, o uso dessas expressões é intencional e adequado para o contexto.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 106)

Nessa orientação, vários fatores apontam para um trabalho inovador de ensino do léxico, como o destaque para os efeitos de sentidos promovidos pelos aspectos linguísticos. Além disso, há destaque para o tratamento dado à variação lexical, enxergada na orientação não como um problema, mas como uma atividade intencional e adequada para a realização do propósito comunicativo.

Há um trabalho inovador, também, nas ocorrências OLP-ML-15, OLP-ML-16, OLP-ML-17, OLP-ML-18, OLP-ML-19. Nessa sequência de orientações, vemos uma proposta de atividade completamente voltada para o trabalho com o léxico.

Figura 16 – Ocorrência OLP-ML-15

- ▷ Compartilhe com os alunos as palavras e expressões abaixo:
- ▶ Gramofone de tromba e manivela.
 - ▶ Zagaia.
 - ▶ Lorota.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 115)

A ocorrência OLP-ML-15 solicita que o professor apresente aos alunos uma lista de palavras que já entraram em desuso. Em seguida, o professor recebe a orientação descrita em OLP-ML-16:

Figura 17 – Ocorrência OLP-ML-16

- ▷ Peça que discutam o significado delas e solicite a cada um deles que escreva uma definição para essas palavras. Depois, peça a alguns alunos ou algumas alunas que leiam as definições em voz alta. Não vale consultar o dicionário nem a internet neste momento.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 115)

O professor é incentivado a solicitar que os estudantes construam definições para essas palavras antes de consultar o dicionário, fazendo com que eles possam utilizar o seu próprio repertório linguístico para encontrar um significado adequado para as palavras destacadas. Como auxílio, o professor pode explicar para os estudantes que as palavras em destaque fazem referência a objetos e costumes antigos, como explica a OLP-ML-17:

Figura 18 – Ocorrência OLP-ML-17

- ▷ Explique-lhes que essas palavras foram retiradas de textos de memórias literárias e se referem a objetos ou costumes antigos.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 115)

Após isso, o professor recebe os seguintes textos de apoio para apresentar aos estudantes, como visto em OLP-ML-18:

Figura 19 – Ocorrência OLP-ML-18

- ▷ Apresente as frases abaixo. Em seguida, peça-lhes que as leiam e pergunte-lhes se agora conseguem definir melhor as mesmas palavras.

Na minha ótica de primeira infância, o Pantanal me parecia mais perigoso que belo. Tinha medo de cobras (a jararaca, a cascavel e a sucuri) e das onças (parda e pintada), então abundantes nas várzeas e capões. A suprema forma de coragem era a caçada de onça com zagaia.

Roberto Campos. *A lanterna na popa*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.

Não se curtia som em aparelhos de alta-fidelidade. Ouvia-se música em gramofones de tromba e manivela.

Zélia Gattai. *Anarquistas, graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

Quebrávamos as pontas dos lápis e com o descaramento e a falsa pretensão de deixarmos todos eles apontadinhos para a letra ficar bem desenhada e bem bonita nas nossas brochuras, lá fomos nós, atrás da porta e com a gilette em punho, armar em cochichos a melhor estratégia para o próximo jogo. Tudo lorota!

Antonio Gil Neto. *Como num filme*.

Texto escrito com base no depoimento de Amalfi Mansutti, 82 anos.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 116)

Ao verificar a aplicação das palavras em contextos específicos, os estudantes começarão a perceber se os sentidos inicialmente compreendidos por eles se confirmam ou não, como reafirma a orientação OLP-ML-19:

Figura 20 – Ocorrência OLP-ML-19

- ▷ A leitura dos trechos de onde foram retiradas as palavras ajuda a descobrir o significado de cada uma delas. Para instigar os alunos e as alunas você pode fazer perguntas:
- ▶ Para que serve a zagaia?
 - ▶ Para que as pessoas usavam o gramofone?
 - ▶ Vocês podem imaginar o que é lorota?

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 117)

Nesse momento, o professor pode mediar a discussão com base no contexto apresentado pelos exemplos para que os estudantes possam fundamentar os significados construídos por eles. Em seguida, o professor é incentivado a solicitar aos estudantes que revejam as definições construídas, compartilhando o resultado com a turma, como é possível observar em OLP-ML-20:

Figura 21 – Ocorrência OLP-ML-20

- ▷ Peça que voltem à definição que fizeram anteriormente e vejam se é necessário fazer alguma mudança. Em grupos, eles e elas devem apresentar à classe o que escreveram antes e depois da leitura dessas palavras nos textos.

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 117)

A sequência dessas orientações demonstra a preocupação com um trabalho inovador de léxico. Primeiro, o trabalho começa com a análise do texto e a identificação das palavras que são desconhecidas. Posteriormente, a partir do contexto, os alunos são incentivados a desenvolverem uma definição para essas palavras. Por fim, eles poderão comprovar no dicionário se o significado elaborado condiz ou não com o termo dicionarizado. Ou seja, os alunos não receberam a definição pronta, mas analisaram as possibilidades de significados para os termos, e só depois puderam confirmar se essas possibilidades eram de fato correspondentes às indicadas pelo dicionário.

No Caderno *Pontos de vista*, também encontramos orientações inovadoras para o trabalho com o léxico. Essas orientações, em sua maioria, trabalham conteúdos relacionados à

organização textual e aos significados das palavras. Como exemplo, destacamos a ocorrência OLP-AO-01:

Figura 22 – Ocorrência OLP-AO-01

4. Na localidade em que vocês vivem há alguma estátua ou mesmo nome de rua ou escola que incomode os moradores por prestar homenagens que hoje já não fazem sentido?

Fonte: Garcia; Severiano; Oliveira; Gagliardi; Amaral (2021, p. 38)

A ocorrência OLP-AO-01 faz parte da análise de uma manchete sobre a substituição de uma estátua de um traficante de escravos pela estátua de um ativista negro. Podemos afirmar que há, nessa ocorrência, um trabalho inovador porque a orientação direciona o trabalho a partir do conhecimento de mundo que os alunos têm sobre a comunidade onde vivem. Essa orientação direciona a reflexão crítica dos alunos acerca dos significados de determinados nomes e dos motivos pelos quais esses nomes causam aversão ou estranhamento.

Outro exemplo a ser destacado é a ocorrência OLP-AO-02:

Figura 23 – Ocorrência OLP-AO-02

Jornalismo

“Atividade de busca e divulgação de informações de interesse público. O trabalho do jornalista atende alguns protocolos ou regras, como confirmação de dados com fontes qualificadas, autoria conhecida e responsabilidade por aquilo que está sendo informado.”

A definição acima foi retirada do Glossário do site Educamídia (educamidia.org.br), iniciativa que tem como objetivo promover a educação midiática por meio de conteúdos que têm como público-alvo os professores. Caso você queira aprofundar seus conhecimentos sobre a esfera jornalística, em que circulam textos como a notícia e o artigo de opinião, recomendamos a Websérie “Jornalismo: Conhecer para defender”. São vídeos curtos que explicam o processo de trabalho do jornalista da elaboração da pauta à publicação e repercussão do texto. Os vídeos estão disponíveis no link:



<https://educamidia.org.br/recurso/webserie-jornalismo-conhecer-para-defender>

Fonte: Garcia; Severiano; Oliveira; Gagliardi; Amaral (2021, p. 40)

Essa definição antecede a solicitação que o Caderno orienta o professor a fazer aos estudantes: selecionar uma notícia sobre o movimento Vidas Negras Importam e produzir uma matéria assinada sobre essa notícia para publicar em um jornal mural na escola. Consideramos como uma ocorrência que apresenta um trabalho inovador de léxico, visto que esse boxe não apenas apresenta a definição para jornalismo, mas orienta sobre que papel o jornalista exerce na sociedade e direciona o professor para que ele incentive seus alunos a compreenderem melhor esse trabalho. Além disso, nessa situação, saber o que faz o jornalismo é essencial para as atividades posteriores que serão trabalhadas na oficina.

A ocorrência OLP-AO-21 nos faz refletir sobre as possibilidades para um trabalho inovador de léxico, considerando o funcionamento das palavras na organização textual:

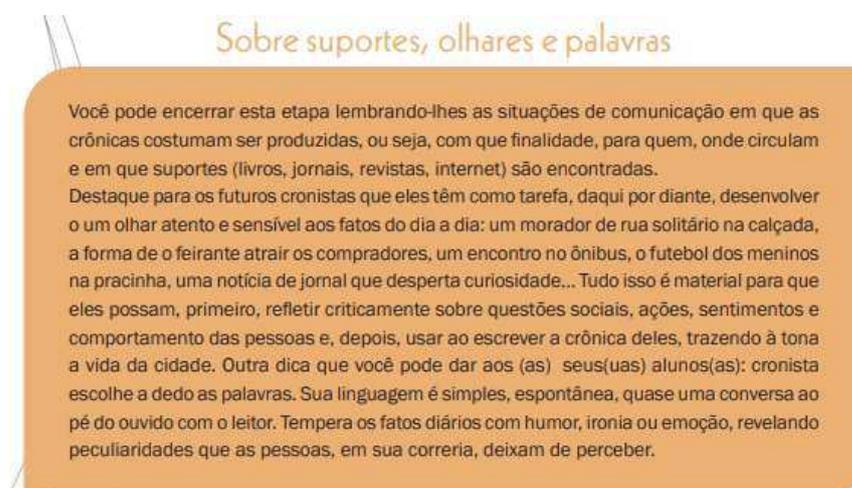
Figura 24 – Ocorrência OLP-AO-21

- Que assunto é tratado no segundo parágrafo? Agora, ficou clara qual é a questão polêmica?
- A maneira como as informações estão organizadas, em um só período, sem ponto final, ajudam a entender a polêmica de que vai tratar?
- Por que o autor mencionou a extensão territorial do município? Como essa informação dialoga com o dado do primeiro parágrafo??
- Que dados poderiam ser citados para provar que a distribuição de água é irregular no município?
- A escolha de vocabulário contribui para a defesa do ponto de vista? A palavra "atributo", por exemplo, poderia ser substituída por outra mais precisa?

Fonte: Garcia; Severiano; Oliveira; Gagliardi; Amaral (2021, p. 166)

Essa ocorrência aparece no processo de revisão de um artigo de opinião apresentado na oficina *Aprendendo na prática*. Entre os questionamentos que o professor é orientado a instigar os alunos, está a pergunta acerca da adequação da palavra *atributo* com vistas à contribuição exercida por ela na defesa de um ponto de vista. Nesse sentido, a palavra não foi analisada apenas pelo seu significado literal e isolado, mas a partir do seu funcionamento no texto. Essa reflexão permite que os estudantes percebam o fato de que, embora a palavra esteja “correta”, por assim dizer, o seu uso em determinado contexto pode não ser adequado por não contribuir com os efeitos de sentido pretendidos na situação de interação.

Agora, vamos observar as ocorrências que apresentaram uma perspectiva de ensino inovadora no Caderno *A ocasião faz o escritor*. Como exemplo, destacamos a ocorrência OLP-CR-01:

Figura 25 – Ocorrência OLP-CR-01

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 37)

Na oficina *Balaio de crônicas*, em uma conversa introdutória, o professor é incentivado a explicar aos estudantes que “o cronista escolhe a dedo as palavras”. Embora implícita, essa orientação relembra ao professor a necessidade de valorizar e incentivar o processo de seleção lexical nas produções textuais dos estudantes, de modo a permitir que eles construam adequadamente seus textos.

Outra ocorrência é a OLP-CR-07, que apresenta uma orientação inovadora no texto de apoio à análise de uma crônica presente na oficina *Histórias do cotidiano*:

Figura 26 – Ocorrência OLP-CR-07

Sobre “O novo normal”

A crônica de Prata é marcada pelo humor, mas uma dose de humor que alcança a ironia. Diante da situação complexa e difícil que estamos enfrentando, o cronista escolheu o caminho do humor ácido.

E é com um tom bastante irônico que ele comenta a chegada desse personagem que está no centro do texto como protagonista, o Novo Normal. Sem saber ao certo de quem se trata, Prata imagina uma festa onde o personagem vai sendo apresentado para as pessoas que estão ali. De forma ficcional, o cronista vai exercitando a reação das pessoas para esse personagem.

Como tudo o que é novo, o Novo Normal causa estranhamento nos primeiros momentos da conversa, mas, com o passar das horas e a convivência com os outros convidados, torna-se uma figura enturmada. Ou seja, a figura que já se tornou natural, comum. E aí encontramos uma visão metafórica sobre a situação que estamos vivenciando desde março do ano de 2020.

A crônica está estruturada em diálogos, os quais, diferentemente de um texto corrido, nos contam uma história por meio de frases que os personagens trocam. É essa troca de falas que vai construindo a sequência dos episódios, até a hora do término da festa, em que todos, já superamigos, saem festejando e cantarolando por uma das principais ruas de São Paulo.

Ao usar palavras comuns às conversas e leituras do dia a dia das pessoas, o texto tem fácil leitura e comunicação, o que nos mostra que o autor escolheu essa seleção de palavras para deixar o texto fácil de ser compreendido, num papo direto e reto com o maior número possível de leitores.

Por outro lado, vale notar que tratar de assuntos que ainda não deixam as pessoas à vontade, como a ausência da prática sexual, é algo que causa estranheza, por isso o cronista aqui também escolheu o caminho da ironia e do humor, ao dizer: “contanto que o Pomhub e o Redtube liberem o acesso”.

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 68)

No quinto parágrafo do texto em análise, observamos novamente a valorização da seleção lexical para a construção de textos adequados. Esse texto de apoio permite ao professor refletir como a escolha de palavras adequadas pode garantir aos textos a facilidade de leitura e da comunicação e, conseqüentemente, permitir uma maior aproximação com os leitores. Essa visão fará com que o professor esteja atento na seleção lexical nas produções dos estudantes com o objetivo de que eles também consigam organizar seus textos de maneira adequada.

Mais uma ocorrência que podemos analisar é a OLP-CR-19:

Figura 27 – Ocorrência OLP-CR-19

- ▷ Apresente o título do texto: “Cobrança”. Faça um jogo de livre associação pedindo aos alunos que digam rapidamente, um depois do outro, tudo o que lhes vem à cabeça ao ouvir a palavra “cobrança”.

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 94)

Essa orientação aparece na oficina *Trocando em miúdos*, que visa diferenciar os processos de narração e descrição encontrados em um jornal dos processos de narração e descrição encontrados em crônicas. A orientação permite ao professor partir do conhecimento de mundo e do repertório lexical dos estudantes para construir noções acerca da palavra ‘cobrança’. Essas noções serão posteriormente avaliadas durante a leitura da crônica que tem essa palavra como título. Nesse sentido, o professor poderá refletir com os alunos se as ideias construídas por eles foram confirmadas ou não pelo texto em análise.

4.2.3 Perspectiva Conciliadora

O trabalho com o léxico a partir da perspectiva conciliadora envolve relacionar as atividades propostas tradicionalmente às práticas inovadoras. Esse movimento compreende reconhecer que atividades de identificação, definição, classificação, quando não têm um fim em si mesmo, mas visam a fatores como as condições de produção do texto, são necessárias ao processo de desenvolvimento da competência lexical. Nos Cadernos do Docente, grande parte das orientações que assumiram uma perspectiva conciliadora apareciam nos momentos em que os estudantes precisavam refletir sobre a adequação do texto ao nível de formalidade exigido pelo gênero em questão.

O Caderno do Docente voltado para o ensino do gênero Memórias Literárias aborda questões de léxico em uma perspectiva conciliadora também ao trabalhar conteúdos como as palavras que entraram em desuso, os significados de palavras e processos como a seleção e coesão lexical. Como exemplo, apresentamos a ocorrência OLP-ML-23:

Figura 28 – Ocorrência OLP-ML-23

- ▷ Tente instigar a turma a compreender por qual razão as transformações no uso das palavras acontecem, por meio das seguintes perguntas:
- ▶ **Que palavras aparecem na fala dos entrevistados e que a turma não usa?**
 - ▶ **Eles e elas conseguem atualizar a fala dos entrevistados para a linguagem que utilizam?**

Fonte: Altenfelder; Severiano; Almeida; Clara (2021, p. 117)

A orientação apresentada nessa ocorrência trabalha com as palavras que entraram em desuso na língua, mas não promove reflexões, por exemplo, a respeito do processo de renovação lexical. Consideramos essa orientação como uma orientação conciliadora, porque ela inova no

sentido de trabalhar com as palavras em desuso no texto, mas permanece limitada quando propõe apenas a substituição dessas palavras por palavras pertencentes a uma linguagem mais atual. Essa orientação poderia considerar, por exemplo, como as palavras utilizadas pela pessoa entrevistada marcam as lembranças que elas têm acerca do passado.

No Caderno do Docente voltado para o ensino do gênero Artigo de Opinião, encontramos ocorrências que apontam uma perspectiva de ensino conciliadora ao abordar conteúdos como os significados das palavras e as classes de palavras. É o caso da ocorrência OLP-AO-05:

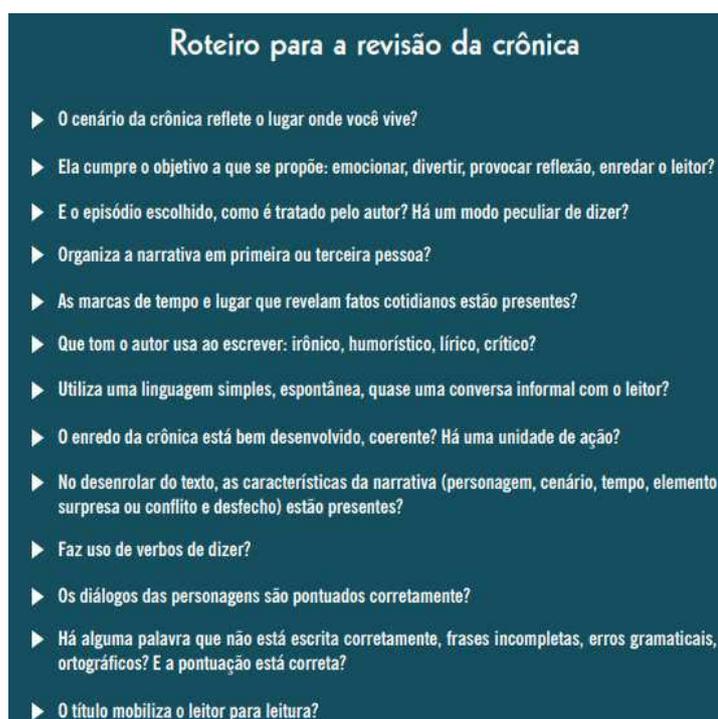
Figura 29 – Ocorrência OLP-AO-05

- ▶ Levante com a turma os conhecimentos prévios que eles e elas tenham a respeito do tema:
- ▶ Vocês já leram ou ouviram falar alguma coisa sobre o assunto?
 - ▶ O que é uma democracia?
 - ▶ Seria possível imaginar uma democracia sem a garantia do direito ao voto?
 - ▶ Vocês têm ideia do interesse e do valor que um debate sobre a obrigatoriedade/não obrigatoriedade do voto possa ter para o País?
 - ▶ Sabem o que é "curral eleitoral"?
 - ▶ Sabem quando as mulheres começaram a votar?
E quando os analfabetos conquistaram esse direito?
 - ▶ Estão cientes de que aos 16 anos o jovem cidadão já pode votar?
 - ▶ Já pararam para pensar que esses fatos históricos têm representado importantes conquistas democráticas, ampliando e aprofundando a participação do cidadão na vida do País?

Fonte: Garcia; Severiano; Oliveira; Gagliardi; Amaral (2021, p. 88)

Essa ocorrência destaca uma orientação que antecede o trabalho com um exemplar do gênero Artigo de Opinião. Entre as perguntas de pré-leitura, o professor é incentivado a questionar os estudantes se eles conhecem o significado da expressão “curral eleitoral”. Consideramos essa orientação como sendo de perspectiva conciliadora, porque entendemos que, de certa forma, ela caminha para o trabalho com o texto, visto que provavelmente a expressão será utilizada no texto, mas fica limitada, nesse momento, à identificação do significado da expressão. Conhecer a expressão “curral eleitoral” não necessariamente garante que os estudantes compreenderão a maneira como ela será utilizada no texto em análise.

No Caderno do Docente destinado ao ensino do gênero Crônica, encontramos questões voltadas para uma perspectiva de ensino conciliadora, sobretudo no trabalho com as figuras de linguagem e as classes de palavras. Na ocorrência OLP-CR-30, observamos um trabalho de perspectiva conciliadora com o verbo:

Figura 30 – Ocorrência OLP-CR-30

Fonte: Rodrigues; Laginestra; Pereira; Schlatter (2021, p. 153)

O roteiro de revisão é encontrado na última oficina que compõe o *Caderno Pontos de Vista*. Nesse momento, o professor é incentivado a orientar a revisão dos textos de Artigo de Opinião produzidos pelos estudantes. Um dos pontos a serem revisados é o uso de “verbos de dizer”, como apresentado na orientação. Consideramos essa orientação como pertencente a uma perspectiva conciliadora, porque, embora seja utilizada a nomenclatura, a fim de verificar a presença de verbos nas produções, o trabalho com a classe de palavras foi realizado em função do texto. É importante ressaltar que essa revisão ocorreu após a exposição dos alunos às características do gênero, o que inclui a análise de palavras e expressões que são mais recorrentes nos textos, visando tanto a organização textual quanto a construção da narrativa.

4.3 Discussão dos resultados

Em suma, percebemos que as orientações voltadas para o trabalho com o sistema lexical nos Cadernos do Docente, analisados neste trabalho, se fundamentam nas abordagens morfológica, semântica e textual-interativa de léxico. Essas abordagens, por sua vez, são desenvolvidas em uma perspectiva metodológica ora mais inovadora, ora mais tradicional, tendo a perspectiva conciliadora menos destaque nas orientações.

Os Cadernos do Docente destinados ao ensino de gêneros em prosa (Memórias Literárias, Artigo de Opinião e Crônica) realizam um profundo trabalho de descrição e análise das características constituintes dos gêneros. Quando pensamos na prática de análise linguística, em especial, na pedagogia do léxico, esse trabalho contribui para que os estudantes consigam analisar o funcionamento das palavras em contextos específicos e o uso do sistema lexical em benefício de estruturas recorrentes, como é o caso dos gêneros textuais literários e não literários.

No Caderno *Se bem me lembro...*, as 30 (trinta) ocorrências analisadas apontaram de forma predominante para um trabalho pautado na abordagem semântica de léxico, a partir de uma perspectiva de ensino inovadora, de modo que questões como o trabalho com o significado de palavras e as figuras de linguagem foram desenvolvidas com vistas ao uso.

No Caderno *Pontos de Vista*, as 31 (trinta e uma) ocorrências analisadas evidenciaram o trabalho com as abordagens semântica e textual-interativa de léxico. Nas orientações, percebemos uma variedade de questões contextualizadas com relação ao significado de palavras e aos processos de referenciação, repetição, seleção e coesão lexical, fato que defende a postura metodológica inovadora assumida pelo Caderno.

No Caderno *A ocasião faz o escritor*, as 37 (trinta e sete) ocorrências analisadas destacaram a abordagem semântica de léxico na maioria das orientações, apresentadas em sua maioria também de maneira inovadora. Assim como no caso do Caderno destinado ao trabalho com o gênero Memórias Literárias, o Caderno destinado ao trabalho com o gênero Crônica apresentou uma grande quantidade de questões relacionadas ao uso de figuras de linguagem e ao significado de palavras.

Os baixos índices de orientações que partem de uma abordagem morfológica nos Cadernos podem ser analisados em diferentes óticas. Podemos pensar, por exemplo, na associação feita, comumente, entre a abordagem morfológica e a perspectiva de ensino tradicional, como se desenvolver atividades a partir dos aspectos estruturais da palavra necessariamente correspondesse a desenvolver atividades tradicionais. Nesse sentido, reduzir a quantidade de orientações baseadas nessa abordagem pode representar a preocupação dos Cadernos em não aderir a um ensino de língua tradicional. A ausência de orientações para o ensino de léxico em uma abordagem morfológica pode representar, também, a dificuldade em desenvolver atividades produtivas com o sistema lexical a partir da abordagem morfológica. Ainda assim, foi possível perceber a preocupação em assumir uma postura de ensino contextualizado e inovador nas orientações.

A predominância de orientações que assumem uma abordagem semântica nos Cadernos analisados pode ser entendida como um reflexo da concepção de ensino de léxico assumida

pelo ensino de língua na Educação Básica, que está intimamente relacionada ao trabalho com o dicionário, segundo uma postura reducionista que entende que as palavras sempre vão significar aquilo que é determinado pelo dicionário, e ao trabalho metalinguístico de identificação definição das figuras de linguagem. Entretanto, nos Cadernos, a abordagem semântica foi trabalhada de maneira mais produtiva, por meio de reflexões sobre como as palavras têm seus significados atualizados em situações reais de uso e como as figuras de linguagem podem contribuir para os aspectos estilísticos do texto em gêneros tanto literários quanto não literários.

As orientações para o ensino de léxico pautadas na abordagem textual-interativa fornecem direcionamentos aos professores, a fim de ampliar o trabalho com as palavras no texto. Nesse sentido, os professores são incentivados a orientar os estudantes a perceber como as palavras contribuem para a tessitura do texto. Fenômenos como repetição, seleção e coesão lexical são abordadas de forma a suscitar a reflexão dos estudantes acerca do funcionamento do sistema lexical. Se comparadas às orientações de base semântica, as orientações de abordagem textual-interativa aparecem em menor quantidade em todos os Cadernos. Em certa medida, tal fato contraria a proposta dos Cadernos, visto que estes pretendem fornecer subsídios aos professores que orientarão a produção escrita dos estudantes que participarão do concurso de produção de textos da OLP.

O trabalho inovador, encontrado em maior quantidade nas orientações para o ensino do léxico nos Cadernos do Docente, permite ao professor mediar reflexões, por meio de atividades epilinguísticas, acerca do sistema lexical de modo a permitir que os estudantes desenvolvam habilidades em prol da construção de uma consciência lexical. Dessa forma, os estudantes poderão compreender e utilizar as palavras de forma adequada nos contextos comunicativos em que estiverem inseridos, além de enriquecer o seu vocabulário ativo e passivo, facilitando, assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

No entanto, os altos índices de orientações pautadas em uma perspectiva mais tradicional, sobretudo no Caderno *Pontos de Vista*, revelam a visão de ensino de léxico que ainda é refletida nos materiais didáticos e na prática pedagógica da maioria dos professores de língua portuguesa: um trabalho reduzido e pouco sistemático. Um ponto a ser destacado é que as ocorrências consideradas de perspectiva tradicional são de abordagens morfológica, semântica e textual-interativa, o que nos faz perceber que, independente da abordagem utilizada, os direcionamentos metodológicos dados em uma orientação podem torná-la mais inovadora, quando considerados fatores com foco no alcance da textualidade, ou mais

tradicional, quando considerados apenas aspectos isolados e independentes do funcionamento do léxico e da situação comunicativa.

As ocorrências que apontaram para uma perspectiva conciliadora estavam adequadas ao contexto em que foram inseridas, visto que cumpriram a função normativa de avaliar o nível de formalidade dos textos trabalhados.

De modo geral, percebemos que os Cadernos do Docente avançam por darem destaque a um ensino produtivo de léxico em suas orientações. Reconhecemos, também, a necessidade de os Cadernos fornecerem mais orientações com foco em uma abordagem textual-interativa, visto que a função das sequências didáticas é nortear os professores no trabalho com os gêneros solicitados pela Olimpíada, e estes, por sua vez, mediarão as produções textuais dos estudantes que participarão do concurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho observou o tratamento dado ao ensino do léxico nos Cadernos do Docente, sequências didáticas destinadas ao ensino dos gêneros solicitados no concurso de produção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Por meio da descrição das orientações que apontavam para o trabalho com o léxico, analisamos como as sequências didáticas propiciam o trabalho com os conhecimentos lexicais na aula de língua portuguesa.

Acreditamos que os resultados apresentados respondem à questão-problema que propusemos nesta pesquisa, porque apresentamos, em nossas análises, os fundamentos teórico-metodológicos que subjazem ao trabalho com o léxico nos Cadernos do Docente. Esses fundamentos compreendem, teoricamente, às abordagens morfológica, que está mais relacionada a questões estruturais do léxico, semântica, que se relaciona aos sentidos literais e figurados atribuídos às palavras, e textual-interativa, que está voltada para os usos das palavras e o seu funcionamento na materialidade do texto. Metodologicamente, os fundamentos que subsidiam a proposta de ensino dos Cadernos do Docente apontam para as tendências de ensino tradicional, quando veem as palavras fora dos contextos reais de uso, inovadora, quando propõem análises que refletem sobre o funcionamento das palavras nos textos, e conciliadora, quando observam a adequação das palavras ao nível de formalidade exigidos nos textos.

Nossas análises buscaram, inicialmente, descrever as orientações selecionadas de acordo com os conteúdos voltados para o ensino do léxico que elas abordavam e, em seguida, reconhecer as concepções de léxico assumidas pelas orientações. Como resultado, verificamos que as orientações para o ensino do léxico estavam fundamentadas nas abordagens morfológica, por meio do trabalho com arcaísmos, neologismos e classes de palavras, semântica, por meio do trabalho com os significados das palavras e com as figuras de linguagem, e textual-interativa, por meio da reflexão de fenômenos como a seleção, repetição e coesão lexical.

Posteriormente, buscamos identificar as perspectivas de ensino que norteavam as propostas apresentadas pelos Cadernos do Docente para o trabalho com o léxico, relacionando as concepções de léxico às perspectivas de ensino adotadas. Nesse sentido, observamos que há, ainda, nos materiais didáticos analisados, um percentual considerável de orientações tradicionais para o trabalho com o léxico. As ocorrências que assumiram uma perspectiva de ensino tradicional estavam resumidas, em especial, ao trabalho com a identificação dos significados das palavras ou do reconhecimento das figuras de linguagem.

Apesar disso, percebemos alguns avanços em relação à proposta de ensino do léxico nos Cadernos analisados no sentido tanto da quantidade de ocorrências encontradas, que aparece

em maior número, se comparada a outros materiais didáticos, como também de que a maioria delas apresenta possibilidades inovadoras para o trabalho com o léxico em sala de aula. As orientações, em sua maioria, observam o funcionamento do léxico na materialidade do texto, metodologia que, a nosso ver, garante o desenvolvimento da competência lexical e a ampliação das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Essa postura metodológica assumida pelos materiais orientadores é fundamental, também, para garantir que os docentes consigam perceber caminhos viáveis para o ensino do sistema lexical na sala de aula.

Vimos, ainda, que a perspectiva conciliadora aparece nos Cadernos, geralmente, nas seções de revisão da produção escrita e funciona, sobretudo, para validar o nível de formalidade requisitado pelos gêneros textuais propostos nos Cadernos do Docente.

A nosso ver, o ensino de léxico precisa alcançar o nível da textualidade, porque somente por meio da reflexão sobre textos reais será possível compreender o funcionamento do léxico nas situações de interação. Tal prática pode ser observada nas orientações selecionadas nos Cadernos do Docente, que indicam aos professores possibilidades de trabalho com as palavras, tomando a tessitura do texto como ponto principal de análise e reflexão.

As orientações analisadas nos Cadernos do Docente demonstram a viabilidade de um ensino sistemático de léxico na Educação Básica. Um trabalho produtivo de léxico permite que os estudantes expandam seu vocabulário de maneira consciente, garantindo que eles saibam, por assim dizer, manejar as palavras adequadamente. Essa expansão, por sua vez, facilitará o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, requisitadas não somente em avaliações escolares, mas em vivências que ultrapassam os limites da escola.

Embora seja necessário reconhecer que ainda há muito a ser conquistado no que diz respeito ao espaço concedido ao trabalho com o léxico nos materiais didáticos e nos programas de ensino de língua, valorizamos a produção de materiais como as sequências didáticas analisadas nesta pesquisa, porque elas conseguem ampliar os horizontes teórico-metodológicos dos professores e influenciar positivamente a prática docente.

Reafirmamos que, para que a pedagogia do léxico alcance o espaço da sala de aula, é preciso que haja o desenvolvimento de pesquisas científicas consistentes que tomem a prática de análise linguística com foco no sistema lexical como objeto de análise, sobretudo dentro do campo da Linguística Aplicada. É necessária, também, a didatização dessas pesquisas por meio de materiais fornecidos a professores e estudantes do Ensino Básico. Ressaltamos, ainda, que o professor precisa ser formado para lidar com o léxico e, desta forma, tornar-se habilitado a desenvolver um ensino de léxico produtivo.

O Programa Escrevendo o Futuro tem sido uma fonte rica para estudos nas áreas de ensino de língua portuguesa, de formação continuada e dos múltiplos letramentos. Esperamos que muitas realidades sejam alcançadas por materiais de qualidade como os Cadernos do Docente. Desejamos que nossa pesquisa promova reflexões e contribua para a prática docente, a fim de que bons resultados sejam alcançados e beneficiem a vida daqueles a quem dedicamos nosso tempo e trabalho: os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, A. H.; SEVERIANO, A. P.; ALMEIDA, N.; CLARA, R. A.; Se bem me lembro...: *Caderno do Docente: orientações para produção de textos*. 7. ed. São Paulo: Cenpec, 2021.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.
- ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARAÚJO, C. B. *O Lugar das Palavras na Aula de Língua Materna*. EduSer, [S. l.], v. 3, n. 2, 2016. DOI: 10.34620/eduser.v3i2.36. Disponível em: <https://eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/36>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2013b.
- BAIÃO, F. *Ensino do léxico em material didático de português língua estrangeira*. 2017.112 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARBOSA, M. A. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Plêiade. 1996.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-54.
- BARRETO FILHO, R.R.; NEVES, H. (orgs.). *Análise da interação verbal – Festschrift para Kazue Saito Monteiro de Barros*. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- BASÍLIO, M. *Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BEZERRA, M. A. (Org.). *Estudar vocabulário: como e para quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande: EDUFPG.

BEZERRA, M. A. R. *Orientações para avaliação da seleção lexical em redações: análise de critérios em exames vestibulares*. 72f. – Monografia – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

BIDERMAN, M. T. C. Polissemia versus homonímia. In.: *Anais do Seminário do Gel XXXVIII*, Franca: Unifran – União das Faculdades Franciscanas, 1991.

BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário Contemporâneo de Português*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1978].

BOTELHO, J. M. *A relação denotação-conotação: uma questão de plurissignificação imanente*. Rio de Janeiro: REVISTA SOLETRAS, v. III, p. 7-21, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

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

BUNZEN, C.; MEDEIROS, R. R. A. de. *O ensino de gramática na Primeira República (1889-1930): uma análise da gramática expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira. *Linha D'Água*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 119 – 141, 2016. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v29i1p119-141. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/112385>. Acesso em: 5 abr. 2022.

CAVALCANTE, M. S. D. Palavra por palavra: o estudo do léxico no livro didático de língua portuguesa. In: NADIN, O. L.; FERREIRA, A. A. G. D.; FARGETTI, C. M. (org.). *Léxico e ensino*. Araraquara: Letraria, 2015.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 45. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARDOSO, W.; CUNHA, C. *Estilística e gramática histórica: português através de textos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

- CASTIM, F. *Princípios básicos de semântica*. Recife: FASA, 1983.
- CATÃO, A. L. NEVES, H. A abordagem do léxico na BNCC: objetos de aprendizagem e concepções linguísticas. *XVIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande*, Campina Grande, 2021.
- CORREIA, M. Produtividade lexical e ensino da língua, *In: Valente, A. & Pereira, Maria Teresa (orgs.) Língua Portuguesa: descrição e ensino*, São Paulo, Parábola editorial, p. 223-237, 2011.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.
- COUTINHO, I. L. *Pontos de Gramática Histórica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revista e aumentada, 1954.
- DE LUCCA, J. L. *Minidicionários da língua portuguesa: análise léxico-estática contrastiva das macro e microestruturas e sugestão de modelo*. 2001. 492f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH – USP). São Paulo, 2001.
- DE MORAES SILVA, A. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/5413>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- DIAS DA SILVA, B. *A face tecnológica dos estudos da linguagem: o processo automático das línguas naturais*. 285 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 1996.
- DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.
- FARIAS, E. M. P. *A relação entre o léxico e o dicionário*. Revista de Letras, v. 1, n. 20, 11. 1998.
- FERRAREZI JR., C. *O estudo dos verbos na Educação Básica*. 1 ed. Contexto: São Paulo, 2014.
- FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. *In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 146-162.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FERREIRA, A. B. H. *Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FIORIN, J. L. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FONTANALS, Jaume Mateu. Modelos cognitivos. *In: DE MIGUEL, Elena (Edit.). Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel, 2009. p. 281-300.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006 [1991]. p. 11- 33.

FREIRE, L. de O. *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1.ed. 5 volumes. Rio de Janeiro: A Noite S. A. Editora, 1939-1944.

FREITAS, H. R. *Princípios de morfologia*. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1997.

GARCIA, A. L. M.; SEVERIANO, A. P.; OLIVEIRA, E.; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. Pontos de vista: Caderno do Docente: orientações para produção de textos. 7. ed. São Paulo: Cenpec, 2021.

GAVA, A. A.; CARBONIERI, D. Os dicionários e a historicidade brasileira. In.: *Revista Diálogos: linguagens em movimento*. Caderno Estudos Linguísticos e Literários. Ano II, N. I, 2014. Cuiabá: 2014.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 59-79.

GERALDI, J. W. (Org.). O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. e org. J.W. Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILENO, R. S. S.; FIORAVANTE, Y. W. O vocabulário no livro didático de PLE: uma proposta de análise. In: NADIN, O. L. et al. (Org.) *Léxico e ensino*. Araraquara: Letraria, 2015.

GONÇALVES DA SILVA, C. A. *Estrangeirismos gírios nas redes sociais: descrição e implicações para o ensino*. 2021. 95 f. Monografia – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

GUERRA, M. M; ANDRADE, K. S. *O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas*. Domínios de Lingu@gem, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 226–241, 2012. DOI: 10.14393/DL12-v6n1a2012-12.

- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ILARI, R. *Introdução à Semântica: brincando com a Gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.
- ILARI, R. *Introdução ao estudo do Léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.
- ILARI, R.; GERALDI, J.W. *Semântica*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KEHDI, V. *Morfemas do Português*. Ática: São Paulo, 1990.
- KEHDI, V. *Os substantivos deverbais em português*. *Confluência*, n. 25 e 26, p. 209-214, 2003.
- KEHDI, V. *Formação de Palavras em português*. 3. ed. Ática: São Paulo, 2015.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007[1993].
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012[2007].
- KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- KRAMER, S. N. *L'Histoire commence à Sumer*. Paris: Arthaud. 1986.
- LAROCA, M. *Manual de morfologia do português*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.
- LEAL, A. A. Vocabulário e aspectos linguísticos do português em livros didáticos. *In.*: BEZERRA, M.A (Org.). *Estudar vocabulário: como e para quê?* Campina Grande: Bagagem, 2004. p. 39-82.
- LIMA, A.; MARCUSCHI, B.; TEIXEIRA, C. Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis. *In.*: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Orgs). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 29-46.
- LOPES, M. F. C. Linguística e ensino de língua materna. *In.*: *Actas do 1º Encontro de Linguistas Portugueses*. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa, 1984, p. 244-256.
- LIMA, E. F; NEVES, H. *Perspectivas de ensino de gramática no caderno Pontos de Vista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 8, nº 1, p. 44-59, 2019.
- MACEDO SOARES, A. J. *Diccionario Brasileiro da Lingua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1889.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. 2. ed.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de (Orgs.). Sentido e significação.* Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido.* Revista do GELNE, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7–15, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9272>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MASCARENHAS, S. *Metodologia científica.* São Paulo: Pearson, 2018.

MATTOSO CÂMARA Jr., J. *Estrutura da língua portuguesa.* Petrópolis: Vozes, 2011.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários.* São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MELO, P.V. R. *Os processos de formação de palavras e o ensino segundo a perspectiva morfológica gerativista.* Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP) ISBN 978-85-7946-353-2. Natal, 2019.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.

Miller, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In: Moita Lopes, L. P. (Org.) Linguística aplicada na modernidade recente: festscrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.99-121, 2003.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola, 2010. p.111-124.

NASCIMENTO, W. M. do. *O léxico no livro didático de língua portuguesa.* 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017.

NEVES, H. *Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018.* 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

NEVES, H; LIMA, E. F; BEZERRA, M. A. R. *Conversando sobre o ensino do léxico: uma entrevista com Maria Auxiliadora Bezerra.* LEIA ESCOLA, v. 21, p. 195-202, 2021.

NUNES, J. H. *Dicionários no Brasil: Análise e História do Século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes, 2006.

NUNES, J. H. *Dicionários: história, leitura e produção*. Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília. Volume 3 – Número 1/2 – Ano III. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, F.A. *O ensino de morfologia na educação básica: algumas reflexões e propostas*. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 23 - Número 1: p. 72-82. 2021.

OLIVEIRA, R. P. de; BASSO, R. M; SOUZA, L. M. de; TAVEIRA, R; GRITTI, L. L. *Semântica: 6º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PEIXOTO FILHO, F. V. *Morfossintaxe do português*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lexikon, 2021.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição [Orgs.] *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAPOSO, E. B. P. Estrutura da frase. In: RAPOSO, E. B. P.; NASCIMENTO, M. F. B.; MOTA, M. A.C.; SEGURA, L.; MENDES, A. (Coords.). *Gramática do português – volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 303-398.

REINALDO, M. A. G. M. *O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil*. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, pp. 229-241.

RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIO-TORTO, G.M. *Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português*. Porto: Porto Editora, 1998.

RODRIGUES, J. F.; LAGINESTRA, L. C.; PEREIRA, M. I.; SCHLATTER, M. *A ocasião faz o escritor...*: Caderno do Docente: orientações para produção de textos. 7. ed. São Paulo: Cenpec, 2021.

SARMENTO, C. S. *Abordagem do léxico em livros didáticos de Língua Portuguesa: os anos finais do Ensino Fundamental*. 2019. 143 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEIDE, M. S.; HINTZE, A. C. *O ensino do léxico na disciplina de português — língua materna, no Ensino Fundamental brasileiro*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n.2, p. 403-424, jul./dez. 2015.

SERRA, L. H. *O Ensino de vocabulário na sala de aula: reflexões e práticas para a produção de textos na Educação Básica*. *AFLUENTE*, v. 01, p. 01-19, 2016.

SILVA, A.V.T.A. *O ensino do léxico no livro didático*. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 274-291, jul./dez. 2016.

SILVA, A.; PESSOA, A. C; LIMA, A. (Orgs). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, W. M.; RAFAEL, E. L. Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento. *LinguiStica*, v. 11, p. 262-277, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31 -42.

SILVA, L. A.; SOUSA, L. C. *A referência aplicada ao ensino de língua portuguesa: a coesão lexical em foco*. *ReVEL*, vol. 13, n. 25, 2015.

SILVA, M. F. *A ortografia lusofônica: breve histórico*. *Inf. & Soc.: João Pessoa*, v.4, n.1, p.85-89, jan./dez. 1994. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/12/pdf/84c8593890_0013938.pdf. Acesso em: maio de 2022.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141-161.

SOBRINHA, C. S. S.; SILVA, N. F. *Formação do Léxico da Língua Portuguesa: uma análise dos arcaísmos presentes na crônica Antigamente de Carlos Drummond de Andrade*. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*. Ano 6. 3 ed. São Paulo, 2013.

SOUZA E SILVA, M. C.; KOCH, I. G. V. *Linguística aplicada ao português: morfologia*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, T.V. *O ensino de morfologia – uma abordagem 3c: crítica, criativa e contextualizada*. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 2, p. 530-549, jul.- dez. 2021.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A; PESSOA, A.C; LIMA, A. (Orgs). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. O ensino de vocabulário e sua importância. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: EDUC: IP-PUCSP, 2016. p. 211-232.

TRAVAGLIA, L. C. *Estudo de Vocabulário*. São Paulo: Cortez, no prelo.

TRÉVILLE, M. C.; DUQUETTE, L. *Enseigner le vocabulaire em classe de langue*. Paris: Hachette F.L.E., 1996.

Vereza, S. C. *Contextualizando o léxico como objeto de estudo: considerações sobre sinonímia e referência*. DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, 16(1). 2000.

VERDELHO, T. Dicionários portugueses, breve história. In: NUNES, J.H.; PETTER, M. *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2002, p.15-64.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. *Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do português*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1926].

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: 34, 2017 [1929].

VIVAS, V. M. et al. Morfologia e Ensino: novas abordagens voltadas para o Ensino Médio. In: GONÇALVES, C. A.; HIGINO DA SILVA, N. (Orgs.). *Novos Horizontes da pesquisa em Morfologia*. Campinas: Pontes Editores, p. 147-79, 2017.

WELKER, H. A. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, H. A. *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília : Thesaurus, 2008.

ZAVAGLIA, C. *Ambiguidade gerada pela homonímia: revisitação teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos*. DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 237-266, 2003.