

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

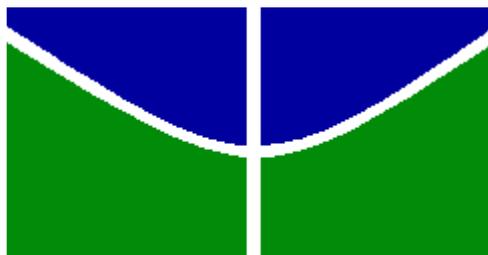
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**Abordagem do Léxico em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: os Anos Finais
do Ensino Fundamental**

Camila da Silva Sarmiento

Brasília/DF
2019



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**Abordagem do Léxico em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: os Anos Finais
do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística, área de concentração Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Prof^a Dra. Orlene Lúcia de Saboia Carvalho

Brasília/DF
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

da da Silva Sarmento, Camila
Abordagem do Léxico em Livros Didáticos de Língua
Portuguesa: os Anos Finais do Ensino Fundamental / Camila
da Silva Sarmento; orientador Orlene Lúcia de Saboia
Carvalho. -- Brasília, 2019.
143 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Livros didáticos . 2. Léxico . I. de Saboia Carvalho,
Orlene Lúcia , orient. II. Título.

Abordagem do Léxico em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: os Anos Finais do Ensino Fundamental

Camila da Silva Sarmento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística, área de Teoria e Análise Linguística.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Orlene Lúcia de Saboia Carvalho (PPGL/LIP/IL/UnB)

Professora Doutora Poliana Maria Alves (LIP/IL/UnB)

Professora Doutora Walkiria Neiva Praça (PPGL/LIP/IL/UnB)

Professora Doutora Michelle Machado de Oliveira Vilarinho (PPGL/LIP/IL/UnB)

A minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a minha família, aos meus amigos e ao meu esposo Gabriel Pires.

Em especial, a minha orientadora, professora doutora Orlene Carvalho, por todo ensinamento e incentivo nesta etapa da minha formação acadêmica.

A minha amiga, Helen Peres, por toda paciência e apoio.

A minha amiga, Renata Brandão, que, desde o início, incentivou e acompanhou de perto cada passo desta caminhada que é uma realização pessoal.

À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL).

RESUMO

Esta pesquisa consistiu na investigação do tratamento dado ao léxico nos livros didáticos de Língua Portuguesa, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de estudos linguísticos que focam no léxico (BIDERMAN, 1978; ANTUNES, 2012 e BAGNO, 2007) e que propõem um projeto de estudo lexical adequado ao ensino da língua materna (ILARI, 2017; ANTUNES, 2012; BAGNO, 2007 e ZILLES E FARACO, 2015), buscou-se identificar as atividades voltadas ao vocabulário e observar como eram transmitidas aos estudantes, bem como averiguar a eficiência dos glossários ofertados juntamente aos textos nesses materiais. Num primeiro momento, foi realizada análise quantitativa das atividades lexicais a partir do *corpus* de duas coleções de livros didáticos (FIGUEIREDO *et tal*, 2012 e COSTA *et tal*, 2014), cada uma com quatro volumes. Em seguida, essa primeira análise foi estendida à verificação da qualidade desses exercícios com base nas rubricas de Ilari (2017), no programa de estudo do léxico de Antunes (2012) e no ensino variacional sugerido por Bagno (2007). Os glossários, um caso à parte nos LDs, passaram por averiguação qualitativa na qual se pontuou desde a forma ao conteúdo, norteando-se pelo estudo realizado por Carvalho (2012) juntamente com os referenciais teóricos já citados. Ao final desta pesquisa, ponderações foram feitas acerca das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas nas atividades lexicais, de quais tipos de rubricas foram mais ou menos empregadas, das relações semânticas por elas desenvolvidas, da relevância das informações constantes nos glossários e se a variação linguística foi ou não contemplada no ensino do léxico pelo livro didático. Esta dissertação, cujo teor voltou-se à aprendizagem dos conteúdos vocabulares ofertada nos LDs, denota a importância de o material didático, que se propõe ao ensino da língua materna, desenvolver amplo e adequado estudo do léxico, tendo em vista a necessidade desse saber linguístico na formação do aluno proficiente na leitura, na escrita, na oralidade e nos conhecimentos da língua, isto é, nos eixos de ensino.

Palavras-chave: livros didáticos de Língua Portuguesa, atividades lexicais, glossários, eixos de ensino.

ABSTRACT

This research consisted in the investigation of the treatment given to the lexicon in the textbooks of Portuguese Language, referring to the final years of Elementary School, approved by the National Program of Didactic Book (PNLD). In this paper, we propose a lexical study that is adequate for the teaching of the mother tongue (ILARI, 2017, ANTUNES, 2012, BAGNO, 2007 and ZILLES And FARACO, 2015), we sought to identify vocabulary activities and observe how they were transmitted to students, as well as to ascertain the efficiency of the glossaries offered together with the texts in these materials. Firstly, a quantitative analysis of lexical activities was carried out from the corpus of two collections of textbooks (FIGUEIREDO et al, 2012 and COSTA et al, 2014), each with four volumes. Then, this first analysis was extended to verify the quality of these exercises based on the Ilari (2017), the Antunes lexicon (2012) and the variational teaching suggested by Bagno (2007). The glossaries, a separate case in LDs, underwent a qualitative inquiry in which it was punctuated from its form to its content, guided by the study carried out by Carvalho (2012) together with the theoretical references already mentioned. At the end of this research, we pondered on the teaching and learning strategies used in lexical activities, which types of rubrics were more or less employed, the semantic relations they developed, the relevance of the information contained in the glossaries, and whether linguistic variation was or was not contemplated in the teaching of the lexicon by the textbook. This dissertation, whose content turned to the learning of the vocabulary contents offered in LDs, denotes the importance of the didactic material, which proposes to the teaching of the mother tongue, to develop a broad and adequate study of the lexicon, considering the necessity of this linguistic knowledge in the the student's proficiency in reading, writing, speaking and knowledge of the language, that is, in the teaching areas.

Keywords: Portuguese language textbooks, lexical activities, glossaries, teaching axes.

“Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades.”
(BIDERMAN, 1978, p. 139)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Quantidade de atividades v. 6 SP	83
Gráfico 2. Quantidade de atividades v. 7 SP	88
Gráfico 3. Quantidade de atividades v. 8 SP	94
Gráfico 4. Quantidade de atividades v. 9 SP.....	98
Gráfico 5. Quantidade de atividades v. 6 PP.....	103
Gráfico 6. Quantidade de atividades v. 7 PP.....	108
Gráfico 7. Quantidade de atividades v. 8 PP.....	112
Gráfico 8. Quantidade de atividades v. 9 PP.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Volume 6 SP	84
Tabela 2. Volume 7 SP	89
Tabela 3. Volume 8 SP	95
Tabela 4. Volume 9 SP	99
Tabela 5. Volume 6 PP	104
Tabela 6. Volume 7 PP	109
Tabela 7. Volume 8 PP	113
Tabela 8. Volume 9 PP	117
Tabela 9. Quantidade de atividades lexicais por volume nas coleções	121

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Capa do volume 6 da coleção PP	72
Imagem 2. Capa do volume 6 da coleção SP	72
Imagem 3. Glossário volume 7 da coleção PP	125
Imagem 4. Glossário volume 7 da coleção SP	126
Imagem 5. Glossário volume 8 da coleção PP	129
Imagem 6. Glossário volume 8 da coleção SP	130
Imagem 7. Glossário volume 6 da coleção PP	132
Imagem 8. Glossário volume 6 da coleção SP	132

LISTA DE SIGLAS

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CD – Conselho Deliberativo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

Fename – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro Didático

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Distrital de Educação

PDET – Plano Decenal de Educação para Todos

Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PP – Para viver juntos: português (coleção)

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SP – Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem (coleção)

Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

Resumo	7
Abstract	8
Lista de gráficos	10
Lista de tabelas	11
Lista de imagens	12
Lista de siglas	13
Capítulo 1 – Introdução	16
1.1 Objetivos.....	21
1.2 Justificativa e questões da pesquisa.....	22
Capítulo 2 – Contextualização: o Programa Nacional de Livros Didáticos de Língua Portuguesa	27
2.1 Trajetória	27
2.2 Funcionamento	30
2.3 O Guia de Livros Didáticos do Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa (PNLD 2014).....	36
2.4 PNLD – Dicionários	42
Capítulo 3 – Referencial teórico	45
3.1 Estudos do léxico.....	46
3.1.1 Biderman (1978).....	46
3.1.2 Ilari (2017).....	50
3.1.3 Antunes (2012)	56
3.2 Variação linguística	59
3.2.1 Bagno (2007)	59
3.2.2 Zilles e Faraco (2015).....	67
Capítulo 4 – Estratégias metodológicas	71
4.1 <i>Corpus</i> : as coleções selecionadas	71
4.1.1 Para viver juntos: português	73
4.1.2 Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem	75
4.2 O que diz o PNLD sobre as coleções	77
Capítulo 5 – Análise de dados	79
5.1 Atividades com o léxico	80
5.1.1 Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem	82
5.1.2 Para viver juntos: português	102

5.1.3 Resumo comparativo das duas coleções.....	120
5.2 Glossários	123
5.2.1 Direcionamento na leitura e caráter redutor	124
5.2.2 Variação linguística	131
Considerações finais	135
Referências	141

Capítulo 1 – Introdução

A prática educacional é um fenômeno social e presente na organização das comunidades humanas. Essa prática ocorre de modo formal (institucionalizada) ou informal (no seio familiar ou pelo senso comum, por exemplo) e ambas carregam uma doutrina pedagógica. No que diz respeito à educação em sentido formal, mais precisamente à prática do ensino sistematizado, ela é garantida por arcabouços legais e a oferta ocorre em ambientes específicos, a citar a escola. A oferta desse ensino está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída em 1996, a qual afirma em seu artigo 1º, § 1º, “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” Entre tantos outros aspectos disciplinados pela LDB/96, a maneira como essa educação escolar ocorrerá no país também está por ela discriminada.

Ao abordar as possibilidades de estrutura educacional possíveis para as escolas brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza, em seu artigo 23, que a educação básica (formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) poderá ser organizada, entre outros modelos, em ciclos, e ratifica ainda, no artigo 32, que é “facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. A proposta para uma educação disposta em ciclos no Brasil abrange dois modelos: os ciclos de formação e os ciclos de aprendizagem. Estes observam uma organização do ensino que respeite os espaços, tempos e sujeitos envolvidos na aprendizagem, enquanto aqueles consideram as etapas do desenvolvimento humano, segundo expõem o Currículo Em Movimento da Educação Básica (2013) e as Diretrizes Pedagógicas para a organização escolar do 2º e 3º ciclos no Distrito Federal (2014).

No momento em que se deu a ampliação do ensino fundamental para nove anos, pela Resolução n.º 3, do dia 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), o 3º relatório do programa, documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), também trouxe um quadro com as possibilidades para a organização do ensino fundamental em ciclos. Além desse relatório, outras redações legais como o Plano Distrital de Educação (PDE), Lei n.º 5.499, de 14 de julho de 2015, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 2, estabelecem como estratégia a substituição do regime seriado no ensino fundamental de nove anos nas escolas do Distrito Federal pela organização dessa etapa da educação em ciclos de aprendizagem. É uma medida que visa, entre outras questões, lidar com “os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização” (Lei 5.499/2015). Em

outra estratégia dessa mesma meta, o PDE fala sobre a implementação das diretrizes pedagógicas aos ciclos. Tais diretrizes explanam de qual modo efetivamente a educação infantil e fundamental será estruturada.

Os ciclos de aprendizagem ou ciclos de escolarização são um sistema de organização da educação básica em períodos plurianuais (nos quais os anos escolares podem ser dispostos em blocos, por exemplo) que tenham como regime a progressão continuada do aluno. Os objetivos desse tipo de organização escolar são, além de procurar reduzir o índice de retenção nas séries e a evasão escolar, superar um ensino fragmentado, aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e tornar a avaliação um processo contínuo de recuperação das aprendizagens. Devido ao objetivo desta pesquisa estar concentrado no estudo de obras didáticas de Língua Portuguesa adotadas e utilizadas pelos docentes no Ensino Fundamental Anos Finais da educação nas escolas públicas, faz-se necessária a explanação de como se encontra estruturada a educação básica atualmente. No entanto, restringirei esse entendimento ao Distrito Federal, pois a cada Estado é facultado o direito de escolher como será a organização das unidades escolares.

O Currículo em Movimento, em consonância com a LDB/1996, reitera que a organização escolar no DF pode ser em seriação, ciclos ou semestralidade. A educação infantil e o ensino fundamental no DF, portanto, estão estruturados em três ciclos (nas escolas que adotarem esse sistema). O 1º ciclo é composto pela educação infantil, isto é, a creche (crianças de 0 a 3 anos) e a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). O 2º ciclo, por sua vez, comporta os anos iniciais do ensino fundamental e é dividido em dois blocos: no primeiro, também denominado BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, constam o 1º, 2º e 3º anos, com educandos na faixa etária entre 6 e 8 anos, e, no segundo, o 4º e 5º anos, com a faixa etária de 9 e 10 anos. O 3º ciclo equivale ao ensino fundamental anos finais e, assim como o 2º, compreende dois blocos: o primeiro abarca o 6º e 7º anos, com alunos de 11 e 12 anos, enquanto o segundo, o 8º e 9º anos, alunos de 13 e 14 anos. Na educação infantil (1º ciclo), não há retenção, e, nos 2º e 3º ciclos, a retenção do educando só é possível ao final de cada bloco.

A organização dos blocos do 3º Ciclo para as Aprendizagens no DF, etapa que interessa para o objeto de análise dessa pesquisa, respeitando os elementos constitutivos do trabalho pedagógico e as estratégias, principalmente a progressão continuada, por sua vez, norteia-se pela distribuição dos alunos que progrediram do 2º Bloco (4º e 5º anos) do 2º Ciclo para as Aprendizagens no 1º Bloco (6º e 7º anos) do 3º Ciclo. No término do 1º Bloco (7º ano), eles podem progredir ao bloco seguinte ou serem reprovados. Caso não haja defasagem na

aprendizagem ou se essa existir em até dois componentes curriculares, o aluno pode avançar ao 2º Bloco. Aquele que apresenta a segunda situação para a progressão, passará por projetos interventivos a fim de sanar suas dificuldades.

A reprovação no 1º Bloco ocorre por dois motivos: defasagem de aprendizagem em mais de dois componentes curriculares (nessa ocasião, os estudantes serão matriculados no mesmo bloco, no 7º ano, acompanhados por projeto interventivo e reagrupamentos) e não alcance de presença mínima de 75% do total da carga horária prevista para o ano letivo (nessa situação, o tempo de permanência do estudante no 1º Bloco é aumentado, no ano em que estiver matriculado, acompanhado por projeto interventivo e reagrupamento).

A distribuição do 2º Bloco (8º e 9º anos) do 3º Ciclo para Aprendizagens ocorre com alunos que progrediram do 1º Bloco (6º e 7º anos) do 3º Ciclo, respeitados os critérios explicados acima. Ao final do 2º Bloco, eles podem seguir ao Ensino Médio ou ficar reprovados. O avanço ao Ensino Médio acontece se o aluno alcançar todos os objetivos de aprendizagem propostos nos documentos oficiais que dizem respeito ao 3º Ciclo. A reprovação ocorre nas mesmas situações que a geram no 1º Bloco.

No DF, o 3º ciclo foi implantado a partir do ano de 2013, em um compromisso assumido pela Secretária de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com a garantia do ensino igualitário e de qualidade a todos os estudantes matriculados nas Unidades Escolares, assim reiteram as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens (2014, p. 17): “O 3º Ciclo para as Aprendizagens constitui alternativa mais democrática, integrada e dialógica, respeitando os ritmos de aprendizagem e minimizando mecanismos de exclusão social.”

Não somente com o intuito de reorganizar o tempo e o espaço escolares respeitando os níveis de aprendizagem, o ciclo de aprendizagem, instituído nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas do DF, considera a articulação dessa etapa do ensino com as demais etapas escolares e as modalidades de ensino constantes na educação básica. O que sustenta a transformação dessa organização escolar que deseja formar discentes com pensamento crítico e emancipatório são a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, associadas aos Projetos Político-Pedagógicos que as instituições de ensino possuem.

Essa organização dos ciclos na educação básica é reiterada e justificada em todos as redações oficiais como uma ação democrática que considera a realidade e promove aos alunos, sobretudo das classes desfavorecidas, acesso à educação de qualidade e garantia de avanço nos estudos. Em suas considerações finais, as Diretrizes Pedagógicas reafirmam (2014, p. 79):

“Essa forma de organização escolar, apoiada na concepção de uma escola flexível, democrática e autônoma, propõe um trabalho pedagógico regido pelos princípios da continuidade, flexibilidade e articulação que ultrapassam a preocupação exclusiva com resultados.”

Em todas as etapas da educação básica, independentemente do modo como ela esteja organizada em cada estado, os livros didáticos utilizados nas escolas públicas são avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) executa esse programa que compra e distribui obras didáticas aos estudantes do ensino fundamental, médio e EJA das escolas federais, estaduais e municipais do país. Por meio de editais, são estabelecidas regras para a inscrição dos livros didáticos, que, por sua vez, passam por uma triagem feita por especialistas e, se aprovados, compõem o Guia de Livros Didáticos PNLD, que é enviado às escolas a fim de que sejam escolhidas as obras a serem utilizadas a cada triênio.

No que tange ao ensino da língua materna, o Guia de livros didáticos PNLD 2014 expõe que a aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental deve aprofundar a qualificação do aluno no processo da escrita. Segundo o Guia, o ensino da Língua Portuguesa nos quatro últimos anos do ensino fundamental deve garantir ao estudante desenvolvimento da linguagem oral, desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita, pleno acesso ao mundo da escrita, proficiência em leitura e escrita, fruição estética e apreciação crítica da produção literária, compreensão da variação linguística, domínio das normas urbanas de prestígio, bem como práticas de análise e reflexão sobre a língua. Nesse sentido, no que diz respeito às atividades linguísticas, essas devem, consoante o Guia, proporcionar a construção dos conhecimentos linguísticos e a descrição da gramática associadas a textos em condições efetivas de uso da língua.

Relativo ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, o Guia expressa que deve haver uma reflexão da língua e da linguagem no intuito de desenvolver proficiência oral e escrita sendo que as atividades, quer sejam voltadas para a leitura ou a escrita, para a produção ou a compreensão oral ou textual, “em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização (o ensino fundamental anos finais) e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Português a eles destinadas” (GUIA PNLD 2014, 2013, p. 17). Na proficiência em leitura, ele salienta a compreensão dos vocábulos em determinados contextos como um dos aspectos relevantes, por isso também se justifica a necessidade de desenvolver um bom trabalho lexical.

Além do mais, o Guia ainda aponta que os conhecimentos linguísticos são desenvolvidos sob duas óticas, uma metalinguística, na qual se estuda e analisa a língua em suas categorias por meio da gramática tradicional, a outra epilinguística, na qual se reflete acerca dos aspectos da língua e da linguagem (coerência, coesão, lógica das ideias, vocabulário empregado e seus sentidos, etc.). Em suma, o PNLD ratifica o objetivo de se trabalhar os conhecimentos linguísticos nas séries finais do ensino fundamental, pois é necessária a reflexão da língua e da linguagem tanto para a proficiência oral e escrita quanto para a análise dos fatos de língua e linguagem.

A competência lexical, tema desta pesquisa, é um dos principais objetivos visados pela escola, então as atividades voltadas para o léxico devem colaborar com os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, elas não deveriam limitar o estudo das relações de sentido à polissemia e à sinonímia, por exemplo, abordando a polissemia aplicada tão somente a uma situação recortada de algum trecho textual ou a sinonímia com a ideia da existência de pares perfeitos. Ao se contemplar os conteúdos linguísticos nos exercícios, é preciso considerar de qual maneira os conhecimentos lexicais se diferenciam, complementam e/ou expandem o trabalho vocabular proposto pelo livro didático. As atividades que exploram o vocabulário devem trazer claramente contribuições no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita sem negligenciar as situações de uso escolar, formais ou públicas.

Associar o uso dos dicionários presentes nas salas de aula ao trabalho de aquisição lexical é fundamental. Os tipos de dicionários adequados aos devidos segmentos escolares proporcionam um suporte às diversas práticas de letramento (ver item 2.4 sobre dicionários escolares). O aluno aprende a ser crítico na assimilação das informações que adquiriu e utiliza tanto o que aprende com o dicionário quanto com a proposta linguística do livro didático, sem desconsiderar a sua experiência lexical anterior.

A esse respeito, apontamento coerente e consistente é lido em *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*:

[...] o léxico será retratado de formas muito diversas num dicionário, em função da concepção de língua e de léxico que o dicionarista adota, de seu interesse maior ou menor pela língua atual ou pela “de todos os tempos”, por sua decisão de privilegiar ou não a norma culta, de favorecer ou não certa (s) variante (s) regional (is), de incluir ou não gírias, neologismos e empréstimos recentes etc. (RANGEL, 2012, p. 13)

O ensino da língua materna concretiza-se, portanto, diretamente pelo uso dos materiais didáticos de língua portuguesa adotados pelas escolas no país, sejam livros-texto ou dicionários.

No caso do DF, assim como a educação organizada em ciclos tem o objetivo de formar um estudante crítico e reflexivo com a prática social, o ensino da língua portuguesa precisa ser um trabalho que estimule o conhecimento linguístico e atue com a funcionalidade da língua. Os conhecimentos linguísticos, se bem desenvolvidos, proporcionarão os domínios necessários às demandas sociais (que são linguísticas também) com análise e reflexão, por parte do discente, sobre a língua na construção dos sentidos necessários, na compreensão do funcionamento da língua materna e, conseqüentemente, na atuação de um cidadão crítico em seu contexto social.

1.1 Objetivos

A investigação da abordagem dada ao léxico nos livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) tem por objetivo geral examinar o trabalho proposto com o vocabulário, observando os impasses ao ensino lexical que, porventura, venham a apresentar.

Este estudo quer mostrar a eficácia e/ou ineficácia na forma como estão dispostos os conteúdos relacionados à aquisição e expansão lexical nos livros de língua portuguesa atualmente. É de interesse desta pesquisa examinar os obstáculos à compreensão do léxico nos acervos didáticos que devem auxiliar na formação linguística do estudante.

Os objetivos específicos desta dissertação são:

- averiguar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nas atividades;
- verificar se as atividades lexicais estão de acordo com os pressupostos teóricos explicitados na coleção;
- identificar os tipos de atividades voltadas ao léxico contempladas pelos LDs;
- reconhecer as relações semânticas desenvolvidas nas atividades lexicais;
- diagnosticar a eficácia, na perspectiva do aluno, do emprego dos glossários e averiguar a real necessidade, sob a perspectiva do professor, dos glossários nos LDs;
- descrever as informações que os glossários trazem em todos os seus aspectos (divisão silábica, preposição que a regência pede, informação

gramatical, etc.) e, no que concerne à sua estrutura, como estão distribuídos nos LDs;

- investigar se e como a variação linguística é contemplada tanto nas atividades lexicais quanto nos glossários.

1.2 Justificativa e questões da pesquisa

A competência lexical é basilar para o domínio de uma língua. Partindo dessa premissa e considerando o que já foi exposto, é necessário um trabalho adequado com o léxico nos livros didáticos de língua portuguesa. É essencial que o léxico seja devidamente explorado em sala de aula e que os LDs influenciem positivamente nisso, sendo um material didático proporcionador da expansão lexical¹. O ensino do português não deve ter mais como enfoque principal tão somente a gramática tradicional. De acordo com Antunes (2012), a competência discursiva contribui de forma significativa para que o aluno possa construir textos claros e fluentes e, principalmente, com um repertório lexical amplo. Além do mais, para o discente tanto adquirir as competências expressas no PNLD como compreender e aplicar a gramática, ele precisa dominar o léxico, o que pode ser alcançado com o que Antunes chama de programa de estudo do léxico:

Na perspectiva da linguagem como ação discursiva, se poderia explorar o conhecimento do léxico no desenvolvimento das competências: para a produção de um discurso claro, fluente, com uma grande possibilidade de variação vocabular [...]; para a compreensão de textos orais e escritos mais formais, complexos e com exigências de um vocabulário mais especializado. (ANTUNES, 2012, p. 153 e 154)

As escolhas lexicais do falante refletem seu pensamento e seu grau de letramento também, por isso é necessário conhecer a estrutura das unidades lexicais em todos os seus aspectos. Para tanto, o livro didático, ao apresentar o adequado estudo do léxico em sua metodologia de ensino, assume papel importante na exploração, aplicação e compreensão das palavras da língua portuguesa.

¹ Expressão cunhada por Antunes (2012) que diz respeito ao “ininterrupto movimento de renovação” (2012, p. 31) do léxico.

Vale lembrar o que frisa Antunes (2012) sobre o léxico da língua possuir vinculação às experiências socioculturais. Não é possível, portanto, estudá-lo superficialmente, pois ele é intrínseco à sociedade, reflete evolução e é uma identidade cultural. A autora afirma, ainda, que aderir a um programa de estudo do léxico (2012, p. 160): “Seria, com certeza, uma abertura para se tomar consciência da língua em sua totalidade de constituição — léxico e gramática — , numa percepção bem mais consistente, bem mais fiel à natureza mesma do fenômeno linguístico.”

A língua é uma atividade sociointerativa, assim, além de abordar as relações semânticas nos materiais didáticos, é necessário também observar o funcionamento dos itens lexicais no discurso para construir uma unidade de sentido, fazer associações e inferências. As atividades voltadas para o léxico devem abarcar tal propósito. Antunes (2012, p. 20 e 21) expõe que, em muitos livros didáticos, o estudo lexical se restringe ao conhecimento dos processos de formação de palavras, contudo o significado que elas assumem em dadas situações recebe pouca atenção, bem como o que motiva novos termos a serem gerados, por distintas maneiras, devido a “demandas culturais de cada lugar e de cada época”.

Atividades essencialmente de classificação de orações ou substituição de palavras não agregam quase nada à competência comunicativa do aluno, pois conhecer as relações semânticas é o que traz significado à atividade discursiva. Por isso, a relevância do vocabulário ser contextualizado e desenvolver a competência lexical compreendendo que conhecer uma palavra significa perceber a posição que ocupa dentro da língua, associando-a a outras palavras e conhecendo seus vários significados.

As atividades lexicais não podem dar uma abordagem da língua como um código apenas, porquanto, mais que isso, essa se manifesta vinculada ao contexto e no seu funcionamento. O ensino do léxico, ao se pautar em tal aspecto, relacionará as atividades ao nível de competência linguística requerido em cada etapa escolar, como também considerará que o aluno já possui conhecimentos linguísticos prévios por fazer parte de um contexto sociocultural. Explica Antunes (2012) que o estudo do léxico, na maioria das escolas, numa dimensão sob a ótica da textualidade, é praticamente descartado, porque as palavras são vistas fora do texto, quando não estão em listas de palavras, em duplas de frases.

Não obstante, 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: “Essa perspectiva de reduzir a palavra a uma única significação se ajusta muito bem aos exercícios em torno de palavras isoladas ou de frases

descontextualizadas.” (ANTUNES, 2012, p. 23) Para desenvolver a proficiência em leitura e escrita e até mesmo a reflexão acerca dos fenômenos linguísticos, não há como desconsiderar que, a partir da produção e leitura do discurso, se constroem significados, por isso o trabalho lexical com as relações semânticas no todo de um texto se faz fundamental.

É essencial observar a maneira como essas relações semânticas vêm apresentadas e propostas nos LDs e a predominância do aprendizado do léxico voltado mais para um plano paradigmático. É inevitável que, para cumprir com primazia o processo de inserção do aluno na escrita e sua proficiência leitora, deve haver um trabalho bem desenvolvido nas diversas esferas didáticas. Portanto, o estudo e a apresentação da língua nos livros didáticos não deveriam fugir a isso.

Desse modo, assim como as atividades voltadas ao repertório lexical são de suma importância para se atingir os principais eixos norteadores da formação em língua portuguesa, isto é, leitura, compreensão de texto escritos e a própria escrita, os glossários contidos nos livros didáticos de língua portuguesa também são. Por esse motivo, eles não podem fazer uma pré-seleção das palavras, o que, conforme Carvalho (2012), apresenta-se pela interferência visual feita nos textos constantes nos LDs ao negritar ou sublinhar as unidades lexicais que supostamente o aprendiz não seria capaz de depreender a significação. A pergunta que surge então é se esse procedimento não acabaria por restringir o vocabulário sem levar em conta a particularidade cognitiva do aluno para identificar o sentido dos termos que compõem o texto, privilegiando esta ou aquela acepção. No domínio do léxico, as unidades não são isoladas umas das outras, o vocábulo é definido pelas relações de forma e sentido, conforme ressalta Carvalho:

“A existência de um glossário acompanhando os textos impede o leitor de percorrer seu próprio caminho de leitura, tirando-lhe a oportunidade de processar e tentar resolver suas dúvidas, em função do contexto que tem diante de si e de sua bagagem intelectual e pessoal.” (CARVALHO, 2012, p. 36)

A devida compreensão de informações lexicográficas proporciona ótimo recurso ao desenvolvimento da competência leitora e do domínio da escrita. Gostaríamos, por isso, de averiguar se os glossários nos LDs fornecem tais informações e, caso apresentem, de qual modo são transmitidas ao leitor aprendiz. Fora essa questão, por meio de breve verificação, é possível constatar que os glossários nos LDs não trazem uma reflexão dos possíveis significados que o vocábulo possa ter dentro do texto e esta pesquisa observará se essa conduta se repete recorrentemente. De qualquer modo, é fato que o uso de dicionários, por exemplo, traria esse estudo reflexivo da significação das palavras de forma mais adequada e completa ao

aprendizado lexical, como está expresso na obra *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*:

Comparar definições diferentes de uma mesma palavra permitirá, por exemplo, que o aluno:

- perceba as diferenças em jogo, com seus limites e possibilidades;
- identifique as obras adequadas ao seu grau de letramento atual;
- se familiarize com o gênero verbete;
- comece a compreender, por meio das definições mais simples e acessíveis, as mais complexas, formais e impessoais. (RANGEL, 2012, p. 40)

Além disso, também pode ser vista a sinonímia aplicada aos sentidos das palavras nos glossários com precariedade, por trazer uma falsa definição delas dentro dos textos oferecidos nos LDs. Carvalho (2012, p. 37) aponta que “A mera disposição sequencial de palavras sinônimas constitui o que se costuma denominar pseudodefinição. Muitos são os verbetes de glossários que se utilizam somente de sinônimos em lugar da definição.” Analisaremos o quão comum pode ter sido essa prática nas obras e quais prejuízos ela traz ao ensino do léxico.

Nota-se, ainda, a necessidade das informações gramaticais quanto aos termos selecionados aos glossários, pois faz diferença na compreensão do sentido da palavra e do entendimento global do texto estudado pelo educando. Quanto à relevância dessa questão, Carvalho adverte:

Já que se propõem a servir de apoio para esclarecimentos sobre itens lexicais, deveriam, por exemplo, alertar sobre as formas que podem, sem alteração morfológica, mudar de classe gramatical e, conseqüentemente, exercer mais de uma função na oração. São muitas as palavras da língua portuguesa que podem funcionar como substantivo ou adjetivo, sendo o contexto fator determinante para a alteração semântica e sintática de uma mesma forma. (CARVALHO, 2012, p. 39)

Perceptível, também, é que não há apresentação da variação linguística e que, quando os vocábulos são retirados com suas acepções de algum dicionário, eles são cópias incompletas contribuindo em resumir o léxico, pois, de acordo com Carvalho, há uma defasagem, por parte do leitor, ao não perceber as variantes linguísticas, em situar quem participa do texto e seus aspectos como tempo, espaço, estilo, gênero etc. Averiguaremos, neste trabalho, por qual razão apreciações dessa temática são omitidas nos glossários dos materiais didáticos, tendo em vista que suas propostas pedagógicas norteiam-se pela aprendizagem

considerando os diversos contextos socioculturais. A autora explica que “Como a leitura e compreensão de textos requer do jovem leitor que ele consiga assimilar esses traços do léxico em uso, é preciso lhe fornecer momentos de percepção. Afinal, a dinamicidade do léxico se manifesta no discurso, e todo texto tem vocabulário sortido” (*op. cit.*, 2012, p. 40).

São tais questões estimulantes para essa investigação, porque, tendo por base as ciências do léxico (lexicologia, lexicografia e terminologia) que denotam o acesso que ele nos permite ter ao discurso, é notório quão imprescindível a aquisição lexical se faz. E por mais abstrata que seja a ideia de léxico, haja vista não ser possível dizer com exatidão o número total de palavras existentes e empregadas numa língua, uma parte significativa dele faz parte do dia a dia do falante e constitui seu vocabulário, cujo emprego consta em discursos escritos ou não (CARVALHO, Glossário Ceale, disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lexico>. Acesso em: 02/06/2017, 13h06);

Mediante o quadro exposto e a indiscutível relevância do ensino adequado do léxico, dentro da literatura escolar, a pesquisa analisará a abordagem do léxico em livros de didáticos de Língua Portuguesa, pois esses influenciam diretamente na aquisição lexical do aprendiz. A base desta análise consolida-se nesse material didático por entender o quanto são utilizados por alunos e professores no ensino-aprendizagem de língua materna. Muitas vezes, inclusive, esses livros constituem-se como o primeiro e único acesso do estudante (sabendo que o Brasil possui diversas realidades escolares de estado para estado) aos saberes sistematizados da língua e às variedades textuais provenientes das práticas sociais. Conseqüentemente, eles precisam, pois, ser ferramentas didáticas que apoiem a ação pedagógica e auxiliem a aprendizagem dos educandos, no caso em tela, a aquisição do léxico adequadamente.

Capítulo 2 – Contextualização: o Programa Nacional de Livros Didáticos de Língua Portuguesa

2.1 Trajetória

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um instrumento pedagógico e uma política pública do Estado direcionado à escolha e distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino. O PNLD surgiu, de fato, em 1985 com a edição do Decreto n.º 91.542 (19/08/1985) substituindo o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). Em 1929, o Estado criou o órgão Instituto Nacional do Livro Didático (INL) para legislar sobre políticas voltadas ao livro didático no Brasil. O intuito era (e ainda é no atual programa), entre outros, controlar a produção e circulação de livros didáticos no país.

É relevante compreender sua história e perceber que, ao longo de sua trajetória, o PNLD foi sendo moldado por meio de outros programas até chegar ao formato atual. No decorrer dos anos, decretos direcionados às questões do material didático foram publicados instituindo, em âmbito nacional, regras relativas à indicação e reutilização dos livros, oferta dessas obras a quais séries (hoje a nomenclatura é “anos” com o novo ensino fundamental) e participação financeira no programa por parte de qual órgão. Para isso, no ano de 1938, pelo Decreto-Lei n.º 1.006, de 30/10/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e, em 1945, o Decreto-Lei n.º 8.460, de 26/12/45, legislou acerca das condições de produção, importação e utilização do livro didático.

A instituição da Comissão não foi bem vista, pois, naquele momento, período histórico no qual o Brasil vivenciou o Estado Novo (regime político autoritário que centralizou o poder nas mãos do Chefe de Estado), “intelectuais da época atribuíram à comissão uma função muito mais controladora, de caráter político-pedagógico, do que didática” (MANTOVANI, 2009, p. 28), sem mencionar o período de censura instaurado nesse regime cuja influência também recaía sobre as obras didáticas.

Nos anos que se seguem, avanços inerentes às obras didáticas são percebidos, tais como o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Esse acordo garantiu ao MEC recursos na distribuição gratuita de 51 milhões de livros por três anos. No ano de 1970, o citado Plindef começa a ser

desenvolvido e, nesse mesmo período, as unidades federadas passam a contribuir financeiramente ao Fundo Nacional do Livro Didático.

Seis anos mais tarde, o INL é extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) executará o programa nacional do livro didático. A fim de substituir a Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a qual sugere a participação dos docentes na escolha das obras e extensão do programa às demais séries (anos) do Ensino Fundamental, afinal eles, em conjunto com os alunos, são os principais agentes envolvidos no uso do material didático. Todavia, é no ano de 1985 que, com a criação do PNLD, são trazidas transformações no processo de adesão às obras didático-escolares:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acesso: 01/05/2017, 10h49).

No início da década de 90, o programa enfrenta o impasse da carência de verba para prosseguir atendendo todo o Ensino Fundamental. Entre decretos-lei e iniciativas governamentais, o Governo cria o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) nesse período, o qual revelou ser mais uma política pública que, ao buscar recuperar a Educação Básica no país, não deixou de considerar nas metas a necessária melhoria qualitativa, e por que não quantitativa, do acervo didático.

Em 1993, critérios são estabelecidos na avaliação dos LDs e gradualmente a universalização da entrega do material é retomada, além de incluir livros das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História nos anos subsequentes. A avaliação pedagógica dos livros inscritos no programa a serem adotados pelas escolas dá-se por intermédio da publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos (1996), que recebeu muitas críticas, mas representou nítido fortalecimento institucional do programa federal. No ano posterior, a FAE é extinta e o novo responsável pela execução do programa é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Vale elucidar que, a partir do ano 2000, o PNLD distribui dicionários de língua portuguesa e, aos poucos, estende o atendimento de livros em braile, em libras e na versão *MecDaisy* aos discentes deficientes visuais e auditivos da rede regular de ensino público do país, expandindo, desse modo, sua proposta em ser uma ação federal inclusiva. Sobre os dicionários, o programa estabeleceu uma oferta conforme o ano escolar do estudante.

Desde a deliberação do PNLD, os progressos concernentes aos recursos didáticos têm, a cada ano, recebido mais investimentos e apresentado avanços tecnológicos, ratificando a consolidação, expansão e o aprimoramento do programa. Duas importantes resoluções foram publicadas, a Resolução/CD/FNDE n.º 51, de 16/09/2009, e a Resolução/CD/FNDE n.º 60, de 20/11/2009. Esta regulamenta o PNLD à Educação de Jovens e Adultos (EJA), aquela impõe novas regras para a participação no programa: “[...] a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos.” (Site FNDE); e adiciona a oferta dos livros dos componentes curriculares de língua estrangeira (Inglês e Espanhol).

A Resolução/CD/FNDE n.º 42, de 28/08/2012, que explana sobre o PNLD para a Educação Básica, traz, entre outras regulamentações, como as escolas de ensino fundamental são beneficiadas pelo programa, bem como se dá o atendimento na distribuição do acervo didático. No documento consta o calendário desse atendimento, cuja distribuição integral de LDs, dicionários, obras complementares e obras literárias para alfabetização na idade certa, reposição integral de livros consumíveis, além de reposição e complementação parcial de livros reutilizáveis são seguidas desde 2012.

Nos anos subsequentes, de forma sucessiva e alternada, o calendário deve ser seguido a fim de proporcionar continuidade no serviço desenvolvido pelo programa. Entre acertos e tropeços, o PNLD vem, portanto, desde o seu surgimento proporcionando a universalização do atendimento aos estudantes do ensino fundamental e influenciando, também, na produção didática do país com a instituição do processo avaliativo, cujo impacto incide diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

As mudanças oriundas desse surgimento e o constante aprimoramento do PNLD acarretaram na sociedade: a adaptação das editoras frente às demandas legais suplantadas pelo Programa; o alcance dos docentes no sentido de que lidariam com novos perfis do material didático-pedagógico, que passaram a ser produzidos conforme as exigências impostas; impactos nas pesquisas acadêmicas voltadas aos livros didáticos, pois elas passaram a investigar essa nova perspectiva de elaboração do material didático e a complexa relação entre os agentes

envolvidos (Estado, mercado editorial, comunidade escolar) direta ou indiretamente na sua constituição.

Contudo, mesmo enfrentando percalços em sua história, como a mencionada falta de verba nos anos 90 e a gradual ampliação rumo a um atendimento nacional e democrático, por exemplo, o PNLD traz efeitos positivos à produção dos livros didáticos e, por conseguinte, à educação brasileira. Ele influencia diretamente na transformação da elaboração e do tratamento dado aos objetos de ensino (no caso do componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo, a aquisição da escrita e a reflexão do uso da língua) pelo material didático e no quanto esses insumos têm progredido em suas propriedades relativas tanto à forma quanto ao conteúdo, buscando respeitar os objetivos de aprendizagem prescritos pelos PCN, pelas DCN e pela LDB/1996.

Citando Batista, a pesquisadora Maria da Graça Costa Val ratifica esse impacto otimista do programa (2009, p. 25): “Para o autor, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD contribui para um ensino de melhor qualidade, criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.” A autora faz adendo ao fato de não se saber ao certo, devido à falta de dados atualizados, se os livros distribuídos pelo MEC são efetivamente utilizados nas escolas e que, apesar do debate em torno da adequação ou não em adotar os LDs na rede pública de ensino, é inegável a contribuição que esse material traz à aprendizagem do aluno, desde a sua adoção sistematizada pelo Programa até as circunstâncias atuais em que eles continuam sendo empregados, “embora não suficiente, esse é um elemento constitutivo da almejada melhoria geral do ensino” (VAL, 2009, p. 26).

Concordo com a estudiosa quando ela diz que, embora exista, por influência do PNLD, uma espécie de “modelo de livro” para a produção editorial, os editores ainda conseguem apresentar inovações considerando os pressupostos teóricos e as frequentes transformações socioculturais para a elaboração das obras didático-escolares e, por mais que seja uma política pública que precise ser continuamente aprimorada, “nessa balança, pesam mais os impactos positivos do Programa, amplamente reconhecidos” (VAL, 2009, p. 26).

2.2 Funcionamento

Ao entender que o livro didático é um dos principais recursos na ação pedagógica, desde que fora instituído, o PNLD, evidente intervenção do Estado no currículo e com função social,

atua no que se refere à política, à pedagogia e ao gerenciamento desse material. Observando os padrões básicos de aprendizagem que são metas a serem atingidas no ensino fundamental, o programa atenta-se tanto aos aspectos físicos do livro quanto à qualidade e à organização do que ele comporta. O seu funcionamento, em linhas gerais, observa tais questões com o intuito de que o material aprovado, a ser futuramente selecionado pelos docentes, tenha qualidade e atue positivamente na aprendizagem dos estudantes.

O Programa, segundo a Resolução/CD/FNDE n.º 42, de 28 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre o PNLD para a educação básica, considera os direitos relativos à educação prescritos na Constituição Federal de 1988, as diversidades culturais e sociais da população brasileira, o fornecimento do material didático e a participação dos docentes na seleção dos livros. Nesse sentido, o artigo 1º da referida resolução alega que o objetivo do programa é “Prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).”.

Conforme o que está esclarecido por esse documento do FNDE, o ensino fundamental será atendido do 1º ao 3º ano com livros didáticos (seriados e consumíveis), obras literárias para alfabetização na idade certa e obras complementares de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências na Natureza e Matemática. Do 2º ao 9º ano, serão distribuídos livros didáticos (seriados e reutilizáveis) de Ciências, História e Geografia. Para alunos do 4º ao 9º ano, há, concomitante aos componentes curriculares mencionados, o benefício de livros didáticos (seriados e reutilizáveis) de Língua Portuguesa e Matemática. Os LDs do componente curricular Língua Estrangeira, Inglês ou Espanhol, esses seriados e consumíveis, atenderão alunos do 6º ao 9º ano. Os estudantes do Ensino Fundamental todo (isto é, 1º ao 9º ano) serão beneficiados com dicionários de tipologia respectiva à faixa etária do usuário.

Quanto à aquisição das obras, o FNDE preconiza que o atendimento das escolas pelo programa ocorre de três formas: regular, por acervos referenciais e por reserva técnica. Esse atendimento pauta-se pelo registro das escolas no censo escolar realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A forma de atendimento regular distribui o quantitativo básico de livros didáticos ao corpo docente e discente e os acervos para as salas de aula, norteando-se, além do censo, pelas matrículas nas escolas. Os acervos referenciais são enviados às secretarias de educação, enquanto a reserva técnica atende educandos não computados no censo e ajusta a oferta à demanda. No artigo 5º do referido documento, o FNDE especifica a maneira como o atendimento ocorre no decorrer dos anos:

Art. 5º O atendimento com livros didáticos para as escolas de ensino fundamental e médio ocorrerá da seguinte forma:

I - escolha e distribuição trienal, de forma integral, dos livros didáticos consumíveis e reutilizáveis;

II - reposição anual, de forma integral, dos livros didáticos consumíveis;

III - reposição anual, de forma parcial, dos livros didáticos reutilizáveis, para substituir aqueles porventura danificados ou não devolvidos;

IV - complementação anual, de forma parcial, dos livros didáticos reutilizáveis, para cobrir eventuais acréscimos de matrícula. (Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso: 10/12/2017, 22h01.)

Por ser executado em triênios, o FNDE oferta os livros didáticos reutilizáveis, consumíveis e os acervos. Em seu texto intitulado “O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados”, Britto define:

“Os livros consumíveis são aqueles entregues aos beneficiários sem necessidade de devolução ao final do ano letivo. Os reutilizáveis devem ser devolvidos pelos alunos ao final do ano e são conservados em uso por um período de três anos.” (BRITTO, 2011, p. 7)

As obras complementares, as literárias e os dicionários formam o acervo que pertence à instituição escolar. O artigo 5º do documento normativo explicitado acima transmite de qual maneira acontece o atendimento às escolas, o qual, simultaneamente, respeita o calendário abaixo constante na Lei:

Ano de Atendimento	Distribuição Integral dos Livros Didáticos	Reposição Integral de Livros Consumíveis	Reposição e Complementação Parcial de Livros Reutilizáveis	Distribuição dos Acervos
2012	1º ao 3º ano do ensino médio	Alfabetização Matemática, Alfabetização Linguística e Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Dicionários
2013	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Complementares

2014	6º ao 9º ano do ensino fundamental	Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	2º ao 5º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Literárias para Alfabetização na Idade Certa
2015	1º ao 3º ano do ensino médio	Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização e Língua Estrangeira	2º ao 9º ano do ensino fundamental	Dicionários
2016	1º ao 5º ano do ensino fundamental	Língua Estrangeira, Filosofia e Sociologia	6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio	Obras Complementares
E assim sucessiva e alternadamente nos anos seguintes				

Fonte: Resolução/CD/FNDE n.º 42 de 28 de agosto de 2012

Britto constata, ao observar o que dispõe a Resolução e os dados estatísticos do FNDE, como o número de exemplares varia de acordo com a etapa de ensino a qual for atendida de modo integral em determinado ano. Em sua pesquisa, a autora diz:

Em 2009, o montante de obras adquiridas para o ano letivo de 2010 ultrapassou a marca dos 110 milhões de volumes. Segundo o FNDE, naquele ano o Governo Federal investiu R\$ 577,6 milhões na compra de livros didáticos para a educação básica e R\$ 112,8 milhões na distribuição dessas obras para todo o País, por meio de pagamento à Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT).

A magnitude das estimativas referentes ao custo dos programas de material didático para 2011 (cuja aquisição ocorreu em 2010) é ainda mais impressionante. O valor total chegaria a R\$ 1 bilhão, beneficiando cerca de 37 milhões de alunos matriculados em mais de 148 mil escolas de ensino fundamental e médio. (BRITTO, 2011, p. 7)

Mais recentemente, é possível visualizar, nos dados estatísticos publicados no Portal do FNDE, que em 2014 foram beneficiados pelo PNLD mais de 25 milhões de estudantes do Ensino Fundamental, adquiriram-se 107.554.383 exemplares precisamente, gastaram-se mais de R\$ 785,1 milhões na aquisição desses materiais e, ao distribuí-los, o governo federal investiu

R\$ 132,8 milhões. No ano de 2016, o Programa beneficiou quase 24 milhões de estudantes do EF na compra cujo montante ultrapassou 85 milhões de títulos didáticos com o gasto exato de R\$ 646.280.478,32 milhões somado aos mais de R\$ 133,4 milhões empreendidos na distribuição desses insumos. Esses dados dos anos mais recentes são referentes ao EF, na análise feita por Britto, os números referem-se à educação básica como um todo.

O que se pode concluir é que o número de alunos na rede pública se expandiu do ano de 2014 ao de 2016 e, portanto, os investimentos tendem a aumentar. Os recursos pecuniários imprescindíveis a esses investimentos são oriundos, consoante o artigo 11 da Resolução n.º 42, de “dotações consignadas no orçamento do Ministério da Educação”.

De forma a proceder na efetiva seleção das obras e execução do programa com a plena aquisição e distribuição desses materiais didáticos, o FNDE, juntamente à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, publica editais em que constam os procedimentos de cada edição do PNLD e as características das obras a serem aderidas. A definição do edital de convocação é efetivada no período aproximado de dois anos e meio de antecedência ao envio das obras didáticas escolhidas para as escolas, pois é preciso obedecer ao que manda a legislação do país naquilo tangente à execução das políticas públicas, bem como avaliar criteriosa e sistematicamente as obras apresentadas pelas editoras. Essas que, após todo o trâmite do edital cumprido, serão, por sua vez, analisadas e selecionadas pelos professores da rede pública de ensino a fim de serem adotadas.

O instrumento legal especifica a convocação de editores ao processo de aquisição de obras didáticas (objeto do edital); os prazos de cadastramento, inscrição e entrega de materiais; a composição e características das obras didáticas; as etapas de seleção das obras (triagem, pré-análise e avaliação pedagógica); a habilitação, negociação e contratação; as etapas de produção, controle de qualidade e distribuição; entre outros tópicos não mencionados, porém não menos importantes.

A avaliação pedagógica, arguida no edital, é feita por intermédio do documento denominado Guia do Livro Didático (produzido de três em três anos). Para escolher os livros a serem adotados pela escola, o docente realizará a leitura do Guia, no qual constam, entre outras informações, as resenhas dos livros aprovados pelo PNLD. O Programa atende as escolas federais e as redes de ensino que o aderiram, conforme assinatura de termo específico. A adesão ocorre uma vez, portanto as instituições escolares cujo trâmite de adesão já foi realizado são automaticamente atendidas pelo PNLD.

Ainda no Edital do PNLD, encontra-se explicitado o modo como ocorre o processo avaliativo das obras por componente curricular. Nesse tópico mais específico, primeiramente são transcritos os critérios de avaliação comuns a todas as áreas, os quais, consoante o edital, vão respeitar os parâmetros legais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros apontados no documento), observar os princípios éticos, adequar-se à abordagem teórico-metodológica seguida pela coleção, estar atualizada no seu conteúdo, possuir observância ao constante no Manual do Professor, adequar-se na estrutura editorial e no projeto gráfico conforme aspectos didáticos-pedagógicos da coleção. Ao não atender tais ditames gerais de avaliação, as coleções são eliminadas do PNLD.

Posterior à análise geral das obras, equivalente a todas as áreas, em outros pontos do edital, constam os critérios avaliativos direcionados para as obras em cada componente curricular. E, para este trabalho, é necessário discriminar quais foram os aspectos de avaliação eliminatórios nas obras inscritas em Língua Portuguesa. Levando em consideração que o aluno, ao ingressar no ensino fundamental anos finais, já precisa possuir satisfatório letramento e alfabetização, essa nova etapa escolar deve fomentar maior inserção no universo da escrita. Esse progresso linguístico é apontado no edital como fruto do aperfeiçoamento da capacidade do estudante enquanto leitor e produtor de texto para esse nível de ensino, estendendo sua reflexão dos usos linguísticos e desenvolvendo competências relacionadas aos distintos empregos da linguagem oral.

Os eixos formativos dos discentes, os quais dizem respeito à cidadania e à autonomia nos estudos, não deixam de ser abordados e o documento reitera que esses precisam ser muito bem observados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é obrigação do ensino fundamental garantir ao estudante, no que concerne ao ensino da língua materna, domínio da escrita, leitura e oralidade suficientes às demandas do mercado de trabalho. Por isso que as atividades do ensino de Língua Portuguesa devem voltar-se ao aprendizado da leitura, escrita e oralidade em diversos contextos de uso com vistas à reflexão, funcionalidade e domínio da língua, observando e respeitando suas variações tanto quanto as normas urbanas de prestígio.

No Edital PNLD 2014, um dos instrumentos legais basilares a essa pesquisa, é prevista ainda a análise do Manual do Professor para as coleções didáticas. Essa parte do LD precisa ser capaz de auxiliar o trabalho do docente e não ser um mero gabarito às questões desenvolvidas na obra. Nela devem constar os pressupostos teóricos e metodológicos da proposta didático-pedagógica da respectiva coleção, descrição da funcionalidade do livro, recursos para a

avaliação do ensino, formas de articular os LDs às outras obras distribuídas por programas governamentais, base à atualização do docente, apoio com reflexões acerca da aprendizagem da língua materna, além da explicitação da relação entre o manual impresso e o multimídia. As coleções cujos manuais do professor não obedecerem tais conformidades incorrem na penalidade de exclusão do certame.

São esses princípios (de bases e orientações legais) os norteadores dos critérios avaliativos específicos de eliminação das obras de Língua Portuguesa. Os critérios explicitados no instrumento convocatório são relativos à natureza do material textual, à leitura, à produção de textos, ao trabalho com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos. Tendo em vista tais informações, as obras são passíveis de minuciosa verificação tanto nos seus aspectos físicos quanto nas suas abordagens didático-pedagógicas e a devida publicidade dessa avaliação está determinada, esclarecida e legitimada no edital. Os livros aprovados no programa estão resenhados no Guia de Livros Didáticos a fim de serem selecionados pelas instituições escolares.

Em suma, vale lembrar: todos os critérios avaliativos preocupam-se com a garantia do ensino de qualidade por meio de livros didáticos cujas informações ofereçam ao alunado que os utilizarem os saberes exigidos nas bases legais do ensino da língua materna. É pensando em objetivos como esse que, em pronunciamento na Audiência Pública, no Senado Federal, no dia 12 de agosto de 2008, o professor doutor Marcelo Soares Pereira da Silva (então diretor de Políticas de Formação, Material Didático e Tecnologias para Educação Básica) defendeu a magnitude do Programa ao ressaltar que ele (2008, p. 6) “tem se constituído em fator decisivo para a melhoria na qualidade técnica, didática e pedagógica desta importante ferramenta no trabalho do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem”.

Silva (2008) denotou o quão essencial é a continuidade do PNLD, porque é nesse caminho que o LD será consolidado como recurso pedagógico significativo no desenvolvimento da educação enquanto formadora do cidadão.

2.3 O Guia de Livros Didáticos do Ensino Fundamental Anos Finais – Língua Portuguesa (PNLD 2014)

Conforme já exposto, o modelo atual do PNLD, política pública voltada aos livros utilizados na educação básica brasileira, passou por várias transformações de 1985 (sua

concepção) até os dias atuais. Ele notoriamente apresentou, nos últimos anos, constante aprimoramento no que diz respeito à qualidade da avaliação, tendo em vista que se trata de uma indispensável política do Estado para a legislação, o controle e a produção de obras didáticas a serem usadas nas escolas públicas do país.

Por ser um programa de inclusão social, a verificação das obras escolares passa por critério sistemático e rigoroso, realizada por especialistas. Um dos efeitos dessa análise instituída pelo PNLD aos livros escolares é a repercussão no mercado editorial ao produzi-los, acarretando tanto na renovação de títulos já existentes quanto na criação de novos exemplares. Somada a isso, a avaliação se impõe como uma das maneiras de o Estado selecionar o que será ensinado nas instituições escolares públicas no país.

Batista e Val (2004, p. 18) explanam acerca dessa questão e afirmam que o Estado, ao avaliar os livros didáticos, emprega um mecanismo de controle curricular, o qual possui três instrumentos essenciais. O primeiro, segundo os autores, são os critérios empregados no processo avaliativo que recaem sobre a dimensão do conteúdo, esses denominados por eles “critérios de natureza conceitual e política”, e a dimensão didática, na qual incidem os “critérios de natureza metodológica”.

O segundo instrumento diz respeito à legitimação do processo avaliativo apoiado na natureza técnica, o que explica a atuação do corpo de especialistas na análise dos livros. O terceiro instrumento, conforme Batista e Val, é o próprio Guia do Livro Didático, que traz publicidade à avaliação e atua como um auxiliar do professor na escolha dos livros recomendados. Assim que surgiu o Guia, a avaliação norteava-se sobretudo pelos critérios de natureza conceitual e política, em seguida incluiu-se o critério metodológico, dando atenção ao processo de ensino-aprendizagem nas obras, de acordo com os autores.

Diferente do que se vê hoje, anteriormente o Guia trazia as resenhas dos livros recomendados identificados com menções fixadas por estrelas. As categorias em que eles poderiam figurar iam de “*Recomendado com Distinção* (três estrelas), *Recomendado* (duas estrelas) e *Recomendado com Ressalvas* (uma estrela) às categorias *Não Recomendado* [...] e *Excluído* [...]” (BATISTA e VAL, 2004, p. 11). Essa nomenclatura vigorou até o Guia de 2004, em 2001 os livros Não Recomendados já não constavam no Guia e os livros excluídos, os quais nem apareciam no documento de divulgação, não podiam ser adotados pelos professores.

Talvez essas alterações no documento tenham ocorrido, dentre outros fatores, pela questão apontada por Batista (2004, p. 63 e 64), após investigação acerca do processo de escolha dos livros didáticos, de que o Guia possuía adversidades para transpor as informações sobre a

avaliação efetivada pelo Ministério da Educação e que o documento não tinha ampla circulação nas escolas, fazendo com que parte dos docentes escolhesse as obras sem nem ao menos consultar as resenhas constantes no Guia. Hoje esse problema provavelmente deve ter sido minimizado em boa parte das instituições escolares, uma vez que o Guia está no Portal do MEC para qualquer cidadão que deseje acessá-lo, com linguagem compreensível, resenhas organizadas e clareza na caracterização dos livros didáticos.

A avaliação, enquanto processo constante, passou e pelo visto continuará passando por transformações. No que diz respeito aos avaliadores, a princípio ela era realizada por comissões de especialistas diretamente contratados pelo Ministério da Educação e logo após passou a ser responsabilidade de equipes técnicas compostas por especialistas de universidades públicas, contratados mediante convênio também pelo MEC. No ano de 2017, no entanto, houve outra alteração nos avaliadores, o MEC fez chamada pública, por meio do Diário Oficial da União (no dia 30 de novembro de 2017), aos professores da rede pública ou privada, que possuam no mínimo mestrado como curso de pós-graduação, interessados em participar da avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD 2019.

Outro impasse enfrentado pela avaliação (e é válido para esta dissertação mencionar) é aquilo que pesquisadores apontam como o conflito existente inicialmente entre o MEC e os editores didáticos no que tange ao processo avaliativo das obras no momento em que esse se instaurou. O que para estudiosos, como Batista *et al* (2005, p. 51), evidenciou a indigesta avaliação, por parte das editoras, seriam “os dados referentes à exclusão e à não recomendação de títulos, bem como sobre as relações de forte dependência do setor editorial com relação às compras públicas”.

Em suma, o PNLD tem superado as dificuldades que surgem na sua trajetória e galgado novos caminhos no propósito de ser um instrumento público justo, transparente e proporcionador do progresso da educação. Logo, fiel a esse contínuo aperfeiçoamento, a composição do Guia atualmente possui a apresentação, os critérios de avaliação, o perfil das coleções, a organização (de orientação metodológica e a da análise dos eixos didáticos), as resenhas das coleções aprovadas, a ficha de avaliação e as referências.

Em razão de obras estudadas nessa pesquisa estarem no bojo do Guia PNLD 2014, exponho que a avaliação dos livros, considerando a abordagem metodológica, foi orientada por quatro tendências metodológicas. São elas: vivência, transmissão, uso situado e construção/reflexão. Antes, porém, de explicar cada uma delas de acordo com as informações que o Guia de 2014 traz, esclareço que a versão mais atual do guia, isto é, o Guia de 2017, não

será utilizada neste trabalho pelo motivo dele ter sido iniciado antes da publicação dela e por não ter sido possível, por conta do tempo de distribuição do material didático nas escolas, obter coleções do guia mais recente.

Seria a vivência, então, tal qual o Guia PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais de Língua Portuguesa apresenta, a tendência cujo tratamento didático preza a aprendizagem do conteúdo quando o estudante o vivencia em situações escolares (Guia PNLD 2014, 2013, p. 24). A transmissão, empregada há séculos na educação, a qual perdura ainda hoje, leva em conta que a aprendizagem ocorre quando o aluno assimila informações e conceitos dispostos de maneira lógica pelo docente e pelo livro didático. Segundo o Guia PNLD 2014:

Ainda frequente no tratamento dado a conteúdos relativos a conhecimentos linguísticos – gramaticais, lexicais, textuais e discursivos –, a perspectiva transmissiva nas coleções do PNLD 2014 nunca vem inteiramente dissociada da reflexão, evitando, portanto, as atividades de aplicação puramente mecânica dos conceitos e das regras abordados. (Guia PNLD 2014, 2013, p. 24)

Já o uso situado reflete o conteúdo cujo ensino esteja “socialmente contextualizado”, muito frequente, de acordo com o Guia, em atividades que trabalham a produção textual. A quarta tendência, nomeada construção/reflexão, é a metodologia que respeita e conduz o aluno a (2013, p. 25) “num primeiro momento, refletir sobre certos dados ou fatos para, posteriormente, inferir, [...] o conhecimento em questão”. O texto do Programa deixa bem claro que as coleções não empregam somente uma das tendências e, que com a virada pragmática, nos anos 70, há maior investimento na base metodológica reflexivo-construtivista, associada, todavia, às demais tendências citadas.

O Guia de 2014 não apenas expõe a orientação metodológica, mas, seguindo a composição básica dos últimos anos, explana o panorama do ensino da Língua Portuguesa no momento da sua publicação, aponta quais são os princípios e critérios avaliativos, explica sobre as coleções aprovadas, traz suas respectivas resenhas e a ficha avaliativa. O Guia, formulado por uma equipe de especialistas responsável pela avaliação das obras no PNLD 2014, teve por objetivo auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos, nesse caso, para o período de 2014 a 2016. Logo ao início, o Guia traz quais informações o professor pode nele encontrar:

Este Guia apresenta aos professores de nossas escolas públicas as coleções didáticas de Língua Portuguesa que, aprovadas pelo processo avaliatório oficial, propõe-se a colaborar com a escola no que diz respeito à reorganização desse período do EF. (Guia PNLD 2014, 2013, p. 7)

Logo adiante, o documento apresenta os critérios comuns e os critérios específicos adotados na avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Na seção dos critérios específicos, o Guia, o qual também será chamado de manual no decorrer deste estudo devido ao seu caráter esclarecedor e instrutivo, afirma quais são os quatro eixos de ensino cuja organização do ensino-aprendizagem está pautada, a citar: (i) leitura; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos.

Faz-se imprescindível lembrar que o ensino tradicional muito mais focado na gramática normativa dá espaço, nos anos 70, a um novo ensino-aprendizagem da língua materna repensado à luz das variantes e normas de prestígio existentes no português brasileiro. A aprendizagem do português do Brasil evoluiu, também, com a maior diversidade de gêneros textuais abordados em sala de aula, contudo, ainda precisando melhorar, em muitos aspectos, o tratamento deles nos livros didáticos.

Nas décadas de 80 e 90, o ensino da Língua Portuguesa muda de tradicional a reflexivo e os livros didáticos desse componente curricular, segundo o Guia, não são “apenas um banco de atividades didáticas, mas todo um projeto de ensino-aprendizagem com pressupostos teórico-metodológicos específicos” (BRASIL, 2013, p. 31). Por conta disso, o documento endossa sua argumentação acerca do material didático de Língua Portuguesa citando que esse deve estar adequado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) cujos objetivos são calcados na preocupação da formação de leitores e escritores competentes na língua.

Esses novos olhares sobre o trabalho com a linguagem promovem transformação na maneira de pensar a língua e seu funcionamento, de ensiná-la e empregá-la. É por isso que os livros didáticos, como suportes de aprendizagem, precisam acompanhar tais mudanças. O Guia denota o quão importante é priorizar o trabalho com diversos textos, voltar o ensino para uma reflexão dos mecanismos linguísticos, ensinar os distintos usos em situações específicas, por vezes bastante particulares da língua, e não transmitir os saberes relativos a ela de modo tachativo, mecânico e memorizador. Assim o manual ressalta que “tanto a leitura quanto a discussão das resenhas são essenciais para se instaurar na escola o debate por meio do qual se deve chegar a uma escolha consensual e bem fundamentada” (BRASIL, 2013, p. 29).

Tendo em vista esse novo entendimento referente ao ensino do componente curricular Língua Portuguesa, necessariamente, as coleções precisam proporcionar a reflexão com a linguagem e articular os principais eixos de ensino (leitura, oralidade, produção de texto e

conhecimentos linguísticos). Tudo isso é desenvolvido no aluno por meio de obras didáticas que, ao oferecer textos a fim de propiciar experiência com a leitura, façam com que ele tenha acesso à cultura escrita.

É necessário que esses textos, em suas atividades de leitura, abarquem diferenças, como também semelhanças, entre tipos e gêneros textuais, além de contemplar a heterogeneidade linguística. A leitura precisa ser contextualizada, respeitar a cultura, cognição e vivência social do discente. Nas coleções avaliadas em 2014, o manual afirma ser o eixo da leitura o mais explorado e que a maioria das coleções “tomam como objeto de reflexão o suporte, a autoria, o contexto de publicação e/ou circulação, a obra de que o fragmento selecionado faz parte, o conjunto da obra do autor, a indicação de leituras correlatas, etc.” (BRASIL, 2013, p. 26).

O eixo da produção textual tem que ser trabalhado de maneira engajada, isto é, com os discentes produzindo textos que, de fato, circulem nas esferas sociais, por exemplo, uma carta do leitor cuja publicação pode ocorrer algum jornal ou revista. E essas situações de produção de texto são criadas pelos LDs. Quanto à oralidade, há, no documento, o apontamento de falha nas atividades em prol desse eixo por parte dos LDs e da escola. O manual atenta para a urgência em atender o que as demandas sociais cobram com o estudo dos textos orais.

O trato do último eixo principal, os conhecimentos linguísticos, possui maior abordagem nas obras didáticas. O que o Guia espera desse eixo não é uma focalização na transmissão da gramática normativa, mas, sim, a associação dele com os demais e a reflexão dos aspectos linguísticos com conteúdos abrangendo as mais variadas situações de uso da língua. Os conceitos devem ser ampliados no sentido de se relacionarem diretamente entre si e com os eixos. São poucas, ainda, as coleções cuja metodologia possua essa educação linguística e traga tais questões associadas aos textos (de leitura, produção e oralidade), consoante afirma o documento.

Assim como no Edital PNLD 2014, o manual aponta o que se espera do aluno ao ingressar no Ensino Fundamental Anos Finais, como também diz qual é a obrigatoriedade dessa etapa para com o estudante no componente curricular Língua Portuguesa. No decorrer de todo o texto do guia, há a ênfase na necessidade de práticas reflexivas da linguagem com justificativa na importância de se compreender a funcionalidade da língua.

Acerca das coleções avaliadas, vinte e três coleções de Língua Portuguesa foram examinadas em 2014 e doze receberam aprovação. Das doze, duas são materiais de análise desta pesquisa e logo mais serão especificadas. O tratamento pedagógico dessas coleções estrutura-se em torno dos eixos principais de ensino da língua materna abordados anteriormente. É

principalmente na seção destinada às resenhas dessas obras que o Guia procura dar base ao docente para a escolha adequada da coleção a ser adotada, que deve apresentar discussão sobre o ensino da língua portuguesa e seguir os paradigmas curriculares oficiais.

As obras aceitas na avaliação de 2014 trazem inovações na tentativa de moldar o livro didático àquilo que fora proposto pela virada pragmática no ensino da língua materna, não deixando de observar, em sua constituição, os quatro eixos de ensino. Elas possuem princípios organizadores distintos, os quais o Guia de 2014 identificou por: tema, gênero e/ou tipo textual, tópicos de estudos linguísticos e projetos. Friso um aspecto comum às obras constatado pelo Guia: os textos são ponto inicial ao desenvolvimento do conteúdo. Quanto aos eixos de ensino, eles estão dispostos nos LDs na típica ordem (Guia PNLD 2014, 2013, p. 23): “1) leitura de texto (s); 2) conhecimentos linguísticos diretamente associados à leitura (vocabulário/léxico; aspectos do gênero e/ou do tipo de texto; estilo); 3) produção (escrita, sempre; oral, em alguns momentos); 4) tópicos de gramática.”

Visto que as coleções acabam por seguir um “modelo similar” ao estruturar os eixos e distinções ao organizar o conteúdo curricular, é fundamental que o professor analise atentamente para poder selecionar o material que melhor se adapte ao seu planejamento de ensino, à realidade da sala de aula em que atua e que o recurso escolhido não seja uma ferramenta inflexível ao seu trabalho e à aprendizagem do aluno. No que tange aos demais elementos constituintes de um Guia, a versão publicada em 2014 traz, além das resenhas das coleções aprovadas nos respectivos anos, a ficha de avaliação e as referências.

Evidencia-se com a leitura dos editais, guias, leis e demais documentos oficiais o quanto a avaliação é um dos principais progressos do Programa, pois foi instituída para agregar não só qualidade, mas conceber material didático-pedagógico de excelência à rede de ensino pública brasileira. E é para alcançar esse patamar que o processo avaliativo não admite assuntos desatualizados nos LDs, veiculação de preconceito, qualquer tipo de discriminação e/ou proselitismo, erros gráficos e/ou conceituais e divergências metodológicas.

2.4 PNLD – Dicionários

A partir de 2001, os dicionários passaram a figurar no Programa Nacional de Livros Didáticos no Brasil. Em 2004, quase 40 milhões de dicionários foram distribuídos, para o uso pessoal, a estudantes da rede pública de ensino brasileira. Nesse momento, o “dicionário é de

propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família” (Portal FNDE). É somente no ano de 2005 que a condução do programa de oferta desse acervo altera-se e, no lugar de entregar um dicionário para uso individual a cada estudante, passa-se a distribuir o material em acervos para as escolas públicas do Ensino Fundamental.

As obras em si também passaram por transformações estruturais, pois em 2006 publicou-se a primeira edição do PNLD – Dicionários com propostas respeitando a faixa escolar e a construção dos citados acervos em cada sala da escola. O Ensino Médio, que até então não era contemplado pelo programa, passou a ser atendido com a edição do PNLD – Dicionários de 2012. De lá para cá, a tipologia configurou-se conforme os quatro modelos:

Dicionários de Tipo 1: 1º ano do ensino fundamental; mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.

Dicionários de Tipo 2: 2º ao 5º ano do ensino fundamental; mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

Dicionários de Tipo 3: 6º ao 9º ano do ensino fundamental; mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

Dicionários de Tipo 4: 1º ao 3º ano do ensino médio; mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante. (RANGEL, 2012, p. 19)

Com propostas lexicográficas orientadas aos públicos que compõem a educação básica brasileira, fica latente o quão positiva é essa subdivisão, pois facilita e estimula a pesquisa por parte do educando valendo-se de linguagem acessível a cada ano escolar e até mesmo ilustrações. A política pública voltada aos dicionários fortalece a necessidade de trabalhar o léxico na experiência escolar e confirma que “as informações a que podemos ter acesso em um dicionário ultrapassam o limite de sua configuração linguística para abranger o domínio das representações culturais ou da ‘memória social’ que a língua naturalmente registra” (ANTUNES, 2012, p. 136).

Devido à definição do último PNLD quanto a esse acervo, segundo Rangel, é visível uma linha divisória que delimita dois grupos de obras, um equivalente aos tipos 1 e 2 e outro aos 3 e 4. O estudioso afirma que o primeiro grupo não corresponde propriamente a um dicionário por se distanciar muito da seleção vocabular típica desse e serem “repertórios de palavras” (2012, p. 21) estruturados a fim de iniciar e aproximar o contato do corpo discente com esse

tipo de livro. Em oposição ao primeiro grupo, o segundo se encaixa na nomenclatura lexicográfica em graus diferentes, mas similares aos “dois modelos culturalmente muito difundidos: o minidicionário (tipo 3) e o dicionário padrão (tipo 4)” (2012, p. 21).

Essa tipologia afetou a seleção dos dicionários e contribuiu de forma significativa na formação dos acervos de dicionários escolares próprios ao estudante de cada ano escolar. Ainda, assim, mesmo com os avanços com relação ao uso desse material, o professor também precisa efetivar o trabalho com ele em sala de aula e os livros didáticos devem colaborar no uso do dicionário nas aulas de português com exercícios que explorem o seu potencial e mostrem ao aluno o quão produtivo pode ser estudar a língua materna com o dicionário complementando a aprendizagem.

Capítulo 3 – Referencial teórico

As palavras são unidades linguísticas empregadas numa comunidade de fala a fim de serem produzidos discursos nas mais variadas práticas sociais. Formam o léxico tais palavras e demais expressões de uma língua. À vista disso, ele se constitui numa das opções que o ser humano possui para compilar o conhecimento do mundo. Conforme Carvalho (Glossário Ceale), a “noção de léxico é abstrata”, pois, devido ao caráter dinâmico que a língua apresenta, não é possível mensurar na totalidade a quantidade de palavras que constituem seu léxico, nem registrar com precisão quais delas estão em uso ou desuso.

Apesar da magnitude apresentada pelo léxico, nas interações verbais, o ser humano faz uso de apenas uma parte do repertório de palavras que a língua detém. Ao empregar somente um conjunto de termos que estão à sua disposição na língua, o falante utiliza então o que os linguistas denominam vocabulário ou repertório lexical. Desse modo, entendemos que:

[...] vocabulário é o conjunto de palavras (ou vocábulos) e expressões efetivamente utilizados, seja por uma pessoa em textos orais ou escritos, seja por um grupo de pessoas de uma determinada faixa etária, de uma certa região ou de uma época específica. Pode-se falar, por exemplo, no vocabulário infantil, no vocabulário da região Norte, no vocabulário de Guimarães Rosa, ou no vocabulário empregado em um poema, uma lenda, uma receita, uma propaganda etc. (CARVALHO, Glossário Ceale, disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lexico>. Acesso em: 24/02/2018, 19h32.)

Sabendo que a linguagem permeia as relações sociais, é no dia a dia, nas diversas situações de comunicação, que esse vocabulário passa a ser ampliado. No ambiente escolar, contexto que interessa a esta pesquisa, isso não é diferente, pois o aluno tem a possibilidade de exercitar e aprimorar seu vocabulário, bem como expandi-lo na interação com os pares ou professores e no contato com o material didático adotado pela escola. “A escola exerce papel fundamental no processo de ampliação do repertório lexical, na medida em que proporciona atividades diversas de leitura e produção de diferentes gêneros textuais.” (CARVALHO, Glossário Ceale, disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lexico>. Acesso em: 24/02/2018, 20h.)

Nos distintos contextos socioculturais, o falante formula textos orais ou escritos, expressa sentido e também aprende e compreende novas unidades lexicais. Por isso, o léxico de uma

língua, de acordo com Oliveira e Isquierdo (2001), proporciona acesso aos textos e representa a cultura e história de dada sociedade. Assim, são importantes todas as experiências discursivas que o falante realiza, pois, além de refletirem sua comunidade linguística, revelam, por meio do seu vocabulário, os saberes adquiridos e as práticas por ele vivenciadas.

3.1 Estudos do léxico

3.1.1 Biderman (1978)

“Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional”, de Maria Tereza Camargo Biderman, proporciona fundamentação teórica a esta pesquisa, tendo em vista que a autora possibilita ao leitor o entendimento da teoria da linguagem sob o aspecto quantitativo, das questões teóricas inerentes aos fenômenos linguísticos, da relação entre a língua e a Teoria da Informação e do uso da ferramenta computacional na análise linguística. Além disso, Biderman explica os fundamentos da lexicologia, aborda a classificação tradicional no tocante à morfologia e, de exemplo, traz trabalhos cuja ferramenta de análise linguística do léxico foi o computador. O livro, portanto, divide-se em três partes (Teoria da Linguagem, Fundamentos da Lexicologia e Classes de Palavras, respectivamente) mais o apêndice contendo os dois trabalhos mencionados, sendo um exemplo de gramática portuguesa e o outro um dicionário de frequência do português, ambos elaborados por computador.

Toda a obra é rica em conhecimentos linguísticos basilares à análise de fenômenos da língua. Para este estudo a ênfase recai, sobretudo, na segunda parte da obra de Biderman na qual o foco é o léxico. Sendo assim, não descartando as demais explanações da autora, salientaremos os fundamentos da lexicologia por ela tratados, pois esses vão diretamente ao encontro do objeto desta pesquisa. Antes de abordar os itens inerentes à lexicologia, Biderman define o que é o léxico, conceito indispensável para nosso trabalho:

O léxico é, pois, um sistema aberto com permanente possibilidade de ampliação, à medida que avança o conhecimento, quer se considere o ângulo individual do falante da língua, quer se considere o ângulo coletivo da comunidade linguística. (BIDERMAN, 1978, p. 11)

Evidencia-se, com esse conceito, o quanto o léxico de uma língua será sempre flexível, isto é, propenso à constante transformação, apresentando como característica imutável a expansão. Para argumentar acerca da ideia de o léxico ser um sistema aberto, mais adiante na

obra, a autora relembra o contraste entre os estratos gramaticais e lexicais no que tange à competência linguística do falante. Biderman afirma que, num dado momento, o falante domina a gramática da sua língua e, opostamente a isso, esse mesmo falante não terá igual domínio do léxico, pois “jamais será competente em plenitude (no léxico), já que o léxico de qualquer língua constitui um universo sem limites” (1978, p. 16).

Esse apontamento já se revela de extrema importância, pois é comum no sistema educacional brasileiro, no que diz respeito ao ensino linguístico, a ênfase desse aprendizado recair, em sua maioria, na transmissão tradicional da gramática, enquanto que demais saberes linguísticos, com clara possibilidade de ampliação e nítida influência discursiva, tais como o lexical, são tratados muito aquém do que realmente deveriam ser, tanto pelos profissionais da educação quanto pelos materiais por eles adotados. Ora, que os alunos não serão “competentes em plenitude no léxico” é fato, entretanto que ao menos se formem com denso vocabulário a ser aplicado em distintos gêneros textuais, conforme as demandas sociais exigem de todo falante constantemente, bem como tenham capacidade de empregar os recursos lexicais quando deles precisarem.

Em vários momentos, Biderman aponta para o caráter polimorfo da língua e a indissociável relação dele com o léxico. Afinal, é também nas variações linguísticas que o léxico sofre mudanças, pois é por meio da palavra, unidade básica da comunicação, que o indivíduo projeta as suas ideias no discurso. Ao introduzir os fundamentos da lexicologia, a autora explica as distintas posições conceituais de estudiosos linguistas das mais variadas épocas sobre o que é a palavra. No entanto, ela partilha da teoria de Sapir-Whorf, concordando que o entendimento do que seja a palavra deva ser elaborado para cada língua, respeitando que a realidade é tida de maneira diferente por cada uma. Sendo assim, a posição de palavra adotada por Biderman, no decorrer da obra, está relacionada com a língua portuguesa, ocorrendo na sua estrutura gramatical e semântica.

Além da não consensual definição de palavra entre os linguistas, a autora explica sobre tópicos lexicais essenciais a esta análise:

- i. Morfema e lexema;
- ii. Critérios de delimitação e de definição da palavra;
- iii. Lexema e Lexia. Lexias simples e complexas. A tradição escrita e a lexicografia.
- iv. A categorização léxica;
- v. O significado. A estruturação do Léxico;

vi. A expansão do Léxico. Neologismos.

Biderman compreende por morfema a unidade mínima dotada de significado da primeira articulação e que, ao contrário da palavra, tem conceito genérico à maioria das línguas empregadas mundialmente. Ao delimitar o lexema, ou palavra, ela traz à tona três critérios adotados pelos linguistas para defini-lo, a saber: fonológico, gramatical (morfo sintático) e semântico. A autora afirma que a análise das unidades léxicas de qualquer texto se realiza com esses três critérios inevitavelmente. Lexema é, por fim, conceituado como “a unidade léxica abstrata em língua” (1978, p. 130) e o termo lexia é cunhado para determinar as formas flexionadas do lexema. Ainda conforme a obra, as lexias podem ser simples ou complexas, trivialmente conhecidas nas gramáticas tradicionais da nossa língua como palavras simples ou compostas, respectivamente. Biderman aponta um impasse relativo à classificação das lexias componentes de um texto, entretanto, não o traremos para nossa discussão por não fazer parte do foco da pesquisa.²

É a partir dessas definições que Biderman traz a explicação do que seria vocabulário. Se o léxico é o “acervo dos lexemas de uma língua”, o vocabulário, por sua vez, é “o conjunto das lexias registradas na obra de um autor, por exemplo” (1978, p. 131), ou seja, o vocabulário é, concordando com Biderman e adotando seu conceito nesta pesquisa, o repertório ou acervo linguístico, de fato, empregado pelo falante e que se encontra disponível no léxico da língua por ele utilizada. É na interação verbal cotidiana que o conjunto de lexias do indivíduo, seu vocabulário, se revela, por meio dos mais diversificados gêneros textuais por ele empregados. E é, sobretudo na escola, por meio da aprendizagem linguística consciente acerca dos infindáveis gêneros textuais que circulam na sociedade (cujo vocabulário de cada um dependerá de inúmeros fatores: quem escreve, para quem o faz, o assunto tratado, as intenções discursivas, etc.) que o aluno compreenderá e será competente em aplicar as lexias de acordo com a situação discursiva, o que significa reconhecer quão necessário é o estudo lexical adequado no decorrer da vida escolar.

Esse estudo pode ser mais consolidado, inclusive, por intermédio de uma ferramenta que, quando não é utilizada na escola, é pouco ou mal-usada: o dicionário. Toda língua possui, consoante já afirmado, um acervo de palavras. Apesar de não registrar esse acervo em sua totalidade, tarefa impossível aliás, os dicionários depositam significativa parte do léxico de uma

² Para aprofundamento dessa temática abordada por Biderman, vide “Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional”, capítulo 7.

língua. Biderman afirma (1978, p. 136): “O grande depositário dos hábitos gráficos de uma língua é o dicionário.” Todavia não deve ser só essa a sua função, isto é, de conferência gráfica ou simplesmente de consulta a uma palavra descontextualizada. O uso desse recurso, oriundo do trabalho de uma ciência importantíssima, precisa ter lugar e manuseio adequado na aprendizagem linguística, pois constitui parte do léxico e representa a cultura e a história de uma sociedade.

Como enfatiza Biderman, mais de uma vez, o saber lexical nunca deixará de ser constantemente construído pelo falante. Daí a inevitável aprendizagem dos fenômenos lexicais que se constituem como recursos ao repertório lexical, a saber: sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, homonímia, paronímia, polissemia, campos léxicos, estrangeirismos, neologismos, etc.

No processo de aquisição da linguagem, o Léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante a vida toda do indivíduo. A incorporação paulatina do Léxico se processa através de atos sucessivos de cognição da Realidade e de categorização da experiência, através de signos linguísticos: os lexemas. (BIDERMAN, 1978, p. 140)

A categorização, a compreensão e a estruturação do vocábulo, assim como a capacidade de criação de novos lexemas são inerentes ao ato comunicativo. O entendimento do mundo que rodeia o indivíduo pertencente à comunidade linguística solidifica-se pela interpretação alcançada da realidade também através do léxico. O signo linguístico propicia ao falante produzir e reproduzir discursos nas mais diversificadas situações de interação verbal. Esse é um dos motivos pelo qual o léxico precisa ter seu lugar garantido no estudo da linguagem ofertado pela escola. É por meio dele que os educandos tornam-se leitores críticos, capazes de interpretar e de produzirem textos, orais ou escritos, com a devida competência linguística. De acordo com a autora, a língua está em perpétuo movimento, novos vocábulos surgem a todo momento e “antigos” deixam de ser empregados pelos falantes. O estudo lexical acompanhará essa movimentação durante toda a vida do falante. Contudo, a escola tem o papel de fomentar a expansão do vocabulário do educando, participante da comunidade de fala, e também possibilitar a aprendizagem dos fenômenos linguísticos que o levem a articular o léxico que ele detiver e for adquirindo de forma consciente e adequada.

3.1.2 Ilari (2017)

As reflexões propostas por Ilari na sua obra “Introdução ao estudo do Léxico: brincando com as palavras” nos servem de base teórica na análise do léxico das coleções selecionadas. O autor apresenta vinte e cinco rubricas com práticas de análises linguísticas e exercícios diversos a fim de que o leitor reflita acerca dos recursos linguísticos em funcionamento nos contextos socioculturais. A obra se institui como um excelente recurso didático para o professor trabalhar o léxico em sala de aula.

Ilari (2017) focaliza na palavra enquanto elemento essencial à comunicação e extremamente significativo na transmissão dos sentidos discursivos. Ele enfatiza a construção dos significados em variados gêneros textuais e o modo como o falante dispõe e pode valer-se dos recursos linguísticos na construção textual, logrando êxito no que realmente tinha intenção de expressar com seu discurso.

Em todos os capítulos, o autor propõe um objetivo, traça a caracterização geral, fornece o material linguístico e exercícios acerca do fenômeno lexical discutido. De acordo com esses objetivos, Ilari intenciona alertar, analisar, examinar, explorar, ampliar, mostrar, sensibilizar, desenvolver, entre outros verbos nocionais, os conhecimentos lexicais em variadas situações de uso. Ao explanar sobre a ambiguidade, por exemplo, os objetivos afirmados são: “Alertar para os fatores linguísticos que provocam ambiguidade. Mostrar a possibilidade de neutralizar as ambiguidades mediante operações de ordem sintática ou semântica e pela inserção das sentenças em contextos maiores.” (ILARI, 2017, p. 9) Há uma preocupação não somente em mostrar como ocorre o fenômeno linguístico apresentado, mas também em como aplicá-lo, tendo em vista que ele pode afetar a compreensão textual.

Em seguida, na caracterização geral, ele explana o conceito e os aspectos inerentes ao recurso linguístico estudado em cada seção do livro, além de sempre elencar exemplos. Quando esclarece acerca de campos lexicais, Ilari (2017, p. 39) declara: “Constituem um campo lexical as palavras que nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido análogas.” Por se tratar de uma obra didática que não enfatiza teor técnico dos conteúdos lexicais a serem ensinados nem a doutrina teórica por trás deles, evidencia-se a clareza nas definições e a linguagem de fácil entendimento.

Na oferta do que ele denominou de material linguístico, constam informações dos fatores linguísticos que ocasionam o fenômeno lexical em questão, de qual modo identificá-los e, se for necessário, como alterá-los a fim de não prejudicar a comunicação. No caso dos antônimos,

denotando esse cuidado no emprego do recurso linguístico, Ilari estabelece como há contextos específicos para o uso de dados vocábulos:

- A “oposição” existente entre dois antônimos pode ter fundamentos diferentes:
- diferentes posições numa mesma escala. Ex. *quente* e *frio* apresentam duas posições na escala da temperatura.
 - início e fim de um mesmo processo: *florescer* e *murchar*.
 - diferentes papéis numa mesma ação: *bater* e *apanhar*. (ILARI, 2017, p. 25)

Nos exercícios diversificados, Ilari procura trabalhar com situações reais dos textos que circulam na sociedade. Isso é positivo, visto que estimula a reflexão linguística e insere o leitor na gama de gêneros textuais veiculados atualmente, desde verbete de dicionário, poemas, anedotas a textos jornalísticos, diagramas e receitas. Visto que a cada rubrica o autor dissecou o recurso linguístico voltado ao léxico, notamos a riqueza de conhecimento e relevância de desenvolver adequado trabalho lexical nas escolas, o qual é imprescindível ao pleno alcance da competência em leitura e escrita por parte dos estudantes exigidas pelos documentos oficiais educacionais. Para este trabalho, não serão observadas todas as 25 rubricas de Ilari, pois algumas delas referem-se a questões de relações sintáticas ou semântica oracional.

Conforme propõe Ilari, o estudo do léxico pode ser realizado então por meio das seguintes rubricas:

1) Ambiguidades³

O autor Rodolfo Ilari define ambiguidade como “a característica das sentenças que apresentam mais de um sentido” (2017, p. 9) e afirma que são vários os fatores linguísticos que as acarretam: de ordem sintática, pela relação do pronome e seu antecedente, um mesmo vocábulo com duas acepções distintas, entre outros. Ele sugere como atividade um trabalho com manchetes e piadas, lembrando ao leitor que, em muitas situações, o fenômeno da ambiguidade não é um equívoco no texto, mas, sim, um recurso linguístico com finalidade específica, por exemplo, ser irônico.

2) Antonímia

³ Das 13 categorias selecionadas para orientar a análise das atividades lexicais neste trabalho, justifico que a de ambiguidades foi mantida entre elas porque, mesmo estando associada a questões sintáticas, é relevante para a semântica lexical.

No que diz respeito à antonímia, Ilari (2017, p. 25) explana que os “antônimos costumam ser comparados aos pares e entre dois antônimos que formam par há sempre uma propriedade comum.” Por meio dos exercícios, a antonímia pode ser aprendida na articulação ao contexto histórico, a situações paradoxais nos provérbios, a textos construindo oposições e a letras de músicas que a empregam como recurso poético.

3) Campos lexicais

Nesta rubrica, o entendimento dos campos lexicais objetiva a ampliação da análise do significado das palavras. Consoante Ilari (2017, p. 39), “constituem um campo lexical as palavras que nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido análogas.” O autor traça a conceituação de análise componencial e análise por protótipos, dois recursos relevantes na organização do campo lexical. O estudo dessa seção orienta-se então por meio de atividades que abordam os traços definidores de uma palavra, a descrição das unidades léxicas, a relação hierárquica entre listas de palavras, a exclusão de figuras em conjuntos, etc.

4) Definições

Compreender o léxico, inevitavelmente, é também assimilar definições. É interessante a proposta desta rubrica cujo intuito, ao trabalhar a formulação de definições, nas palavras do autor (2017, p. 55), é “aumentar o vocabulário, eliminar ambiguidades e tornar exatos os limites de aplicação de palavras conhecidas”. Sendo assim, as atividades conduzem na formulação e análise de definições, como também no uso do dicionário para observar as definições e em como um texto pode ser mal elaborado devido ao emprego de definições ruins.

5) Estrangeirismos

O objetivo com o estudo desse tópico lexical é, nas palavras de Ilari (2017, p. 73), “desenvolver uma atitude equilibrada em relação ao fenômeno linguístico do empréstimo, tirando proveito das lições que a história da língua e a história da gramática portuguesa nos reservam.” Por meio de debate provocado pelo Projeto de Lei n.º 1676/99, cuja autoria é do deputado Aldo Rebelo, a reflexão acerca do estrangeirismo é iniciada nesta rubrica. A sequência ao estudo desse fenômeno é orientada por questões sobre “galicismo”, quais as contribuições

germânicas, japonesas, italianas, árabes, etc. a língua portuguesa recebeu, bem como quais empréstimos assimilados por Portugal são diferentes dos do Brasil.

Também segundo Ilari (2017, p. 19): “Dá-se o nome de anglicismos às palavras e às construções gramaticais que o português “recebeu” do inglês.” O autor, assim como no que diz respeito a outros empréstimos linguísticos, salienta a relevância de mostrar o caminho paralelo que esses vocábulos ou expressões estrangeiras percorreram à assimilação dos progressos tecnológicos, sociais e culturais. As atividades expostas por ele ao estudo do anglicismo trazem textos que revelam a história de alguns anglicismos, fomentam a identificação desses vocábulos e estimulam o uso do dicionário no intuito de pesquisá-los e compreendê-los.

Por meio desta mesma rubrica (estrangeirismos), observaremos todos os fenômenos linguísticos relacionados a contribuições de outras línguas no português do Brasil. O autor opta em propor o estudo dos anglicismos em uma rubrica à parte, contudo, nesta pesquisa, os anglicismos serão vistos como parte do estrangeirismo.

6) Etimologia

Ilari faz questão de conceituar dois empregos da palavra etimologia. Para o autor (2017, p. 81), a etimologia científica “é o estudo histórico que investiga a origem das palavras”, enquanto a etimologia popular seria “uma prática não científica, por meio da qual as pessoas modificam as palavras de modo a fazer parecer elementos que expliquem a sua significação”. O léxico de toda língua é constituído de inúmeros vocábulos provenientes de origens distintas. Observando esse fato, a seção proporciona um estudo com dicionário etimológico, desperta a curiosidade ao trazer atividade com a etimologia dos nomes próprios e também trata de temas inerentes a esse tópico linguístico, tais como as palavras cognatas.

7) Formação de palavras novas e sentidos novos na língua

Esta rubrica abarca alguns dos principais processos de formação de palavras, a saber, sufixação, prefixação e composição. Nela o autor procura mostrar não somente como são esses processos, mas qual (ou quais) dele (s) é mais produtivo, contribuindo para a constante transformação lexical no português. As atividades pautam-se na análise do significado de palavras formadas a partir de um mesmo radical, na forma como os sufixos produzem verbos, em escritores como Guimarães Rosa agregando novos vocábulos à língua portuguesa, na

derivação delocutiva (quase nunca apresentada nos LDs), na identificação dos processos e qual o papel das siglas.

8) Homonímia

Parafraseando o autor, a homonímia se encarrega de palavras que têm a mesma pronúncia, entretanto sentidos diferentes. Ilari destaca que o objetivo desse estudo é (2017, p. 103): “Tomar consciência da homonímia como um fator *potencial* de ambiguidade de nossos textos, um efeito que normalmente é evitado graças às informações contextuais, à escrita etc.” A charge, a piada e gêneros jornalísticos são explorados nessa seção conduzindo ao objetivo proposto.

9) Motivação icônica

Ilari atenta aqui ao emprego da linguagem no qual a relação significante e significado é motivada. Nas palavras do autor:

Todo sistema de comunicação é composto por sinais aos quais está associado um sentido. O fundamento relação sinal/sentido pode ser:
Indicial, baseado na proximidade [...].
Icônico, baseado na semelhança [...].
Arbitrário, baseado em algum tipo de convenção [...].
[...]
São indiciais, por exemplo, os dêiticos;
É arbitrária a grande maioria das palavras e construções;
É icônica uma pequena parte do vocabulário e dos processos gramaticais.
(ILARI, 2017, p. 111)

O trabalho com esse fenômeno instância-se nas atividades com onomatopeias, recursos poéticos e alongamento silábico, tendo em vista a aproximação do objeto e seu conceito e os efeitos de sentido que esses usos ocasionam no texto.

10) Polissemia

Define Ilari que a polissemia e a homonímia se situam em oposição uma à outra, pois, “para que haja polissemia, é preciso que haja uma só palavra; para que haja homonímia, é preciso que haja mais de uma palavra.” (2017, p. 151). É fecunda a possibilidade de atividades fornecidas sobre esse fenômeno, entre elas podemos destacar a que aborda o problema

enfrentado pelos dicionaristas na organização dos sentidos dos lexemas na forma de verbetes e o emprego proposital da polissemia no gênero propaganda.

11) Sinonímia

A sinonímia é conceituada da seguinte forma pelo autor (2017, p. 169): “Os sinônimos são palavras de sentido próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações.” Ilari relembra que não há sinônimos perfeitos e salienta que a escolha deles depende de inúmeros fatores, tais como tentar ser fiel a características diatópicas do falar, ressaltar distinções de significado, bem como entre objetos, abranger o maior ou menor grau de formalismo linguístico a depender da situação e descrever aspectos relativos à forma ou à função de determinado objeto. Duas atividades chamam atenção nesta rubrica. Uma trata da relação entre as fórmulas químicas e os nomes que elas representam, a outra propõe descobrir quais outros nomes são atribuídos a um mesmo objeto.

12) Termos genéricos e termos específicos

Em termos genéricos e termos específicos, Ilari trata de um conteúdo pouco apresentado nos LDs: a noção de hipônimo e hiperônimo. Ao expor esses conceitos, ele afirma que a ideia de hiponímia está relacionada à inclusão e usa o seguinte exemplo esclarecedor (2017, p. 187): “[...] a palavra *canário* é hipônima da palavra *pássaro*. [...] todo canário é um pássaro, mas nem todo pássaro é um canário.” As atividades revelam a crucial necessidade de saber bem aplicar esses recursos linguísticos textualmente.

13) Variação diastrática e de registro (níveis de linguagem)

A última rubrica, contudo, não menos relevante que as demais, aborda o tema da variação linguística. Segundo Ilari (2017), a variação linguística é compreendida em três ocorrências distintas, a primeira, no tocante aos estratos sociais, a segunda, no que concerne às situações de fala (maior ou menor grau de monitoração) e a terceira no que diz respeito aos grupos sociais específicos. As atividades, desse modo, pautam-se na análise das variações em discursos, músicas e gêneros textuais distintos, mirando na associação dos mais variados vocábulos em distintos níveis linguísticos do falar e escrever brasileiros.

Observado esse estudo proposto por Ilari, uma das perguntas a serem feitas é se os livros didáticos de língua portuguesa têm dado a merecida e necessária atenção ao léxico que ultrapasse a aprendizagem da sinonímia, da antonímia e da ambiguidade tão somente. Qual seria a metodologia empregada pelos LDs ao tratar do léxico e se a devida ênfase está sendo dada a essa área linguística basilar no acesso, na compreensão e na produção textual do aluno são outras questões a serem averiguadas e respondidas por esta pesquisa.

3.1.3 Antunes (2012)

É fato a língua ser uma atividade sociointerativa e que, também por conta desse aspecto, os falantes a usam para representar a realidade, seja em textos orais ou escritos. Evidentemente, ser compreendido envolve saber aplicar e observar os itens lexicais nos discursos produzidos, haja vista ser isso imprescindível à construção do sentido textual. Ciente desse cenário que envolve o adequado emprego lexical em todos os domínios sociais, a obra “Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula”, de Irandé Antunes, empenha-se na proposta de um programa ao estudo do léxico na escola.

Antunes caminha nos onze capítulos da obra salientando o quão profícua e indispensável é a aprendizagem lexical. Inicialmente ela questiona qual espaço o estudo lexical recebe nos programas de ensino e, quando, em alguma medida, esse estudo existe, qual tem sido o foco na aprendizagem desse campo linguístico. É nesse momento introdutório do assunto que a autora constata os impasses existentes na educação da língua materna no que diz respeito ao léxico e afirma que a perspectiva, na aprendizagem desse tema, é “bastante reduzida” (ANTUNES, 2012, p. 22). Reduzida por perder significativo espaço em detrimento dos conteúdos gramaticais e por abordar somente alguns fenômenos e de maneira superficial (exploração do significado básico, predomínio em suma das relações semânticas de antonímia e sinonímia, listas de parônimos, etc.). Conforme a autora, na aprendizagem da língua materna, (2012, p. 24) “falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão de sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência.”

A obra segue conceituando o léxico, esclarecendo o papel das unidades lexicais e o das unidades gramaticais, as questões inerentes ao estudo lexical e de que forma o léxico atua na identidade cultural. Tudo isso só corrobora o que Antunes aponta sobre a importância do

adequado e sistemático estudo vocabular nos programas de ensino. Tais apontamentos da autora norteiam em vários aspectos a análise realizada por esta pesquisa, pois, ao verificar as atividades propostas pelos livros de didáticos de língua portuguesa aprovados no PLND, observaremos como as relações de sentido são desenvolvidas, de qual modo os efeitos de sentidos decorrentes dessas relações semânticas são trabalhados, bem como se as atividades proporcionam o entendimento de que os significados dos vocábulos podem ir além de um conceito base, muitas vezes, por conta de onde foram empregados.

Antunes aprofunda o que representa o vocabulário no nível textual e esclarece a diferença entre *lexema* e *vocábulo* dizendo que (2012, p. 51) “o *lexema* e o *vocábulo* correspondem, respectivamente, à *palavra no sistema lexical da língua* e à *palavra como constituinte efetiva de um texto*.” A partir dessa definição, é com maestria que a autora explica, apoiada em linguistas conceituados, que a escolha vocabular está condicionada à atividade discursiva. Ponto fundamental que os livros didáticos não podem ignorar, até mesmo porque vai ao encontro da aprendizagem dos gêneros textuais. Ela elenca os fatores que regulam as escolhas vocabulares dos falantes, a saber: o assunto a ser tratado, a intenção do que se diz, o gênero textual, o suporte textual, o receptor, a modalidade de uso da língua, o grau de formalidade e o contexto. Todos esses fatores são imprescindíveis ao pleno domínio linguístico que o aluno precisa adquirir no decorrer da sua vida escolar, conforme preconizam os documentos educacionais.

Na sequência dos demais capítulos da obra, há explanação da função do vocabulário no que concerne à coesão e à coerência textual, como também do recurso da variação lexical na produção do texto. A autora fundamenta suas explicações na continuidade referencial e predicativa inerentes ao discurso e mostra ao leitor como a coesão se dá no uso de vocábulos semanticamente equivalentes e os nexos possíveis pelo adequado emprego dos hiperônimos, por exemplo.

Além desses aspectos tão relevantes à efetiva aprendizagem da língua materna, Antunes também dedica um capítulo para a relação entre o léxico e a gramática. Nele ela levanta a polêmica questão do ensino gramatical nas escolas, apontando a origem e a perpetuação dessa tradição escolar quando se fala em ensinar e aprender língua portuguesa no âmbito escolar. Esclarece que léxico e gramática atuam em regime de colaboração no discurso, possibilitando a compreensão dele e, ao final do capítulo, Antunes conclui (2012, p. 116): “[...] a experiência de dizer qualquer coisa, do mais elaborado ao mais trivial possível, só se efetiva pela conjugação do léxico e da gramática.”

A autora dedica também espaço no seu livro para explicar sobre o texto literário enquanto suporte lexical. Porém, mais interessante a esta pesquisa, é o capítulo que Antunes destina a falar do uso do dicionário. Fora a definição de dicionário, a autora defende que as gramáticas e os dicionários atuam em conjunto na aprendizagem e lembra que, infelizmente, (ANTUNES, 2012, p. 138) “ainda não podemos registrar um grande interesse da escola pelos estudos em torno do dicionário”. A autora pontua que a utilização do dicionário em sala de aula ultrapassa a aprendizagem ortográfica, pois seus conteúdos vão além dessas fronteiras da forma vocabular agregando inúmeros conhecimentos a quem o usa como recurso didático.

Consoante Antunes, os dicionários proporcionam informações etimológicas, definições, alterações no significado decorrentes da regência ou da variação linguística, por exemplo, informações de sinonímia, antonímia, homonímia ou paronímia, expressões idiomáticas, etc. Antunes argumenta com clareza sobre as funções do dicionário enquanto contribuinte nas aulas de língua materna e atuante, conseqüentemente, na ampliação vocabular do educando.

Por fim, a autora propõe o que chama de “programa de estudo do léxico”, algo que dialoga com o objeto de estudo deste trabalho, no qual elenca conteúdos lexicais a serem explorados em perspectivas determinadas:

- i) Perspectiva da linguagem como ação discursiva: aqui teriam espaço os fenômenos linguísticos de sinonímia, antonímia, hiperonímia, paronímia e homonímia com o objetivo claro de fomentar a variação lexical e possibilitar a compreensão de gêneros orais ou escritos tidos como mais formais e complexos;
- ii) Perspectiva do vocabulário como elemento estruturante do texto: nessa ótica, coesão e coerência devem ser aprofundadas e o papel das unidades lexicais atua diretamente nessa aprendizagem;
- iii) Perspectiva como resposta às demandas sociais da competência verbal: a autora sugere o conhecimento dos novos tipos e novos níveis de letramento e das demandas do mundo do trabalho, o que agrega no processo de inserção do estudante à escrita;
- iv) Perspectiva da permanente renovação e expansão lexical: para a assimilação da variação lexical, Antunes recomenda tanto o estudo da fraseologia e dos provérbios, da comparação entre os gêneros textuais, das variações linguísticas, quanto dos processos de formação de palavras;
- v) Perspectiva das decisões quanto à escolha das palavras: nesse tópico, a autora orienta que os efeitos discursivos recebam devida atenção no ensino da língua portuguesa.

É baseada nessa ideia de ensino lexical que Antunes encerra sua reflexão reiterando o quanto transformações no ensino da língua materna são imprescindíveis. O insucesso escolar, ainda mais no tocante à disciplina de língua portuguesa, só será revertido, conforme a autora, a partir do momento em que a noção de gramática, norma-padrão e norma culta, variação linguística, o que é “certo” e “errado” na linguagem deixem de ser equivocadas e parem de reforçar as injustiças e desigualdades sociais.

3.2 Variação linguística

3.2.1 Bagno (2007)

A variação linguística ganhou seu espaço no ensino da língua materna no Brasil. Ainda de forma tímida e limitada, esse assunto tem sido abordado gradualmente pelos docentes e pelo material didático de língua portuguesa. Em “Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística”, Marcos Bagno (2007) salienta o caráter não homogêneo da língua e entende a variação linguística na aceitação e no respeito a essa heterogeneidade, reconhecendo que qualquer língua apresenta alterações em todos os seus níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático) e sofre influência de fatores extralinguísticos (geográfico, socioeconômico, etário, escolar, laboral, social, de gênero e idade). É, portanto, impossível não haver nas línguas variação linguística.

Seria incoerente então, mediante tantos avanços linguísticos e sabendo da realidade linguística do país, manter um ensino de língua portuguesa pautado em decorar regras gramaticais e que, além de não refletir a língua, mecaniza a aprendizagem linguística na mesma proporção em que anula o aluno (falante) enquanto conhecedor da sua própria língua. Ao considerar essas questões, o Ministério da Educação trouxe documentos (PCNs, DCNs, PNL, etc.) com nova política educacional para renovar o ensino de língua no país e abolir as práticas preconceituosas no tocante à aprendizagem linguística. A mudança na concepção do ensino de língua nas escolas públicas brasileiras, consoante Bagno (2007), recebe forte influência da Sociolinguística e passa a empregar novos termos e expressões com o objetivo de definir e embasar essa concepção, entre eles a variação linguística.

Para Bagno (2007), a “ilusão da língua homogênea”, que por décadas ocasionou um ensino de língua fragmentado, provém de sociedades cuja tradição escrita e literária, datadas de séculos, estão consolidadas e seus sistemas educacionais são influenciados por essas tradições.

Desse ponto de vista, a língua constitui-se em regras ortográficas, prosódicas e gramaticais que ditam o “certo” e é essa situação que não faz correspondência ao emprego diário da língua nas comunidades de fala.

Sendo a língua “uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36), ela está fadada a contínuas alterações, pois os indivíduos que compõem a sociedade são oriundos de regiões diferentes de um mesmo país, não têm a mesma faixa etária, não pertencem à mesma classe social, não têm o mesmo grau de escolarização e tantos outros aspectos que os distinguem e incidem diretamente na língua que usam. Por isso mesmo, é impossível deter o registro total de qualquer língua em gramáticas ou dicionários, porque esses materiais são acervos de apenas parte da língua e não há como, por intermédio deles, homogeneizá-la. Vale com certeza a ênfase e a clareza do discurso de Bagno:

[...] na contramão das crenças mais difundidas, a variação e a mudança linguísticas é que são o “estado natural” das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, *heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações*, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas. (BAGNO, 2007, p. 37)

Ciente de tal fato, a concepção de ensino da língua materna no Brasil sofreu transformação. Passou, pelo menos no papel, de um ensino tradicional, dogmático e preconceituoso a um ensino sociointerativo com o respeito às diferenças linguísticas. Isso fica cada vez mais perceptível quando nos deparamos com ao menos a presença do conteúdo variacional em obras didáticas (não reflito nesse momento acerca da qualidade dada ao tratamento da variação linguística) elaboradas com o objetivo de contribuir na aprendizagem da língua portuguesa, bem como nas aulas lecionadas pelos docentes voltadas a tal temática.

A reeducação sociolinguística, proposta por Bagno na obra, consiste em trabalhar a variação em todos os níveis da língua e apontar os fatores extralinguísticos que a motivam. Faz-se necessário ponderar que, ao afirmar ser a variação o caráter heterogênico da língua, o autor não diz que existe ausência de regularidade na língua. Muito pelo contrário, a “heterogeneidade ordenada”, expressão adotada por Bagno, é uma característica impressionante da língua (2007, p. 43): “o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional.” E não há nessa concepção

discernimento relativo no tocante à língua, mas há, sim, definição isenta de autoritarismo e preconceito, afinal a ignorância consiste em insistir no conceito de língua uniforme, inalterado e imune a qualquer fator intra ou extralinguístico e que produz um ensino linguístico com verdades absolutas ao encerrar a aprendizagem linguística na gramática tradicional.

É nessa linha de pensamento orientada pela heterogeneidade ordenada que ganham espaço no ensino as definições de variação estilística (o aluno torna-se competente quando sabe que todo comportamento verbal requer algum grau de monitoramento estilístico), da classificação da variação sociolinguística (diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica), variedade, dialeto, socioleto, cronoletto e idioleto, variável, variante e vernáculo. Não é à toa que essa terminologia surgiu, pois ela revolucionou aquilo que se entende por língua e, conseqüentemente, impactou o ensino de línguas. A base teórica necessária aos livros didáticos para adotarem uma postura reflexiva no ensino linguístico sem a adoção de posicionamentos radicais encontra-se no manuseio adequado dessa terminologia.

Bagno explica que a superação da polarização certo/errado, coloquial/culto, padrão/não padrão, etc. se dá com a análise das interações verbais pela noção de *continuum*, pois nela o aluno aprenderá a investigar a situação de uso da língua, respeitando os “atores sociais” nela envolvidos. O autor endossa seu ponto de vista traçando as três classificações cunhadas por Stella Maris Bortoni-Ricardo: o *continuum* rurbano, o de oralidade-letramento e o de monitoramento estilístico. Ele afirma ser mais fácil, pelo modelo de Bortoni-Ricardo, assimilar a variação linguística e abandonar a postura polarizada no ensino e na aprendizagem da língua materna.

A escola comprometida com a reeducação sociolinguística contemplará o saber sistematizado, dotado de conceitos e teorias sem impor que aprender língua é aprender gramática normativa ou tradicional tão somente. Não estamos dizendo que os preceitos gramaticais não devam ser transmitidos, ao invés disso, afirmamos que, respaldados em Bagno e tantos outros autores, o ensino gramatical, sim, precisa ser repassado (afinal faz parte das demandas sociais), porém desnudo de preconceitos sociais, decorebas de regras e devidamente contextualizado. Todo falante produz diariamente textos e não frases soltas da realidade em que vive. A língua não é estática e é um equívoco grave querer estudá-la como sendo. Como já dissemos, parafraseando Bagno, a língua se faz heterogênea pela variação e as políticas educacionais já têm enxergado e se atentado para isso, logo, tudo que for ligado à educação da língua materna também deve se pautar por essa nova concepção e os livros didáticos não fogem a isso.

Em capítulo dedicado à questão da variação nos livros didáticos, Bagno oferece valioso roteiro de análise aos LDs no tocante a esse tópico, cuja aplicação será efetuada nesta pesquisa. Nele, o autor esclarece de que modo o material didático é selecionado para as escolas públicas, por meio do PNLD, e faz breve apontamento dos principais equívocos cometidos pelos LDs ao trabalhar a variação linguística, tais como os estereótipos dos personagens da turma do Chico Bento, as músicas do Adoniran Barbosa e os exercícios que têm o comando “passar para a norma culta”, por exemplo. Os pontos levantados pelo autor para a observação do fenômeno no material didático são:

1. O livro didático trata da variação linguística?

A principal questão aqui é saber se o LD está em consonância com as diretrizes educacionais no tocante ao ensino da língua portuguesa. Identificar a abordagem da variação linguística no material didático é fundamental.

2. O livro didático menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existem no Brasil?

Ao tratar da questão variacional no Brasil, é impossível deixar de fora o fato de que no país não existe só a língua portuguesa sendo empregada na interação verbal. É preciso, conforme Bagno lembra, averiguar se o LD explica sobre a pluralidade linguística brasileira, aspecto inclusive diretamente ligado à formação da nossa sociedade, que tanto influencia na variação linguística.

3. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?

Muitas vezes, há delimitação, por parte do LD, na abordagem daquilo que seria variação linguística, reduzindo-a a basicamente dois tipos existentes na língua portuguesa. Observar se o livro didático oferece ao aluno a compreensão das demais classificações enquanto fenômenos concomitantes e constantes na língua é necessário, pois isso está vinculado ao problema do preconceito linguístico. Bagno menciona:

“[...] como os LD produzidos no Sudeste-Sul são adotados em todo território nacional, o usuário da obra didática é levado a acreditar que o seu modo de

falar, por não estar representado no livro, é “estranho” ou “errado”. [...] Muitas vezes, esse conceito (o da variação linguística) é declaradamente entendido como sinônimo de “erro” no uso da língua ou, quando muito, como um modo “engraçado” e “pitoresco” de falar. (BAGNO, 2007, p. 129)

Não propagar estereótipos e trazer os conceitos e explicações adequadas sobre o assunto é, no mínimo, obrigação do material didático que se propõe ao autêntico ensino da língua materna, possibilitando ao educando o acesso e a apropriação a esse tema sem querer empurrar “goela abaixo” os julgamentos do dito certo ou errado.

4. O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos/escolarizados)?

De acordo com Bagno, esse tópico, infelizmente, tem sido ignorado pelos livros didáticos. Em sua maioria, os materiais didáticos acabam por induzir à compreensão equivocada de que as variedades urbanas seguem fielmente as prescrições gramaticais. Tal inverdade é reproduzida e evidenciada na incoerência de vários LDs ao apresentar, por exemplo, norma culta e norma padrão como um mesmo conceito. Como diz o autor: “Isso se revela na confusão terminológica entre “norma culta” e “norma-padrão”, tomados como sinônimos, quando de fato não são, numa perspectiva científica rigorosa.” (BAGNO, 2007, p. 129)

A preocupação aqui é mostrar que em todas as camadas sociais a variação se faz presente, inclusive nas denominadas variedades prestigiadas. O aluno, ao deter esse conhecimento, será mais consciente da heterogeneidade linguística e capaz de fazer o uso adequado nas inúmeras ocasiões de interação verbal na comunidade de fala a que pertence. É mais que certo a afirmação de Bagno que (2007, p. 130) “a gramática normativa não encerra a verdade eterna, última e absoluta sobre a língua.”

5. O livro didático separa a norma-padrão da norma-culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua?

Se a não conceituação pertinente de norma-padrão e norma-culta já contribui no impasse citado no tópico anterior, a difusão de uma delas enquanto variedade real traz mais incoerências na aprendizagem da língua. Bagno (2007) alerta que o problema terminológico é um dos maiores na abordagem da variação linguística pelos LDs. Verificar o trato e a conceituação desses termos nas obras didáticas é voltar-se para uma educação linguística orientada por

diretrizes e documentos legais, tendo consciência do quanto a compreensão adequada da língua e sua pluralidade implicam na formação do leitor e escritor competente linguisticamente.

“Essa confusão entre língua realmente empregada pelos falantes urbanos escolarizados e o padrão de “língua certa” estabelecido nas gramáticas normativas está presente em praticamente todos os livros didáticos.” (BAGNO, 2007, p. 131) Com tantos estudos e avanços linguísticos, o aprofundamento da terminologia com sua devida distinção nos materiais voltados à educação linguística no país é imprescindível. Bagno (2007) distingue com clareza e maestria que há a norma-padrão, a qual segundo ele não corresponde à língua de nenhum falante, as variedades estigmatizadas e as variedades prestigiadas, ambas correspondentes a grupos sociais distintos. O LD deve ter atenção nesse aspecto e abordá-lo com o devido rigor.

6. O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?

Ao se pensar na variação linguística, outro fator que chama a atenção nos livros didáticos é a restrição do estudo desse fenômeno focada no sotaque e no léxico desconsiderando a variação gramatical. Para Bagno, a educação em língua materna preocupada com a formação do aluno engajado na leitura e na escrita não pode ignorar a latente variação gramatical (2007, p. 133): “Na tarefa de inserção do aprendiz no mundo da leitura e da escrita, o reconhecimento das diferenças que existem entre a gramática das variedades estigmatizadas, a gramática das variedades prestigiadas e a norma-padrão é indispensável.”

Esse ponto, conforme o autor, é pouco tratado pelos materiais didáticos, e quando o é, parte-se do pressuposto de que todos os falantes conhecem o paradigma tradicional de conjugação verbal e, assim, marginaliza-se o fato de que “cada variedade linguística tem seu próprio quadro de conjugação” (BAGNO, 2007, p. 133). Além disso, os LDs costumam trazer inúmeros gêneros textuais, os quais apresentam tanto vocabulário característico quanto morfossintaxe específica e ambos precisam ser abordados pela obra didática dentro dessa temática da variação, desenvolvendo no estudante a percepção e a aplicação da variedade adequada a cada demanda de uso linguístico.

7. O livro didático mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”?

Quando se fala em abordar a variação linguística no ensino da língua portuguesa, no tocante aos materiais didáticos, é insuficiente que o tema fique reduzido a um capítulo ou a uma seção do LD em algum dos volumes da coleção. E não bastando essa limitação, é contraditório que o livro trate da temática da variação em apenas uma das suas partes e ainda adote uma postura normativa no decorrer dos demais capítulos ou unidades, impondo o que seria “certo” ou “errado” no emprego da língua materna. Trazer a variação linguística somente para cumprir o que as bases legais determinam sem levar à reflexão linguística é ir contra a reeducação sociolinguística proposta. De acordo com Bagno:

É incoerente pedir respeito e tolerância diante da variação linguística e dizer, nos exercícios de gramática, que usar o pronome ELE como objeto direto é um “erro”, ou que o pronome você é apenas “forma de tratamento”, ou que é “proibido” iniciar frases com pronome oblíquo, ou que não se pode dizer EU CUSTO A CRER mas somente custa-me crer... (BAGNO, 2007, p. 135)

A educação linguística precisa superar essa incoerência a fim de que os alunos alcancem a proficiência exigida no mundo da leitura e da escrita plenamente conscientes da heterogeneidade linguística no Brasil.

8. O livro didático explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?

Equívoco recorrente é o da compreensão que se faz, por parte dos LDs, acerca da variação diamesica, isto é, aquela que surge entre a oralidade e a escrita. Os materiais didáticos difundem a língua escrita numa concepção homogênea e a falada sob a perspectiva do erro. Ou seja, nas palavras de Bagno (2007, p. 136), “surgiu a ideia falsa de que a fala e a escrita são absolutamente diferentes e que, para piorar, a fala não tem lógica nem gramática, é o lugar do erro, enquanto a escrita é lógica, organizada, homogênea etc.”. Essa separação rígida entre fala e escrita deixa de observar e, portanto, ensinar o fato de haver um contínuo entre ambas que parte tanto da fala mais espontânea à escrita mais monitorada quanto da fala mais monitorada à escrita mais espontânea. E ambas passam pelos gêneros textuais escolhidos nas interações verbais cotidianas representando as realizações possíveis que o falante pode efetuar ao se comunicar para atingir as demandas sociais.

Ao ponderar sobre esse ponto do ensino linguístico, observa-se que a necessidade de analisar se e como o livro didático traz a variação diamesica influencia na abordagem feita acerca da linguagem por esses materiais tanto gramatical quanto textualmente. Afinal, por mais que escrita e fala não se confundam, as duas são realizações de uma mesma língua concretizadas textualmente de alguma forma, consoante o autor explicita.

9. O livro didático aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?

Não há como aprender a variação linguística sem reconhecer que ela é um fenômeno contínuo em todas as línguas, o qual gera as inúmeras transformações sofridas por elas. A língua tal qual conhecemos e utilizamos hoje passou e segue passando por mudanças em todos os seus níveis (lexical, morfológico ou sintático), ocasionadas por distintos motivos. Quando focamos numa educação linguística com respeito à heterogeneidade, não se pode abrir mão da aprendizagem consciente das mudanças linguísticas. É fato que o vocabulário hoje empregado por milhões de brasileiros não é o mesmo da década ou século anterior, por exemplo.

Bagno levanta esse tópico afirmando (2007, p. 137): “Alguns livros didáticos abordam o fenômeno da mudança, mas quase nunca avançam no sentido de esclarecer que a mudança não parou, que a língua continua se transformando [...]”. Entender então o que são, como ocorrem e quais são as mudanças linguísticas afeta positivamente o ensino linguístico, à medida que aprofunda e permite consistência ao domínio linguístico do aluno.

10. O livro didático apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

Fomentar um estudo linguístico direcionado ao reconhecimento da heterogeneidade linguística relaciona-se com o trabalho que abranja o dinamismo linguístico. No momento em que o LD trata da variação linguística, contudo afirma que a única forma de usar a língua “corretamente” é aplicando a norma-padrão, seja por meio explanação conceitual ou atividades que conduzam a essa postura, há claramente o preconceito linguístico perpetuado na obra didática e a fragmentação do ensino da língua materna circunscrito somente à norma linguística. De acordo com Bagno, o estudo da variação linguística deve acontecer percebendo-a enquanto fenômeno sociocultural, visto que não faz o menor sentido tratar as formas variantes e, no

mesmo volume ou nos demais da coleção, proporcionar atividade orientada à negação do pluralidade e variedade linguística.

O roteiro de análise sugerido por Bagno (2007) revela que o ensino de língua portuguesa pode e deve conceber as formas linguísticas não normatizadas também como corretas, uma vez que não procede o saber tradicional ter espaço com o estatuto de única via certa tanto de ensino quanto de aprendizagem da língua materna. É somente conhecendo a história da língua, a literatura oral e escrita, a tradição gramatical juntamente com as formas populares (ditas cultas ou não) e a riqueza lexical da língua portuguesa que o potencial linguístico será realmente despertado no estudante e, à vista disso, ele poderá dominar a língua conforme a demanda social o exigir.

3.2.2 Zilles e Faraco (2015)

Incentivados pelo tema da variação linguística, os autores Ana Maria Stahl Zilles e Carlos Alberto Faraco compilaram na obra “Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino” as reflexões de vários pesquisadores que se dedicaram a entender a resistência em torno do tema e em propor meios de incluí-lo no ensino da língua portuguesa no Brasil. Zilles e Faraco (2015) comentam o posicionamento da sociedade quando o assunto é variação linguística, isto é, uma visão deturpada sobre o assunto e que se reduz a compreendê-lo como causa de retrocessos linguísticos com capacidade para gerar danos educacionais na aprendizagem da língua. Já procurando desfazer qualquer prévia confusão no entendimento dessa questão, os autores elucidam sobre o que significa a busca de uma pedagogia da variação linguística:

Quando falamos em *pedagogia da variação linguística*, não estamos propondo uma pedagogia da língua materna composta de módulos autônomos, mas tão somente estimulando uma reflexão focada nas grandes questões que envolvem a variação linguística no ensino de português sem perder de vista o que dissemos anteriormente, ou seja, uma perspectiva integradora das várias dimensões desse ensino. (ZILLES e FARACO, 2015, p. 9 e 10)

É por esse viés que todos os dez capítulos do livro de Zilles e Faraco giram em torno da problemática variacional, traçando conceitos relacionados à questão, explorando maneiras de estudar os fatores que a envolvem e trazendo os discursos de algumas instituições sociais acerca

da variação. Para esta pesquisa, dois capítulos específicos contribuem como fundamentação teórica na abordagem do tema. O primeiro é o capítulo dois, intitulado “A pedagogia da variação linguística é possível?” e escrito pela pesquisadora Lucia F. Mendonça Cyranka da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e o segundo é capítulo oito com título “Variação linguística em livros de português para o EM”, escrito por César Augusto González da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

3.2.2.1 A pedagogia da variação linguística é possível?

Da mesma forma que Cyrandá, enxergamos a língua enquanto fato social. Ora, sendo assim, não há como dissociá-la de quem a emprega e, ao pensar no falante, existe um conjunto de fatores que incidem diretamente nas formas linguísticas por ele usadas. A pesquisadora menciona que os estudos sociolinguísticos têm promovido avanços no ensino e estimulado a produção de livros didáticos que, aos poucos, abordam a reflexão linguística. Mesmo assim, ela chama a atenção para o fato desse ensino necessitar da reflexão gramatical contextualizada, que leve em conta as experiências do educando e o conduza ao domínio linguístico conforme as demandas sociais o exigirem. Para embasar seu discurso, Cyrandá usa a classificação dos traços graduais e descontínuos postulada por Bortoni-Ricardo e investiga se a pedagogia da variação linguística é viável entre falantes *rurbanos* e falantes de variedades de prestígio. A autora, por meio de uma professora-pesquisadora (bolsista de iniciação científica da UFJF), observou o perfil etnográfico de alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental numa escola pública periférica de Juiz de Fora (MG) e propôs um programa com o objetivo de desenvolver as habilidades linguísticas, na oralidade e na escrita, com esses estudantes. O programa, segundo a autora, se apoiou na pedagogia culturalmente sensível que fomenta uma aprendizagem baseada na vivência comunicativa. Ao final da observação, identificou-se a evolução dos alunos ao assimilarem novas estruturas linguísticas, ampliarem as práticas de letramento e se interessarem pela produção de textos orais e escritos.

A outra investigação se deu com alunos falantes de variedades prestigiadas oriundos de escolas particulares também de Juiz de Fora, sendo duas turmas, uma do 7º e a outra do 9º ano do ensino fundamental. Cyrandá percebeu nos dois grupos (tanto nos alunos da periferia quanto nos alunos das escolas particulares), entre outros avanços, a ampliação vocabular, com cada grupo adquirindo-a conforme sua realidade linguística, as práticas de letramento e o estímulo à

produção textual. No tocante às atividades trabalhadas com os alunos das variedades de prestígio, a autora conclui ainda algo que é importante para esta dissertação:

A avaliação dessa atividade evidencia alguns aspectos significativos do processo de educação linguística: [...] do ponto de vista da pedagogia da variação linguística, a construção da consciência da língua como um fenômeno heterogêneo e em constante mudança. (ZILLES e FARACO, 2015, p. 48)

Verificar se os livros didáticos têm realmente se preocupado com a heterogeneidade e mudança linguísticas, bem como com a prática comunicativa engajada é objeto de investigação desta pesquisa, pois é através delas que os estudantes compreendem a língua e por que a estudam durante toda sua vida escolar. Segundo Cyrandá, a reflexão sociolinguística possibilita, por parte dos alunos, “compreender o papel da disciplina língua portuguesa, não mais para negar o que já sabem, mas para ampliar sua competência comunicativa” (ZILLES e FARACO, 2015, p. 51).

3.2.2.2 Variação linguística em livros de português para o EM

O pesquisador César Augusto González, de forma similar a este trabalho, analisou livros didáticos de língua portuguesa, mas do Ensino Médio, aprovados no PNLD de 2009. A investigação por ele realizada nos fornece dados interessantes sobre a presença da variação linguística no material didático. González concretizou sua pesquisa seguindo uma vertente quantitativa e outra discursiva e, ao observar os capítulos dedicados à variação linguística nos dois livros mais e menos adotados pelas escolas, fez a seguinte constatação:

Cheguei a uma série de diferenças no tratamento da variação linguística entre eles. Essas diferenças revelam que os livros mais adotados são os que trabalham a variação linguística de modo mais estereotipado e anedótico, contribuindo para a manutenção do discurso sobre o certo e o errado em língua. Os livros menos adotados, por sua vez, são os que trabalham com a variação de modo mais amplo e qualificado, não perdendo oportunidades de trabalhar a variação. (ZILLES e FARACO, 2015, p. 226)

A constatação do autor será também objeto de apreciação nesta pesquisa, pois, assim como Bagno, orienta para a averiguação da variação nos LDs em pelo menos dois aspectos: se ela é contemplada pelo livro e qual o discurso empregado para explicá-la. González relembra que os aspectos avaliados nos LDs pelos consultores são essenciais para uma primeira análise desse tema nas obras. Dessa forma, não difundir preconceitos linguísticos, proporcionar ao

aluno contato com os inúmeros textos representativos da variação, considerar na modalidade oral e escrita da língua as variedades linguísticas e incentivar a reflexão linguística são indispensáveis à adequada abordagem da questão variacional, por parte dos LDs, no ensino da língua materna.

No tocante à orientação quantitativa da análise de González, o autor identifica que todos os livros didáticos contemplam, nem que se seja em um capítulo, o tema da variação linguística. No que se refere à orientação discursiva, ele identifica que nos livros mais adotados prevalece o discurso didático-expositivo que, apesar de trazer a variação linguística, apresenta estereótipos e afasta os exemplos, empregados para explicar o tema, da realidade comunicativa. Além disso, esses livros enfatizam a variação lexical de tal modo que induz o pensamento que a língua só varia no campo das palavras. Outrossim, não fazem a distinção fundamental entre norma culta e norma padrão, conceitos que não devem ser confundidos e serão examinados nesta pesquisa.

Apesar desses problemas de abordagem, González identifica em um dos LDs mais adotados, mesmo com defeitos conceituais, haja vista ter ignorado o *continuum*, o seguinte ponto positivo no tratamento da variação: a compreensão do que é adequado às distintas situações comunicativas. Os livros menos adotados apresentam também o discurso didático-expositivo, entretanto são mais completos ao exporem os aspectos acarretadores da variação linguística, tais como intencionalidade, identidade, posição social, etc., e os níveis linguísticos (lexical, morfossintático, fonético-fonológico ...) em que ela pode ocorrer, segundo González.

O autor percebe que os LDs mais adotados têm como postura incorporar a variação linguística apenas como um novo conteúdo da disciplina de língua portuguesa, mantendo um caráter conservador que não instiga a reflexão linguística e perpetua a norma-padrão como equivalente à culta. Em contrapartida a esse posicionamento, os LDs menos adotados propiciam melhor abordagem ao tema variacional com a contribuição desse conteúdo na construção dos sentidos discursivos, além de explanarem ser a norma-padrão um instrumento ideológico de discriminação social. É muito válido observar nesta investigação o que González conclui na sua pesquisa:

Livros didáticos que se quiserem informativos e produtivos não devem deixar de pensar a variação linguística positivamente. É necessário refletir sistematicamente sobre a variação, discutir suas contribuições para a construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, entendê-la como sinal de riqueza da língua. (ZILLES e FARACO, 2015, p. 245)

Capítulo 4 – Estratégias metodológicas

A fim de realizar esta investigação, serão analisadas, por meio de pesquisa qualitativa, duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Guia PNLD 2014 Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) de Língua Portuguesa e verificados os eixos de ensino, a orientação metodológica e a ficha avaliativa. Antes, porém, da análise qualitativa, faremos um levantamento quantitativo a fim de visualizar a presença, nos livros didáticos, das atividades referentes ao léxico. A pesquisa qualitativa, em linhas gerais, consiste em descrever, interpretar e analisar os dados coletados por meio de teoria fundamentada. Logo, nesta dissertação, consideraremos o que preconiza Flick:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

Inicialmente, as atividades⁴ linguísticas e os glossários dos livros selecionados para a análise serão devidamente descritos. O intuito é pormenorizá-los passo a passo e verificar de que maneira as atividades relacionadas à aprendizagem da língua materna são propostas e de que modo os glossários são expostos.

Em seguida, visualizar-se-ão quais são as metodologias aplicadas nas atividades e no ensino do léxico, de que forma são abordadas tanto as relações semânticas quanto a variação linguística e como os glossários são organizados, qual o seu devido intuito e a real necessidade deles constarem nos LDs. Feita tal análise, será obtido um diagnóstico para que possamos constatar os problemas e/ou os êxitos nesses materiais quanto ao estudo lexical e ao uso dos glossários que acompanham os textos nos exercícios dos LDs.

4.1 *Corpus*: as coleções selecionadas

⁴ Nesta dissertação, utilizo os termos *atividades* e *exercícios* referindo-se à mesma situação didática de aprendizagem.

As coleções selecionadas à pesquisa foram escolhidas observando o fator de maior adesão por parte dos docentes. Como não há dados oficiais que confirmem tais escolhas pelos professores, elas foram identificadas informalmente pela experiência da pesquisadora em sala de aula e com o contato com outros colegas de profissão os quais denotaram preferências por essas obras. À vista disso, são elas:

i) *Para viver juntos: português*, Edições SM, dos autores Jairo J. Batista Soares, Greta Marchetti e Cibele Lopresti Costa;

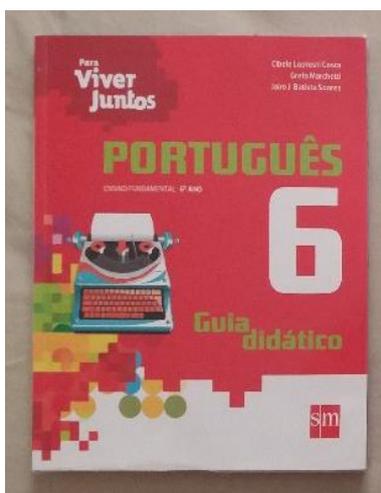


Imagem 1: capa do volume 6 da coleção.

ii) *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, Editora Moderna, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart.

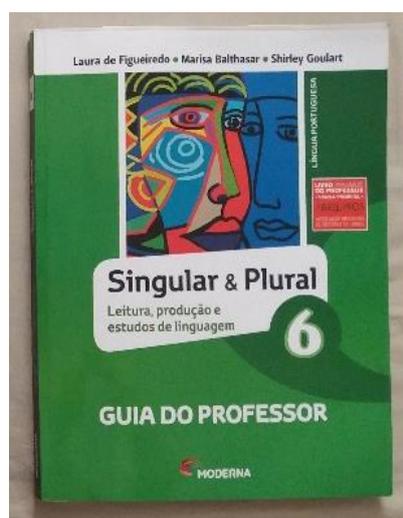


Imagem 2: capa do volume 6 da coleção.

Predomina na confecção desses materiais a natureza de autoria coletiva identificada por Batista *et al* (2002)⁵, recurso justificado pelos pesquisadores devido à separação entre gramática, leitura e redação, como também “de uma clivagem mais antiga, presente nos cursos de Letras, entre estudos linguísticos e estudos literários, que tende a conduzir a especialização numa ou noutra área” (VAL e MARCUSCHI, 2005, p. 64).

A composição de cada uma desses conjuntos didáticos orienta-se pelos eixos de ensino, portanto eles traçam a aprendizagem com base na leitura, na escrita, na oralidade e nos conhecimentos linguísticos, ora de forma mais equilibrada ora com ênfase em um ou mais eixos.

4.1.1 Para viver juntos: português

A coleção *Para viver juntos: português* (tratada daqui em diante por PP) estrutura-se por projetos criados pelos autores, considerando os critérios dos seguintes sistemas avaliativos: Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Pisa (*Programme for International Student Assessment*) e Saeb (*Sistema Nacional de Educação Básica*). Desse modo, os projetos norteiam-se pelo trabalho com a competência leitora, a resolução de problemas e a discussão de valores referentes à temática convivência.

Para o ensino da Língua Portuguesa, o LD dessa coleção desenvolve um trabalho com gêneros, no qual se salientam o contexto de produção, os conceitos gramaticais e discursivos nos textos. A orientação metodológica dos LDs de PP pauta-se em vários estudos linguísticos, com destaque em Bakhtin, e há na coleção a seguinte afirmação (COSTA *et al*, 2014, p.18): “Em Língua Portuguesa é necessário desenvolver um trabalho que considere as formas como a fala, a leitura e a escrita existem na sociedade, para que os alunos possam aprender a utilizar a linguagem em diferentes situações e com diferentes finalidades.” Conforme a orientação metodológica da coleção, há foco tanto na leitura quanto na produção textual de diferentes gêneros e no estudo reflexivo da língua. A estrutura dos quatro volumes apresenta nove capítulos encorpados por seções que exploram os eixos de ensino. Em cada capítulo, pode-se

⁵ Para discussão aprofundada acerca do perfil de autoria das obras aprovadas no PNLD e outros dilemas que circundam o tema livro didático, conferir o artigo *Produzindo livros didáticos em tempo de mudança* (1999-2002), de Antônio Augusto Gomes Batista, Roxane Rojo e Nora Cabrera Zúñiga, o qual compõe o segundo capítulo do livro *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*, organizado por Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi.

encontrar duas leituras e, para a elaboração das atividades nesse eixo, contemplaram-se textos da literatura brasileira e da africana:

- a) *Leitura 1 – Estudo do texto* (composta por *Para entender o texto, O contexto de produção e A linguagem do texto*);
- b) *Leitura 2 – Estudo do texto* (que abarca *Para entender o texto, O texto e o leitor, Comparação entre textos e Sua opinião*).

As demais seções dos capítulos atêm-se à produção textual. Seguem seus nomes:

- a) *Produção de texto*:
 - *Aquecimento*;
 - *Proposta*;
 - *Planejamento e elaboração do texto*;
 - *Avaliação e reescrita do texto*.

Essa seção relativa ao domínio textual é desenvolvida processualmente com propostas ora reais ora fictícias que envolvem distintas esferas sociais. Os conhecimentos linguísticos – dispostos em mais duas seções denominadas *Reflexão linguística, Língua viva e Questões de escrita* – são articulados entre a gramática descritiva e prescritiva e a teoria da enunciação e do discurso. A oralidade – trazida ao final dos capítulos – abrange a fala pública e os gêneros da tradição oral.

Mais elementos que dialogam com o ensino da língua materna nos LDs da coleção PP são abordados em outras seções e subseções distribuídas ao longo dos capítulos:

- a) *Página de abertura* (prévia do que será ensinado no capítulo);
- b) *O que você vai aprender* (síntese dos conteúdos do capítulo);
- c) *Converse com os amigos*;
- d) *O que você vai ler* (informações sobre o texto a ser lido, autor, contexto, entre outras);
- e) *Boxe de valores* (questões de convivência);
- f) *Anote* (sistematização de conceitos);
- g) *Entre letras* (exercícios lúdicos);
- h) *Para saber mais* (recomendações bibliográficas de filmes, sites e livros);
- i) *Questões globais* (atividades de revisão gramatical);
- j) *O que você aprendeu neste capítulo* (resumo do conteúdo);
- k) *Autoavaliação* (verificação pelo próprio aluno do seu desempenho);

- l) *Caixa de ferramentas* (desenvolvimento de técnicas de estudo);
- m) *Projeto* (aplicação dos conhecimentos adquiridos e estímulo à pesquisa, debates, elaboração de painéis, etc.).

No Manual do Professor, constam, além das respostas dos exercícios, direcionamentos didáticos, explicação do projeto e orientação metodológica adotada pela coleção. As partes diferentes do livro do aluno que o compõem são: *Objetivos* (o que o capítulo proporcionará), *A imagem de abertura* (explicações sobre o que ela pode agregar aos estudantes), *O texto* (informações complementares acerca do texto trabalhado no capítulo), *Antes de ler*, *Durante a leitura* e *Depois de ler* (as três seções trazem ao docente orientações de atividades de leitura para esses três momentos), *Atividades de ampliação* (como o próprio nome já sugere, são exercícios a mais a fim de estender o trabalho com o gênero textual estudado), *Vale a pena destacar* (salienta algum aspecto teórico), *Orientações para a produção do texto* (com o passo a passo detalhado), *Sugestões para o professor*, *Sugestões para os alunos* (ambas sugestões são indicações de leitura e sites ao aprofundamento teórico) e *Autoavaliação* (orientações que o docente pode oferecer aos alunos no fechamento do capítulo).

4.1.2 Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem

Oposta às duas anteriores, a coleção *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (a partir daqui tratada também por SP) estrutura-se em três cadernos. Seus pressupostos teórico-metodológicos fundamentam-se naquilo que as autoras denominam três variáveis: o aluno, os conhecimentos mobilizados nas práticas linguísticas e a ação educacional do professor. Os elementos dessa tríade, para as autoras, possuem uma interação contínua, a qual é compreendida pela teoria de aprendizagem socioconstrutivista (baseada nos estudos de Vygotsky) e pelas teorias enunciativo-discursivas acerca da linguagem. É levando em consideração o ser humano enquanto ser social, histórico e imerso numa cultura, formado num dado meio nas interações que realiza por intermédio da linguagem, que a coleção prioriza seu trabalho nos principais componentes de estudo da Língua Portuguesa.

Cada caderno desenvolve, portanto, um ou mais eixos de ensino. O *Caderno de Leitura e produção* tem três unidades dedicadas, respectivamente, aos temas relacionados à adolescência, à diversidade cultural e a problemas da sociedade. Cada unidade possui um ou

dois capítulos nos quais são desenvolvidos gêneros orais, escritos e multimodais, sobretudo pertencentes às esferas que as autoras denominam “mais públicas” e os que seriam da escolar. Na organização do caderno, há a abertura da unidade com seções denominadas *O que vamos fazer nesta unidade*, *Vamos pensar*, *Quem é*, cujos teores trazem a síntese daquilo a ser estudado no decorrer dos capítulos, questões sobre o assunto apresentado e um resumo biográfico sobre o autor da obra em tela, bem como atividades iniciais no boxe *Converse com a turma*.

Cada capítulo das unidades também traz na abertura um prévio levantamento dos conhecimentos a serem estudados, por meio de textos e atividades. O interior do capítulo abarca principalmente uma seção de leitura e uma de produção textual. As subseções *Primeiras impressões* e *O texto em construção* constituem a seção Leitura, enquanto que as subseções *Conhecendo o gênero* e *Produzindo* pertencem à seção Produção.

O LD oferece fichas de avaliação para cada gênero produzido no decorrer dos capítulos, objetivando inserir os alunos no processo de avaliação formativa. A ficha possui campos destinados ao preenchimento tanto dos alunos quanto dos professores. Ao final do capítulo que encerra a unidade, há o boxe *Vamos repensar*, o qual retoma questões apresentadas a fim de que os discentes reflitam e discutam sobre o que fora aprendido. A unidade encerra-se com a seção *Roda de leitura* trazendo proposta de leitura de algum gênero específico e que dialoga com o *Caderno de Práticas de leitura*.

Esse segundo caderno, composto de uma unidade e dois capítulos, fornece práticas de leitura e explora o letramento literário. Análogo ao anterior, na sua organização encontra-se a abertura da unidade e, na sequência, a do capítulo. As seções capitulares são *Leitura*, *Conversa fiada*, *Provocações*, *Pesquisa e Ação*, *Oficina literária*, *LiteraTela*, cuja preocupação, de um modo geral, incide na leitura de diferentes textos, apreciação do que eles abordam, entendimento da linguagem literária e construção dos sentidos. Veem-se ainda os boxes *Vamos pensar* e *Vamos repensar* (ambos com as mesmas funções do primeiro caderno).

O último caderno, *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, oferece três unidades compostas por número variável de capítulos. As unidades possuem focos diferentes no que diz respeito ao estudo linguístico. Na primeira, o LD trabalha a reflexão da língua reconhecendo-a social, cultural e historicamente. Na segunda, atém-se às normas gramaticais e, na terceira, às convenções de uso linguístico (acentuação, grafia e pontuação). Na abertura das unidades, há os boxes *O que é isso?*, o qual desperta a atenção dos alunos, *E agora?*, que leva os estudantes a pensarem no tópico linguístico apresentado e *Será que é mesmo?*, cuja meta concentra-se na

confirmação ou refutação daquilo que fora previamente apontado de conhecimento linguístico pelos alunos.

Da mesma forma que os capítulos dos demais cadernos, o de estudos linguísticos apresenta seções, porém com outros nomes e objetivos afinados ao propósito de aprender acerca da língua e da linguagem. As seções nesse caderno são *Como é que é?*, *Então ficamos assim...* e, em alguns capítulos, *Pesquisa e Ação*. Elas propõem exercícios sobre o tema linguístico apresentado, orientam a aplicação, em um contexto diferente, do que foi aprendido e induzem à sistematização do conteúdo. É importante salientar que todos os cadernos possuem outras subseções com mais informações e que agregam ao aprendizado do estudante.

O Manual do Professor, em SP, tem como diferencial com relação às outras coleções os mapas de conteúdo. Nos demais aspectos, é similar às outras, contendo explicações a respeito da estrutura da obra, sugestões de como usar o LD, respostas dos exercícios e orientações. Os pressupostos teórico-metodológicos de SP e mais suportes didáticos ao professor (por exemplo, textos de ampliação e trechos de filme, áudio e vídeo relativos ao conteúdo desenvolvido) estão disponíveis no *site* da coleção.

4.2 O que diz o PNLD sobre as coleções

Na resenha dessas coleções no Guia de 2014, constam informações como as relatadas anteriormente, bem como os pontos fortes e fracos das obras apresentados em um quadro. Conforme o Guia de 2014, PP tem como um dos pontos fortes a “adoção de uma perspectiva textual discursiva na abordagem dos conhecimentos linguísticos” (PNLD 2014, 2013, p. 75). Em SP, o processo de ensino-aprendizagem é apresentado melhor, dentre outros, com a flexibilização na escolha dada aos conhecimentos linguísticos e com a variedade de gêneros apresentados pela obra. Entre os pontos fracos, o Guia PNLD 2014 aponta a abordagem dos conhecimentos linguísticos nos objetos digitais em PP e o tratamento reduzido da variação linguística em SP.

Essa descrição e apreciação das coleções é possível por meio de análise das obras e o uso de ficha específica⁶ para avaliá-las. A ficha de avaliação das obras do Guia de 2014 é composta por três partes. Na primeira parte, identifica-se a coleção de modo mais genérico, sendo o

⁶ A ficha encontra-se disponível para consulta no site do FNDE: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>

primeiro tópico responsável pelas características gerais e o segundo pela descrição. As coleções podem ser classificadas em tipo 1 ou tipo 2, a depender se apresentam objetos educacionais digitais ou não. Para a descrição tanto do Livro do Aluno quanto do Livro do Professor, são observados o modo estrutural do LD e as partes principais que o compõem, os objetivos e os princípios teóricos orientadores do LD, se há articulação, abordagem e equilíbrio dos eixos de ensino, o que a coleção mais prioriza, quais as características do Manual do Professor e se possui Objetos Educacionais Digitais (OED).

A segunda parte da avaliação, denominada análise avaliativa, é constituída de cinco etapas. Na etapa A, verifica-se a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, sendo que se analisa o que é proposto em cada volume para todos os eixos de ensino. Em todos os eixos as atividades são verificadas, contudo, em particular, no da leitura, pondera-se a coletânea textual; no da escrita, os gêneros e tipos propostos para a produção de texto escrito; no da oralidade, os gêneros e tipos textuais apresentados como objeto na produção e compreensão de textos orais; no de conhecimentos linguísticos, os conteúdos trabalhados. Ao término da análise de cada eixo nessa etapa, podem ser elucidados comentários, justificativas e exemplos pelos avaliadores.

A etapa B atém-se à adequação da coleção à linha pedagógica declarada. O Manual Impresso e o Digital (se houver) do Professor são observados quanto ao cumprimento de suas funções. A correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos nos LD é vista na etapa C. Já naquilo condizente ao respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao EF e à observância de princípios éticos e democráticos necessários, a análise fica a cargo da etapa D, a qual verifica tais parâmetros éticos e legais nos volumes das coleções. A etapa E decompõe a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos das coleções, tais como organização clara e funcional, legibilidade, erros gráficos, etc. Todas essas etapas também são passíveis de comentários, justificativas e exemplos em cada volume examinado.

A síntese avaliativa da coleção constitui a terceira etapa. Ela aponta, além das sínteses parciais, as principais qualidades e limitações dos LD e indica o que pode ser entendido por “falhas pontuais”. É por meio de todas essas informações detalhadas e devidamente textualizadas no guia, bem como tendo as coleções em mãos que o professor poderá selecionar as obras que melhor se adéquem à realidade escolar dos seus alunos e que verdadeiramente sejam válido recurso no ensino-aprendizagem.

Capítulo 5 – Análise de dados

Não é de agora a necessidade do ser humano em ensinar e aprender a linguagem informal ou formalmente, sobretudo com o propósito primordial de interagir na sociedade e, por meio da língua, entender e estar plenamente inserido num ambiente letrado. Pelas novas perspectivas no ensino da língua materna, busca-se cada vez mais o ensino da Língua Portuguesa voltado à reflexão linguística, ao respeito das diversidades linguísticas existentes no Brasil e à formação de um estudante cidadão e consciente dos usos e das escolhas linguísticas que faz em situações específicas da sua vida.

Dentre as inúmeras maneiras de aquisição e aprendizado da linguagem, a escola constitui-se, por excelência, na instituição formal responsável e capacitada a desenvolver no aluno esse ensino-aprendizado linguístico e a propiciar proficiência em escrita, leitura, oralidade e conhecimentos da língua ao discente. Para que o ensino-aprendizagem da língua, de forma reflexiva, sistematizada e procedimental, consolide-se e logre êxito, existem variados agentes e recursos didático-pedagógicos compreendidos nessa missão.

Seja em menor ou maior escala, cada componente envolvido nessa tarefa possui sua função, elenca-se, para tanto, por agentes os supervisores, professores, coordenadores, diretores, regionais de ensino, secretarias de estado de ensino, MEC, FNDE, etc. e por recursos materiais, por exemplo, a sala de aula, o quadro, o Datashow, o acervo didático, entre outros. Um desses recursos, em especial, é o livro didático utilizado pelos alunos em trabalho conjunto com o professor no processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pelas devidas redações legais e, no caso desta pesquisa, o de Língua Portuguesa.

O livro didático, muito mais que um recurso educativo, representa o dinamismo do mercado editorial, é um objeto complexo e com múltiplas funções, de acordo com Choppin (2004). No entendimento do pesquisador, o LD desempenha quatro funções primordiais atreladas aos componentes curriculares, aos níveis de ensino, ao contexto social, ao período, à metodologia e à utilização. Essas funções, segundo o autor, são a obediência ao currículo (referencial), os métodos de aprendizagem (instrumental), as bases da identidade social (ideológica e cultural) e a compilação de saberes com o objetivo de despertar a consciência crítica do aluno (documental). Essa “definição”⁷ acerca do livro didático e tais questões

⁷ Destaco o termo porque Choppin (2004) diz haver um problema de definição e explana em seu artigo outros aspectos do livro didático, aspectos esses que eu compreendo fazer parte de uma conceituação do objeto.

componenciais desse material são levadas em consideração na análise das coleções expostas na metodologia deste trabalho.

Esta pesquisa, mesmo percebendo a complexidade do LD (na sua totalidade) e de sua análise, incide sobre as coleções de Língua Portuguesa antes explanadas, mais especificamente na abordagem que é dada ao ensino do léxico por elas e se há motivação para a apresentação de glossários acompanhando os textos desses materiais. Por conta disso, as funções referencial e instrumental, por exemplo, foram consideradas na visualização das atividades e pode-se dizer que, em alguma medida, a ideológica e a cultural também estão presentes no exame dos glossários.

5.1 Atividades com o léxico

A língua, tendo em vista os inúmeros conceitos postulados por linguistas ao longo da história humana e as propriedades inerentes à linguagem, é um sistema de signos, um fenômeno social, histórico e cultural. Como afirma Lyons (2013, *apud* Hall, p. 4), “é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros”. E a base dessa interação verbal são as palavras. Biderman (1978, p. 72) relembra: “Desde os gregos a palavra foi considerada como a unidade significativa de articulação do discurso”.

Para que exista o enunciado instanciado no discurso, toda língua dispõe de palavras e expressões que formam seu léxico. Todos os textos produzidos nas diferentes esferas sociais utilizam imprescindivelmente o léxico ao construir significados e transmitir mensagens. As atividades referentes ao léxico são desenvolvidas na fase escolar, entre outros meios, no livro didático. De modo geral, elas podem ser encontradas no trato ao eixo de ensino relativo aos conhecimentos linguísticos. É imprescindível que o léxico ocupe lugar de destaque no ensino da língua materna, como afirma Ilari (1992, p. 49) no que concerne ao aprendizado lexical: “Assim ‘conhecer uma palavra’ é saber precisar em que frases intervém, e que tipo de contribuição acarreta, sistematicamente, para o sentido e significado das frases da língua”. É justamente para se verificar a maneira como os exercícios lexicais nos LD têm atuado na formação do alunado para um uso linguístico adequado que a análise das atividades das coleções PP e SP ocorrerá.

O material didático continuará sendo objeto reputado na educação formal, já afirma Marcuschi (2003). No que concerne ao ensino da língua materna, o LD sofreu muitas

transformações e desde a virada pragmática procura conceber a linguagem em um talhe muito mais real e que considere o enunciado no seu devido contexto usual, em detrimento de um aprendizado de língua falsamente homogênea e que procura superar a batida memorização de regras gramaticais normativas sem qualquer reflexão sobre o funcionamento da língua. É observando esse tipo de mudança na educação linguística que os livros didáticos de língua portuguesa têm apresentado propostas teórico-metodológicas (vivência, transmissão, uso situado e construção-reflexão) direcionadas à contemplação, sistematização e contextualização do saber linguístico.

Nas atividades com o léxico das coleções em estudo, é possível encontrar as quatro abordagens teórico-metodológicas, mas com o predomínio ora de uma ora de outra. Contudo, nas propostas de PP e *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (SP) diz-se, de forma objetiva, que o estudo da linguagem dar-se-á focalizando a teoria do discurso e da enunciação, o entendimento, por parte do educando, das estruturas linguísticas em funcionamento nas situações específicas e a percepção da língua enquanto fenômeno social, histórico e cultural. Trata-se, portanto, da metodologia construtivo-reflexiva, na qual se volta a atenção à reflexão dos usos linguísticos. Segundo o Guia PNLD 2014, nessa opção metodológica:

[...] o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, *refletir* sobre certos dados ou fatos para, posteriormente, *inferir*, com base em análise devidamente orientada pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão. (GUIA PNLD 2014, 2013, p. 25)

Assim como será observado se essa abordagem metodológica consta ou não nos LDs das coleções em estudo, também será principalmente examinado o tratamento dado ao léxico nessas obras. A análise terá em sua composição uma parte quantitativa e outra qualitativa conforme foi explicado em outro momento. A quantitativa pormenorizará, por meio das categorias propostas por Ilari (2017), o percentual de cada tipo de atividade lexical apresentada por volume nas coleções. E a parte qualitativa averiguará a eficácia dos exercícios que trabalham com o léxico em cada volume das coleções. Observaremos quais são os mais e os menos frequentes e como são apresentados ao aluno. Quanto aos glossários, a análise nortear-se-á pelo trabalho realizado por Carvalho (2012). Da mesma forma que a análise feita com as atividades lexicais, a dos glossários será quantitativa e qualitativa, ponderando a frequência com que eles aparecem nos LDs, de qual forma são ofertados aos discentes e se realmente estão adequados e se são necessários nos materiais didáticos.

5.1.1 Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem

A fim de proceder às análises, relembremos que cada volume da coleção SP divide-se em três cadernos de acordo com o que foi explicado anteriormente: *Caderno de leitura e produção*, *Caderno de Práticas de literatura* e *Caderno de Estudos de língua e linguagem*. As seções e subseções já mencionadas, de cada caderno, giram em torno dos temas e conteúdos a serem explanados aos usuários do LD com o objetivo de alcançar a aprendizagem significativa da língua portuguesa.

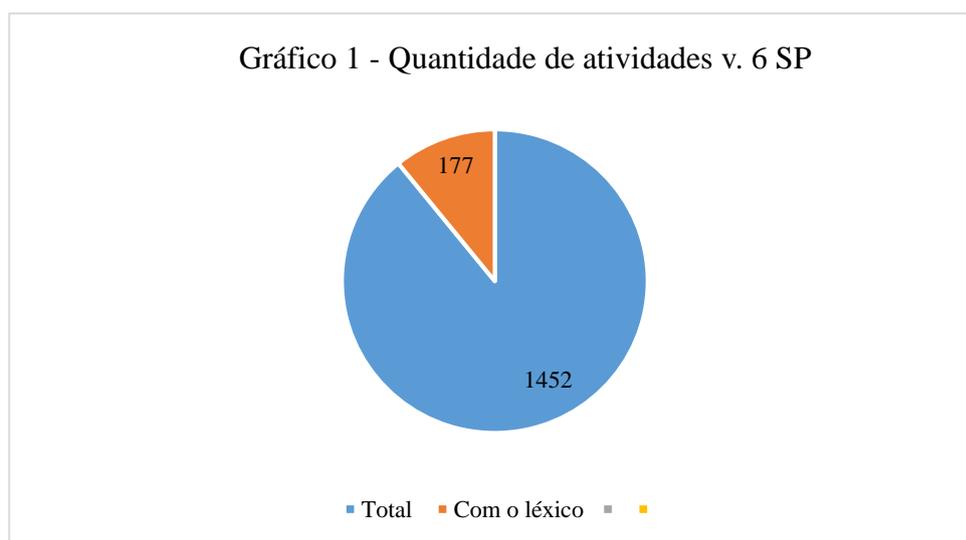
i) Volume 6

Por meio de gêneros textuais diversos, tais como sinopses, reportagens, entrevistas, diários, entre outros, o volume 6 de SP traz textos que tratam das questões vivenciadas pelo ser humano na adolescência (a transição da primeira etapa do EF para a segunda e a puberdade), das diferenças culturais e das reflexões sobre os hábitos de leitura infanto-juvenil e do comportamento desses leitores no *Caderno de leitura e produção*, enquanto outros textos com ênfase na consciência sobre as práticas de leitura literária são difundidos no *Caderno de Práticas de literatura*. A sistematização de conceitos como língua, linguagem, variação linguística, gramática e conhecimentos notacionais são promovidos pelo *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, no qual as atividades são propostas a partir de gêneros textuais distintos (histórias em quadrinhos, poemas, contos, trechos de romances, etc.).

Ao percorrermos os três cadernos desse volume, verificamos que ele proporciona aos alunos 1452 atividades, das quais 583 estão presentes no *Caderno de Leitura e produção*, 183 no de *Práticas de literatura* e 686 no de *Estudos de Língua e linguagem*. Em todo o volume, as atividades que se voltam ao aprendizado lexical totalizam 177 questões. Elas representam 12,1% do total das atividades dispostas pelo LD ao ensino da língua materna.

Esses dados já demonstram inicialmente que a ênfase do material didático, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, recai sobre outros níveis linguísticos em detrimento do lexical. Se observarmos os números conforme os cadernos do volume 6 da coleção SP, notaremos que, em áreas nas quais a abordagem lexical também deveria ser mais explorada, praticamente não ocorre estudo com relação a ela. O *Caderno de leitura e produção* com 583 atividades tem somente 42 com exploração lexical, o que representa 7,2% dessa parte do livro dedicada ao léxico. O segundo caderno, que é o de *Práticas de literatura*, com 183 atividades

traz 3 delas tratando das questões vocabulares, significando pouco mais de 1%, isto é, 1,6% das atividades nessa parte do LD voltam-se ao campo lexical. No terceiro caderno, o de *Estudos de língua e linguagem*, há 686 atividades, sendo que 132 desenvolvem a aprendizagem lexical, o que em porcentagem traduz-se em 19,2% do total no caderno. O gráfico seguinte ilustra o cenário das atividades lexicais nesse volume.



Fora o que os dados citados, num primeiro momento, apontam, há ainda a averiguação de quais conteúdos lexicais são apresentados pelo LD, já que a reflexão epilinguística da linguagem é o que leva os alunos a compreenderem e produzirem os discursos de modo eficaz e essa reflexão passa pelo adequado ensino e aprendizagem lexical também. Assim, levando em consideração treze rubricas do autor Rodolfo Ilari (2017), foi possível categorizar as atividades que abordam o léxico e identificar quais e quantas vezes os conteúdos referentes a ele foram desenvolvidos no volume 6 de SP.

Observando a tabela a seguir, evidencia-se que o léxico é mais explorado nas rubricas de variação linguística, predominando a abordagem da variação diafásica, e de definições. As rubricas menos exploradas são: sinonímia, ambiguidades, etimologia, campos lexicais, termos genéricos e termos específicos. E as que nem ao menos chegam a figurar no LD são de antonímia, estrangeirismos e homonímia.

A interpretação dessas informações evidencia o *déficit* no ensino do léxico no tocante aos livros didáticos. Os dados indicam que, no 6º ano do Ensino Fundamental, o aluno, no que se refere à sua ampliação vocabular, não terá o trabalho adequado com vários conteúdos lexicais importantes ao seu desenvolvimento linguístico, se depender do LD. Não obstante esse fato, analisaremos adiante a apresentação das atividades mais propostas pelo volume 6 da coleção

SP, pois, apesar dele proporcionar mais atividades em uma dada rubrica, não significa que ela esteja realmente sendo bem abordada.

Em termos percentuais, o trabalho com essas rubricas nesse volume da coleção SP equivale ao que consta na tabela:

<i>Tabela 1</i>	
<i>Rubricas (ILARI, 2017)</i>	<i>Volume 6 – SP</i>
Variação linguística	53,10%
Definições	23,72%
Motivação icônica	9,6%
Polissemia	6,21%
Formação de palavras novas e sentidos novos na língua	2,82%
Sinonímia	1,69%
Ambiguidades	1,12%
Etimologia	0,56%
Campos lexicais	0,56%
Termos genéricos e termos específicos	0,56%
Antonímia	0%
Estrangeirismos	0%
Homonímia	0%

Representando mais de 50% do total das atividades lexicais no volume 6 de SP, a variação linguística indiscutivelmente tem garantido o seu espaço no livro didático. Entretanto, mesmo sendo o maior número dos exercícios lexicais, esse conteúdo linguístico fica limitado ao aprendizado, basicamente, de um tipo de variação linguística no decorrer de todo o volume 6: a variação diafásica. Com certeza, o aluno entender o uso diferenciado da língua dependendo da situação em que ela será empregada é muito importante, todavia isso não significa que as demais variações sejam menos relevantes ou menos usuais. As atividades que abarcam essa rubrica exibem praticamente o mesmo molde que se constitui em, a partir de um gênero textual, identificar o grau de formalidade empregado. Vejamos alguns exemplos:

3. Numa situação de trabalho ou em algum lugar fora de casa e com pessoas que não são íntimas, usamos uma linguagem mais **formal**, diferente da que usamos em casa ou com amigos.

[...]

- Procure no texto frases escritas numa linguagem mais informal. (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 6, p. 39)

6. A linguagem do texto que você leu é formal ou informal? Por quê? (FIGUEIREDO *et al*, 2012, p. 43)

3. Agora, observe a linguagem usada no texto da conversa entre os autores.

- a) Você diria que ela é mais formal ou informal?
- b) Identifique no texto passagens que justifiquem a sua resposta. (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 6, p. 82)

Essas atividades são só alguns exemplos das muitas que o LD contém seguindo o padrão “leia/observe/identifique” o grau de monitoramento nos textos. No que diz respeito às demais variações, o capítulo 2 da unidade 1 do terceiro “caderno” do volume se dedica a apresentá-las. Os conceitos apresentados acerca de língua, variedade e variação estão adequados, mas, ao mencionar os tipos de variação, o livro didático não explica a diastrática nem deixa clara a diamésica. Um livro que possui por base o trabalho com gêneros textuais precisa explicar com exatidão a variação diamésica. Vale dizer que a ênfase nesse capítulo recai na variação diatópica. O modelo das atividades lexicais com as outras variações não foge ao padrão aplicado naquela que é mais constante na obra. Partindo de tiras em quadrinhos e poemas, o LD solicita ao discente a leitura, observação e identificação dos elementos que comprovam a existência das demais variações linguísticas. Abaixo seguem algumas atividades que demonstram o padrão do material didático:

6. Observe três palavras retiradas da fala da tia: mar, recramá, fartando. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: **mal, reclamar, faltando**.

- a) As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto?
- b) O que os dois grupos de palavras têm de diferentes? (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 6, p. 196)

4. Aproveite e dê uma olhada em outras palavras e expressões do dicionário gaúcho.

- a) Você acredita que todas essas palavras são conhecidas em todas as regiões do Brasil?
- b) Se você não faz uso dessas palavras e tivesse que usar palavras próprias da sua região, com sentido semelhante a essas da tira, quais seriam elas?
- c) Pense em alguma palavra que você acredita que seja muito própria da sua região e que, provavelmente, seja pouco conhecida em outros lugares do Brasil. (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 6, p. 200)

Tomemos a segunda rubrica mais abordada no volume 6 de SP, a qual fala sobre definições. Ilari (2012) expõe que a definição é “um pequeno texto em que se formula o significado de uma palavra” e que as razões para definir podem ser “aumentar o vocabulário”, “eliminar ambiguidades” e “tornar exatos os limites de aplicação de palavras desconhecidas, mas vagas” (2012, p. 55). O autor versa inclusive sobre os defeitos das más definições (2012,

p. 55 e 56): ser “mera enumeração de exemplos”, “circular”, “obscura”, “demasiado ampla” ou “estreita”, “figurada” e “negativa quando pode ser positiva”. Os exercícios criados por Ilari conduzem o aprendiz a não somente reconhecer uma boa definição como também formulá-la e aplicá-la quando se faz necessário depreender significados desconhecidos de lexemas.

No LD em questão, o trato dado às definições se reduz, em vários momentos, a apresentar a reprodução de um verbete de dicionário e pedir que o aluno identifique seu significado básico e/ou reconheça no contexto qual das acepções expostas na reprodução se aplica. Em algumas das atividades, sem trazer a reprodução de verbete, o LD solicita ou, de alguma forma, incentiva o uso do dicionário para o aluno identificar uma significação básica à palavra em dado contexto. Fica nítido que, opostamente ao que orienta Ilari no ensino das definições, a coleção SP, no volume 6, só mantém a mera preocupação de que o estudante identifique o conceito base do lexema sem induzir a uma reflexão sobre o que as definições agregam à aprendizagem ou o quanto os mal-entendidos podem ser sanados por uma boa definição, de qual modo identificar definições ruins e o prejuízo que elas ocasionam, como também a atuação delas na expansão vocabular. Vejamos o exemplo:

3. Uma palavra pode ter diferentes sentidos. Leia a seguir um verbete de dicionário que mostra alguns sentidos da palavra *diário*.

DIÁRIO

a.

1. Que se faz ou ocorre diariamente (jornal *diário*, tarefas *diárias*)

sm.

2. Caderno, livro etc. em que alguém registra diária ou quase diariamente os acontecimentos de sua vida, seus pensamentos etc.

3. Registro dos acontecimentos do dia a dia de uma atividade, instituição, profissão etc. (*diário* de classe/de bordo)

4. Jornal publicado diariamente.

5. *Pop.* Despesa ou gasto de cada dia.

[F.: Do lat. *diarius*, *a, um*, ‘do dia’, e do lat. *diarium*, *ii*, ‘pagamento de um dia de trabalho’; ‘registro feito a cada dia’, substv. do neutro so adj.]

Disponível em <<http://aulete.uol.com.br>>.

Acesso em: 4 fev. 2011.

a) O texto de Anne Frank, que você acabou de ler, pode se referir a qual dos sentidos do verbete?

b) O que há no texto lido que justifique sua resposta? (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 6, p. 24)

Na atividade reproduzida acima, do LD de SP, é possível observar que tampouco há o estímulo ao uso do dicionário quando não há a efetiva exploração da definição em sua estrutura e qualidade, haja vista o aluno ter que escolher somente uma acepção sem pensar nos demais

significados do verbete e muito menos sem refletir no que agrega a utilização dessa definição ao seu aprendizado.

Em contrapartida às rubricas mais abordadas, há conteúdos lexicais que, além de precisarem ser desenvolvidos adequadamente na aprendizagem do estudante, são pouco tratados ou não são dispostos no material didático. A polissemia, os termos genéricos e específicos, a sinonímia e a antonímia, tão fundamentais ao saber lexical, não recebem a devida abordagem no volume 6. Os três primeiros até constam no LD, mas à antonímia nem sequer é feita alguma menção. As atividades de polissemia pautam-se em apresentar, de forma um tanto limitada, que as palavras podem ter mais de um sentido e a única de termos genéricos e específicos faz vaga alusão à hiperonímia. Já um dos exercícios de sinônimo comete o “antigo pecado” de pedir uma pequena lista de palavras sinônimas de um lexema. No caso de campos lexicais, a atividade volta-se, de forma bastante simplificada, à compreensão de que as palavras podem ser categorizadas por traços de significação e, para demonstrar isso para os alunos, propõe uma brincadeira antiga denominada Adedonha. No entanto, o objetivo final dessa atividade somada a outras é trabalhar classes de palavras, atendo-se tão somente à parte gramatical da língua.

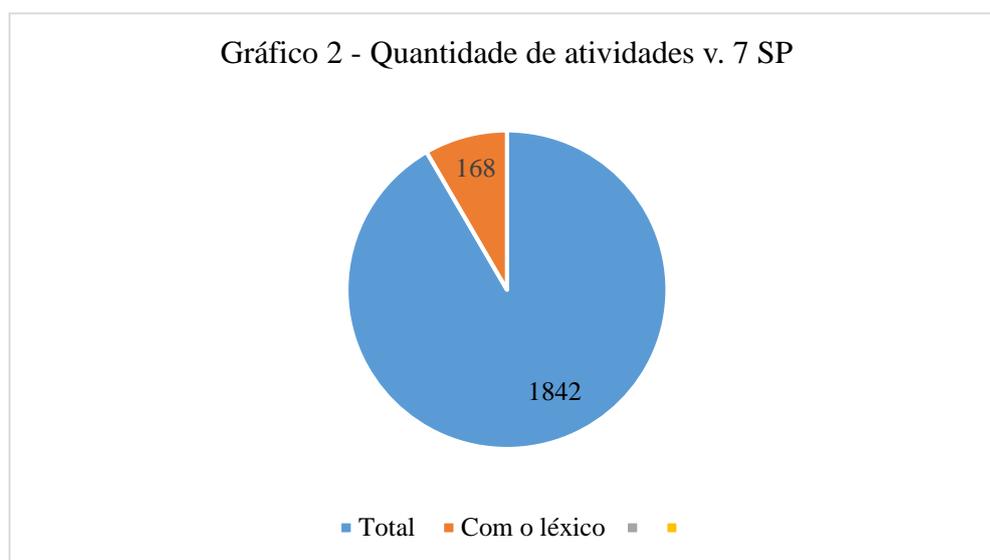
Confirma-se com esses dados e análises que o LD, volume 6 de SP, abrange pontos positivos e negativos no ensino lexical. Ele ainda falha por não trabalhar assuntos importantes tais como os estrangeirismos e por mencionar pouco, superficial ou vagamente fenômenos tão necessários à produção e compreensão discursiva como a ambiguidade. De qualquer maneira, há de se reconhecer alguns avanços como a preocupação em enfatizar a variação linguística ainda que seja focada quase que 100% no debate do grau de formalidade presente nos textos.

ii) Volume 7

Tal qual o volume 6 de SP, o livro didático direcionado ao 7º ano do EF propõe ao estudante o contato com variados gêneros textuais, desde contos, artigos de divulgação, entrevista, depoimento pessoal a cartas de reclamação e solicitação, etc. O volume 7 de SP apresenta textos que abordam as novidades experimentadas na adolescência, as responsabilidades implicadas nessa etapa da vida do ser humano, as diferenças de valores, credos e costumes, como também reflexões acerca de problemas ambientais desenvolvidos, sobretudo, no *Caderno de Leitura e produção*. Fica a cargo do *Caderno de Práticas de literatura* desenvolver o gênero poema e explorar haicais. Os conceitos linguísticos, os recursos

expressivos da língua, a sintaxe e os conhecimentos notacionais são promovidos pelo *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, com atividades propostas por meio de gêneros textuais diversos (histórias em quadrinhos, poemas, contos, trechos de romances, etc.).

Observando os três cadernos desse volume, nota-se que eles oferecem aos alunos 1.842 atividades, das quais 783 estão presentes no *Caderno de Leitura e produção*, 221 no de *Práticas de literatura* e 838 no de *Estudos de língua e linguagem*. Aquelas atividades que se voltam ao aprendizado lexical, em todo o volume 7, totalizam 168 questões. O gráfico abaixo mostra que elas representam 9,1% do total das atividades ofertadas pelo LD ao ensino da língua materna.



Os dados acima revelam que a preocupação do material didático, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa, continua recaindo sobre outros níveis linguísticos em detrimento do lexical. Se examinarmos os números de acordo com os cadernos do volume 7 da coleção SP, perceberemos que, em áreas nas quais o léxico precisaria ser mais explorado, continua insuficiente o estudo com relação a ele. O *Caderno de Leitura e produção*, com 783 atividades, tem apenas 26 de exploração lexical, representando 3,3% dessa parte do livro voltada ao léxico. O segundo caderno, o de *Práticas de literatura*, com 221 atividades, oferece 24 delas trabalhando questões vocabulares, o que significa 10,8% das atividades, nessa parte do LD, direcionadas ao campo lexical. No terceiro caderno, o de *Estudos de língua e linguagem*, há 838 atividades, das quais 118 desenvolvem o ensino lexical, traduzindo-se em 14% do total no caderno.

Quando comparados ao volume anterior, os dados revelam que, apesar de haver mais atividades objetivando a aprendizagem da Língua Portuguesa no volume 7, os exercícios

dedicados ao léxico sofreram queda. No volume 6, eles representam mais de 10% enquanto que no 7 não chegam nem a dez. Além disso, se olharmos para os cadernos de cada volume, concluiremos que, onde o léxico ganhou mais espaço, acabou perdendo em outro lugar. No volume 6, há muito mais exercícios que o abordam no *Caderno de Leitura e produção* do que no de *Práticas de literatura*. Já no volume 7, ocorre a diminuição da quantidade de atividades lexicais no primeiro caderno e o aumento considerável delas no segundo. O fato de ter mais atenção ao léxico no *Caderno de Práticas de literatura* no volume 7 é bom, contudo não aponta para a melhora da abordagem desse conteúdo nos LDs quantitativamente, pois, de uma forma geral, houve queda dos exercícios lexicais.

No que diz respeito às treze rubricas do autor Rodolfo Ilari (2017), em termos percentuais, o trabalho com elas no volume 7 da coleção SP revela o que consta na tabela seguinte:

<i>Tabela 2</i>	
<i>Rubricas (ILARI, 2017)</i>	<i>Volume 7 - SP</i>
Definições	28,57%
Polissemia	22,02%
Ambiguidades	15,47%
Homonímia	10,71%
Variação linguística	9,52%
Campos lexicais	5,35%
Formação de palavras novas e sentidos novos na língua	5,35%
Sinonímia	2,38%
Motivação icônica	0,59%
Termos genéricos e termos específicos	0%
Antonímia	0%
Estrangeirismos	0%
Etimologia	0%

Conforme os números apresentados na tabela, fica evidente que o léxico é mais abordado nas rubricas de definições e de polissemia, juntas elas representam quase 50%, isto é, praticamente a metade do trabalho lexical proposto pelo LD. Campos lexicais, formação de palavras novas e sentidos novos na língua, sinonímia e motivação icônica estão entre as menos exploradas no volume 7. E as que nem ao menos chegam a ter menção no LD são de termos genéricos e termos específicos, antonímia, estrangeirismos e etimologia. Tais informações corroboram o quão raso tem sido o tratamento dado ao léxico nos livros didáticos.

Vejamos algumas atividades ofertadas pelo livro relativas à rubrica majoritária no volume 7. Anteriormente explicamos, conforme Ilari (2017), que as definições expandem o vocabulário, evitam mal-entendidos e situam o emprego das palavras com seus significados nos

mais diversos contextos. Mesmo sendo a rubrica mais apresentada pelo LD, o teor das atividades que a desenvolvem restringe-se a, muitas vezes, trazer a cópia de um verbete do dicionário, como ocorria também no volume anterior, e solicitar que o aluno escolha uma acepção que caiba no contexto sem estimular a busca por esse significado por meio da reflexão baseada nos elementos textuais, os quais muitas vezes já possibilitam que se chegue ao significado do lexema.

4. no texto, os jornalistas se referem a “identidades”. Veja o que o dicionário diz sobre esse verbete:

IDENTIDADE

sf.

1. Característica ou qualidade de idêntico (identidade de interesses);

IGUALDADE [antôn.: Antôn.: diferença]

2. Semelhança, analogia (identidade de interpretação)

3. Concordância: *Nossa identidade de pontos de vista é total.*

4. Conjunto de características próprias de uma pessoa, um grupo etc. que possibilitam a sua identificação ou reconhecimento [+ com, de, entre: *admitiu sua identidade com ela: identidade de estilos: identidade entre Machado de Assis e Sterne*]

5. Bras. O mesmo que carteira de identidade ou cédula de identidade.

6. Ling. Para Saussure, igualdade de um elemento consigo mesmo, ainda que em circunstâncias diferentes.

7. Lóg. Fil. Característica pela qual dois ou mais objetos de pensamento apresentam as mesmas propriedades, embora designados de forma distinta.

[F.: Do lat. tard. *identitas, a tis*]

Dicionário Aulete.

Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/dicionarios>.

Acesso em: 21 de ab. 2011.

a) Qual das acepções (significados) é mais adequada para o contexto da reportagem? (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 7, p. 65)

É positivo o LD mostrar ao aluno quantas significações uma palavra pode ter e que, numa dada situação de fala, um desses sentidos foi empregado. Todavia, muito provavelmente, um aluno do 7º ano do EF conseguiria compreender o lexema “identidades” sem a mera reprodução do verbete retirada do dicionário, ou ainda, caso não conseguisse inferir o significado, seria adequado que o material didático estimulasse a pesquisa no dicionário. Exercícios seguindo esse modelo são recorrentes em todo o volume 7 e reiteram a postura do ensino lexical vigente criticado por Antunes (p. 54, 2012): “A escola tem reforçado essa busca do sentido apenas, quando prioriza as atividades de *identificar o que foi dito e ignora os motivos pelos quais as coisas foram ditas.*” A autora explana que a escolha lexical é condicionada à atividade

discursiva e que, portanto, o ensino do léxico deve extrapolar o lugar de tão somente identificar sentidos de uma unidade léxica, mas compreender de que forma a escolha vocabular de quem fala está diretamente ligada à intenção, ao assunto, ao gênero textual, à modalidade, entre outros fatores.

A segunda rubrica mais presente no volume 7 é de polissemia. Ela aparece em todo o volume, mas é no *Caderno de Estudos de língua e linguagem* que ganha mais espaço, seguida de ambiguidades. O conceito dado pelo livro didático explica ser a polissemia o emprego de uma mesma palavra com significados diferentes devido às situações em que fora aplicada e que a polissemia ocorre “porque o sentido da palavra não muda totalmente, ou seja, há uma relação entre os sentidos que ela apresenta nas diferentes situações” (FIGUEIREDO *et al*, 2012, p. 193). O Livro do Professor ainda orienta para a seguinte questão:

Neste momento, não nos interessa diferenciar casos de polissemia e de homonímia, mesmo porque nem entre os gramáticos há consenso a esse respeito. Tampouco consideramos relevante que o aluno decore o conceito, mas sim que consiga operar com ele. Em relação ao exemplo dado (*letra*), cabe ressaltar que a palavra tem outros significados; aqui trabalharemos com os mais comuns. (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 7, p. 193)

Em Ilari (p. 151, 2017): “Fala-se em ‘polissemia’ a propósito dos diferentes sentidos de uma mesma palavra que são percebidos como extensões de um sentido básico”. Fora isso, o autor faz questão de expor que a polissemia e a homonímia são fenômenos linguísticos opostos e aquela opera com uma unidade léxica apenas, enquanto esta articula com mais de uma unidade linguística. O LD enfatiza não ser interessante no momento em que esclarece a polissemia, ao passo que Ilari (2017) aponta o quão importante é deixar nítida a diferença entre polissemia e homonímia.

Outro ponto a se observar é o objetivo do livro em mostrar ao aluno que as palavras são, sim, polissêmicas, mas que a aprendizagem desses significados somente se dará em torno dos “mais comuns”. O exemplo mencionado pelo material didático da palavra “letra” traz dois possíveis significados “comuns”, que são “sinal gráfico” e “texto de uma canção”. Não fica explícito no LD quais critérios levam a crer que os autores estejam trabalhando os significados mais “comuns”, nem qual a coerência existente em se trabalhar os significados “comuns” se o fenômeno linguístico proporciona contato com novas acepções em dados contextos. E é justamente esse contato que possibilita a ampliação vocabular, por exemplo. Aquilo que o livro chama de sentidos “comuns” para o exemplo exposto, isto é, “letra” significando ou “sinal gráfico” ou “texto de uma canção”, muito provavelmente, já deve ser sabido pela maioria dos

alunos nesse ano escolar, além de ser também comum os significados de “letra” enquanto “caligrafia” ou “tipo de jogada do futebol”.

Ao passarmos para as atividades, vemos que nelas prevalece o foco nos tais sentidos “comuns”, possivelmente já alcançados pelos alunos no decorrer de suas trajetórias escolares e que podem não agregar às suas aprendizagens lexicais. Leiamos uma delas abaixo:

4. Leia as orações a seguir.

O príncipe recebeu a coroa real do seu pai.

Em seu velório, havia diversas coroas de flores, enviadas por admiradores.

O dentista teve de refazer a coroa do meu dente.

A coroa do abacaxi tem espinhos.

a) Qual é sentido da palavra coroa em cada uma dessas frases?

b) O que há em comum entre todos esses sentidos da palavra coroa?

(FIGUEIREDO *et al.*, 2012, v. 7, p. 193)

Com relação à ambiguidade, não há explicação no LD sobre o fenômeno linguístico. Sua compreensão é estabelecida recorrendo à polissemia e, por meio das atividades, o material didático conduz o aluno a concluir o que ela seja, em quais situações acontece e como eliminá-la, caso não seja proposital. Por meio de manchetes e trechos de textos jornalísticos, por exemplo, é pedido ao aluno que identifique o que causa o duplo sentido e faça a correção. Nesse aspecto, o volume 7 segue basicamente o que é proposto por Ilari (2017).

Quanto às rubricas menos trabalhadas, nota-se que, no tocante à sinonímia e à motivação icônica, o material didático mantém a mesma postura adotada no volume 6, trazendo vago tratamento a esses recursos linguísticos. Para a sinonímia, ele leva o estudante a buscar uma unidade léxica que seja equivalente à apresentada no enunciado. Para a motivação icônica, o estudante é conduzido a interpretar o “barulho” (no caso da bola, do coração e da batida da porta do carro) como onomatopeia. É comum os LDs trazerem essas atividades e apresentá-las sendo onomatopeia, todavia ela possui um *status* especial, pois não se sabe até que ponto a imitação do latido de um cachorro ou de uma risada seriam itens lexicais. Na verdade, o que tanto se chama de onomatopeia são casos de motivação icônica em textos multimodais, conforme Ilari (2017). É preciso atenção ao fato de que o uso da letra enquanto recurso gráfico é um som, não um signo linguístico.

A rubrica de formação de palavras novas e sentidos novos na língua direciona-se no livro em, basicamente, solicitar que o aluno identifique os processos de formação de palavras ou

decomponha unidades léxicas a fim de visualizar os morfemas que a geraram. A frequência desses exercícios, tanto no volume 6 quanto 7, é criticada por Antunes:

[...] o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de “formação de palavras”, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análise de palavras. (ANTUNES, p. 20 e 21, 2012)

A rubrica de campos lexicais é ensinada aos estudantes com a denominação de campos semânticos. O ponto de partida para introduzir esse conteúdo é o mesmo do volume 6, isto é, o livro didático propõe aos discentes que joguem “Stop!”, designação diferente para o jogo conhecido por Adedonha. Após isso, em atividades que solicitam a organização de listas de palavras com semelhança de sentido, o LD procura ensinar ao aluno que as palavras podem pertencer a campos lexicais em comuns ou diferentes. Ilari (p. 39, 2017) explica: “Constituem um campo lexical as palavras que nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido análogas”.

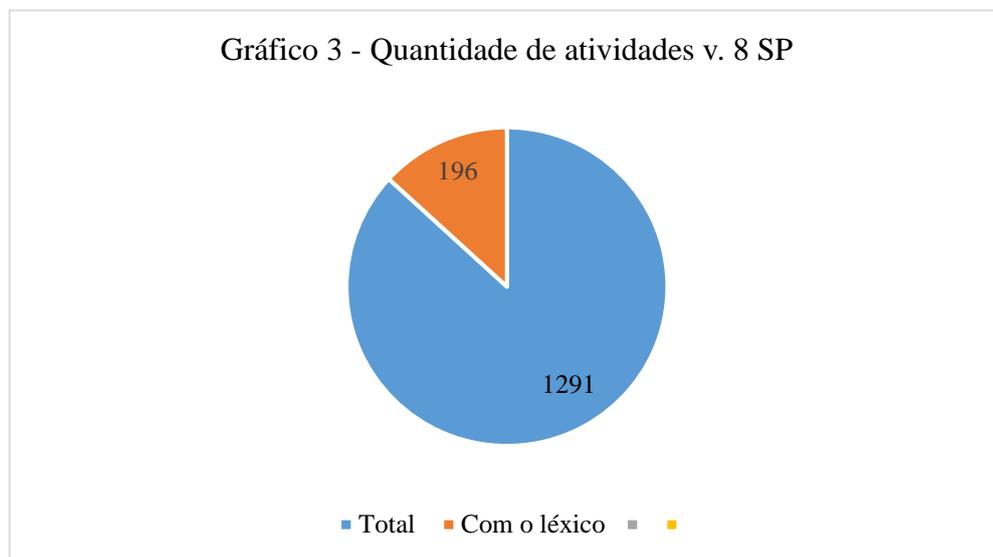
Percebemos que volume 7, similar ao 6, tem acertos e equívocos relacionados à aprendizagem lexical. Claramente, há faltas no LD por aludir superficialmente a conteúdos lexicais importantes ou por simplesmente nem sequer citá-los. O lugar do léxico reduziu nesse volume e o tratamento quantitativo de alguns assuntos não chega perto de realmente desenvolver um trabalho vocabular adequado com os estudantes.

iii) Volume 8

O volume 8 de SP oferece ao aluno o estudo com mais de um gênero textual, seguindo a proposta da coleção. Em seu interior, podem ser encontrados os seguintes gêneros: charge, crônica, roteiro de esquete, relatório de pesquisa, anedota, reportagem etc. Esse volume apresenta textos com temáticas voltadas ao *bullying*, ao universo jovem e à corrupção, expandidos no *Caderno de Leitura e produção*. O *Caderno de Práticas de literatura* aprimora a aprendizagem dos elementos da narrativa por meio do gênero conto. Conteúdos linguísticos como antonímia, sinonímia, conexões entre orações, ortografia, acentuação e pontuação são vistos no *Caderno de Estudos de língua e linguagem*.

Ao caminhar entre os cadernos do volume 8, verificamos que eles oferecem aos alunos 1.291 atividades, sendo 585 delas distribuídas no *Caderno de Leitura e produção*, 153 no de *Práticas de literatura* e 553 no de *Estudos de língua e linguagem*. As atividades que focam no

léxico somam 196 questões em todo o volume. A seguir, o gráfico transparece que elas representam 15,1% do total das atividades oferecidas pelo LD ao ensino do português.



Analisando os dados desse gráfico, vemos que o foco dado ao léxico pelo material didático, no tocante ao ensino da língua materna, aumentou, ainda que não muito. Verificados os números de acordo com os cadernos do volume 8 da coleção SP, nota-se que perdura a insuficiência dos conhecimentos lexicais em uma e outra área. O *Caderno de Leitura e produção*, com 585 atividades, traz 52 explorando o léxico, o que se traduz em 8,8% dessa parte do livro voltada a ele. O caderno de *Práticas de literatura*, com 153 atividades, oferece somente 4 delas trabalhando o vocabulário, o que significa 2,6% das atividades, nessa parte do LD, voltadas ao campo lexical. No último caderno, o de *Estudos de língua e linguagem*, há 553 atividades, das quais 140 desenvolvem o ensino lexical, o que representa, em porcentagem, 25,3% do total no caderno.

Se estabelecermos uma comparação com os volumes anteriores, concluiremos que, no volume 8, houve avanço no lugar ocupado pelo léxico no livro didático. As atividades lexicais, no volume 6 e no 7, são traduzidas, respectivamente, em 12,5% e 9,5% do total de exercícios no LD, já no volume 8, elas totalizam 15,4%. É inegável que esse dado seja positivo e comprove como cabe mais atenção fornecida ao léxico nos materiais didáticos, lembrando que, no volume 8, o total de atividades destinadas à aprendizagem da língua materna reduziu diante da quantidade ofertada nos volumes precedentes. De qualquer forma, apesar desse avanço, a distribuição dos exercícios lexicais nos cadernos do volume 8 continua em desequilíbrio, pois

a parte do livro orientada às práticas literárias possui apenas 4 atividades dedicadas ao vocabulário.

Conforme as treze rubricas de Ilari (2017), o desenvolvimento das categorias lexicais no volume 8 da coleção SP nos mostram os seguintes números percentuais:

<i>Tabela 3</i>	
<i>Rubricas (ILARI, 2017)</i>	<i>Volume 8 - SP</i>
Sinonímia	29,59%
Definições	18,36%
Antonímia	17,85%
Variação linguística	15,81%
Formação de palavras novas e sentidos novos na língua	8,67%
Polissemia	6,12%
Ambiguidades	1,53%
Estrangeirismos	1,53%
Motivação icônica	0,51%
Campos lexicais	0%
Etimologia	0%
Homonímia	0%
Termos genéricos e termos específicos	0%

Evidentemente, sinonímia, definições e antonímia situam-se como as rubricas mais atuantes no saber lexical no volume 8. Opostamente ao frequente foco nessas rubricas, sobretudo na de sinonímia, encontram-se ambiguidades, estrangeirismos e motivação icônica como as menos abordadas. Aquelas que não têm ao menos menção no LD são a de etimologia, homonímia e termos genéricos e específicos.

Inicialmente, ponderemos acerca da abordagem dada à sinonímia pelo livro didático. Em suma, os exercícios destinados a essa rubrica induzem o educando a determinar unidades léxicas equivalentes às presentes nos enunciados. Diferente dos outros dois volumes, no LD destinado ao 8º ano do EF, além da sinonímia ser encontrada em atividades pontuais no decorrer do livro, é também vista em capítulo específico dedicado ao seu ensino. Nesse capítulo, em particular, pede-se nos exercícios sobre sinonímia que os alunos comparem frases, substituam os verbetes destacados e digam quais são as acepções adequadas das unidades léxicas sinonímicas em questão. O aspecto pontuado por Ilari (2017) na escolha dos sinônimos fica melhor ensinado no interior do capítulo que extrapola, em alguma medida, a simples solicitação de substituição de palavras, refletindo o que é sinonímia e como se chega à escolha dos sinônimos.

Esse ponto da escolha dos sinônimos explanado pelo autor (p. 169, 2017) condiciona-se a diversos fatores: “fidelidade às características regionais da fala”, “preocupação de ressaltar

diferenças de sentido e de objeto”, “grau de formalismo da fala”, “preocupação em destacar certos aspectos de forma e função”. Fatores esses que constam nas atividades vocabulares ligadas ao conteúdo de sinonímia no volume 8, entretanto, ainda não o bastante a ponto de afirmarmos o completo avanço no ensino desse conteúdo. Observemos algumas atividades:

1. Compare as duas frases.

Ele passou o dia todo me chateando!

Ele passou o dia todo me enchendo!

a) O que há de semelhante e de diferente entre elas?

b) Essas frases poderiam ser usadas igualmente em qualquer situação em que você quisesse dizer o quanto alguém o incomodou? Explique.

c) Nas frases em destaque há duas palavras sinônimas, considerando a situação de fala indicada na questão anterior.

I. Quais são essas palavras?

II. Como você explicaria o motivo dessas palavras serem sinônimas.

(FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 8, p. 190)

5. Com seus colegas, leia a crônica a seguir:

[...]

g) Volte à lista dos sinônimos de *cacetear* e forme outras duas duplas de palavras que poderiam substituir o título da crônica “Chatear e encher”, considerando os sentidos que o cronista deu a esses verbos no texto.

(FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 8, p. 194)

Mesmo com impasses, tais como recorrer a uma lista de sinônimos constante em um dos verbetes reproduzidos do dicionário no LD, há claro progresso no que tange à sinonímia, com o LD saindo da mera substituição de palavras descontextualizadas e indo rumo a situações de fala, bem como considerando essas situações para a compreensão do recurso linguístico. É muito bem visto, por exemplo, o fato de o volume 8 procurar transmitir ao aluno a ideia de que não existem sinônimos perfeitos, o que na verdade só se efetiva com o adequado trabalho com os fatores de escolha sinonímica mencionados por Ilari.

No tocante às definições, o volume 8 repete o mesmo padrão apresentado nos volumes anteriores, mirando as atividades de forma que o aluno alcance o conceito base do elemento lexical sem reflexão e, muitas vezes, reproduzindo o verbete de dicionário sem influenciar no uso do dicionário. A terceira rubrica mais vista no LD tem espaço no mesmo capítulo que trata da sinonímia. Ilari (p. 25, 2017) aponta que na antonímia, mesmo com a oposição, os lexemas terão uma “propriedade em comum” e que a oposição entre os antônimos apresenta “fundamentos diferentes”. Nem a propriedade em comum nem os fundamentos diferentes são abordados no livro didático do 8º ano para ensinar antonímia. O modelo percebido nos exercícios é a orientação para que o estudante identifique e forme pares antônimos, nem sempre

contextualizadas. Não incide sobre a antonímia o mesmo progresso relacionado à sinonímia, inclusive quantitativamente. Alguns exercícios atestam essa superficialidade no que tange à antonímia:

2. Releia um dos verbetes de dicionário vistos no estudo dos sinônimos, observando também os antônimos apresentados:

[...]

- a) Em seu caderno, forme pares de antônimos que tenham o mesmo **radical**, a partir da comparação entre as palavras sinônimas e as palavras antônimas.
- b) Forme ao menos três pares de antônimos entre palavras com radicais diferentes.

3. Encontre os antônimos das palavras destacadas nas frases a seguir. Se necessário, consulte o dicionário.

- a) É **possível** chegarmos a um acordo e pararmos de brigar.
 - b) Ele foi **fiel** durante todo o namoro.
 - c) **Felizmente** chegamos a tempo de assistir ao filme.
 - d) Aquele acidente **viabilizou** a vitória do outro piloto.
- (FIGUEIREDO *et al.*, 2012, v. 8, p. 201)

Fica nítido também o intuito do LD de que o aluno assimile a antonímia sob a ótica mais do seu referente do que do seu significado, valorizando em demasia a estrutura desses lexemas sem refletir como esse recurso linguístico contribui para enriquecer a expressão linguística.

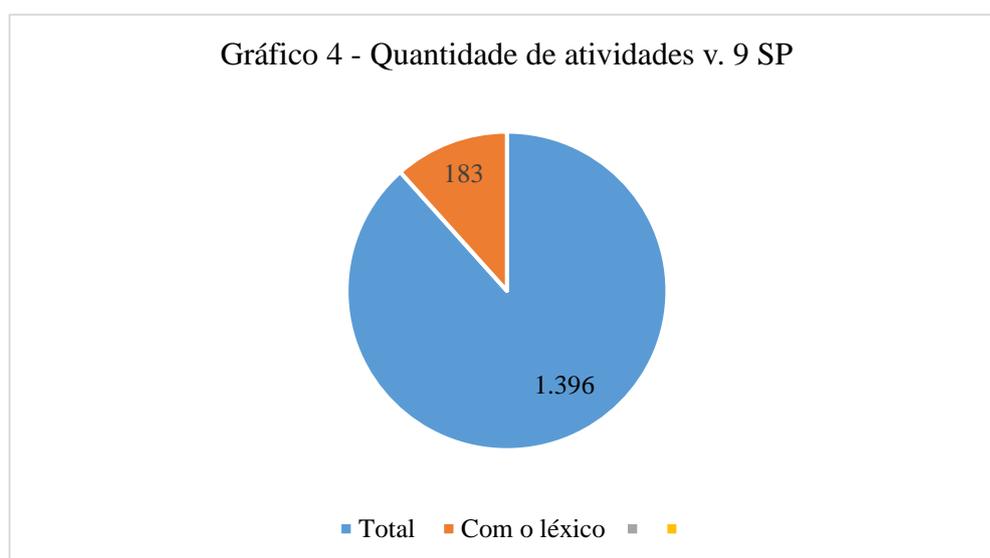
As rubricas menos desenvolvidas nesse volume (ambiguidades, estrangeirismos e motivação icônica) têm suas participações limitadas no volume 8 não só quantitativamente. A de ambiguidades atua, no material didático, só no nível da identificação dos mal-entendidos por elas ocasionados, sem qualquer reflexão de quais elementos linguísticos nas sentenças levaram ao duplo sentido, se foi intencional e se é possível desfazer a dupla interpretação. A de estrangeirismos surge no questionamento do significado da palavra *bullying* e nada mais, pois o texto do qual ela é retirada para a pergunta da atividade apenas afirma que se trata de um lexema sem tradução para a nossa língua sem fazer qualquer adendo ao fato de termos tomado emprestado do inglês.

Quanto à rubrica de motivação icônica, o mesmo equívoco identificado nos livros anteriores prevalece no volume 8 com apenas um exercício questionando qual o significado de uma onomatopeia que representa a risada da personagem. No entanto, já explicamos anteriormente que o barulho “kkkkk”, “hahaha”, “ranranranran” (esse último aparece no LD) não são lexicais, pois a letra como recurso gráfico não é um signo linguístico e há uma confusão no entendimento do que é onomatopeia e motivação icônica.

iv) Volume 9

No volume 9 de SP, é fornecido ao discente, da mesma forma que nos demais LDs da coleção, o contato com distintos gêneros textuais. O aluno encontra nesse volume gêneros como: notícia, pesquisa de opinião, entrevista, depoimento, artigo de divulgação, currículo, estatuto etc. O volume explora textos com temáticas direcionadas ao trabalho infantil, à responsabilidade e à diferença de credos, valores e costumes no *Caderno de Leitura e produção*. No *Caderno de Práticas de literatura*, a aprendizagem fica em torno da multimodalidade do texto dramático e dos elementos que compõem esse tipo textual. Conteúdos linguísticos relativos à formação e significação das palavras, aos processos anafóricos e dêiticos, à coesão textual, às figuras de linguagem, à ortografia, à acentuação e à pontuação são desenvolvidos no *Caderno de Estudos de língua e linguagem*.

Percorrendo os cadernos do volume 9, identificamos que eles oferecem aos alunos 1.396 atividades, sendo 544 delas organizadas no *Caderno de Leitura e produção*, 129 no de *Práticas de literatura* e 723 no de *Estudos de língua e linguagem*. As atividades que se atêm ao léxico totalizam 183 questões no volume. O gráfico abaixo evidencia que elas representam 13,1% do total das atividades oferecidas pelo LD ao ensino da língua materna.



Observando os dados do gráfico, concluímos que, assim como nos demais volumes, a atenção dada ao léxico pelo material didático, no tocante ao ensino do português, ainda se faz de forma muito restrita. E, no volume 9, comparado ao 8, ainda houve queda no percentual das

atividades lexicais. Analisados os números de acordo com os cadernos do volume 9 da coleção SP, percebe-se a permanente insuficiência na abordagem dos conhecimentos lexicais em uma e outra área do ensino da língua materna. O *Caderno de Leitura e produção*, com 544 atividades, traz 31 explorando o léxico, o que significa em 9% dessa parte do livro voltada ao saber lexical. No caderno de *Práticas de literatura*, com 129 atividades, há apenas 5 delas trabalhando o vocabulário, o que transparece 3,8% das atividades, nessa parte do LD, voltadas ao campo lexical. No último caderno, o de *Estudos de língua e linguagem*, das 723 atividades, 147 desenvolvem o ensino lexical, o que representa, em porcentagem, 20,3% do total no caderno.

Comparado ao volume anterior, o 9 apresenta queda na quantidade de exercícios lexicais. Isso só ratifica que o espaço destinado ao estudo lexical continua aquém daquilo que ele deveria ter na aprendizagem do português. Além do mais, espera-se que, ao avançar cada ano escolar, o estudante tenha amplo repertório vocabular que o possibilite produzir variados gêneros nas mais distintas situações interacionais. Para que ele apresente tal habilidade, o estudo lexical precisa acontecer de forma constante e ampliada na trajetória escolar.

De acordo com as treze rubricas de Ilari (2017), o desenvolvimento das categorias lexicais no volume 9 da coleção SP revelam os seguintes números percentuais:

Tabela 4	
Rubricas (ILARI, 2017)	Volume 9 - SP
Formação de palavras novas e sentidos novos na língua	43,16%
Definições	19,67%
Motivação icônica	13,11%
Variação linguística	8,19%
Estrangeirismos	6,55%
Etimologia	5,46%
Sinonímia	2,73%
Antonímia	1,09%
Ambiguidades	0%
Campos lexicais	0%
Homonímia	0%
Polissemia	0%
Termos genéricos e termos específicos	0%

Formação de palavras novas e sentidos novos na língua, definições e motivação icônica são as rubricas mais constantes no ensino lexical do volume 9. As menos frequentes são as rubricas de etimologia, sinonímia e antonímia. E as que sequer figuram no LD são de

ambiguidades, campos lexicais, homonímia, polissemia e termos genéricos e termos específicos.

Fica claro que a coleção SP deixa para trabalhar, de fato, os denominados “processos de formação de palavras” no volume 9. Os quase 50% de exercícios centrados nesse conteúdo reforçam que o trabalho com o léxico nesse LD limita-se praticamente à rubrica de formação de palavras novas e sentidos novos na língua. Ao realizar sondagem nas atividades, constatamos que elas se pautam frequentemente pela classificação dos processos formativos dos lexemas, em sua maioria, numa perspectiva morfológica, conduzindo o aluno a meramente identificá-los, sejam em palavras de frases soltas ou contextualizadas como também em listas de palavras.

Ao contrário do proposto por Ilari (p. 95, 2017), não há a atenção em “mostrar que esses processos se distinguem entre si não só pelo tipo de produto que geram, mas ainda por sua maior ou menor produtividade e pela frequência com que são usados”. Fora isso, comparado aos exercícios sugeridos pelo autor, fica evidente a ausência no LD da reflexão nas distinções existentes quando o falante emprega um ou outro afixo, por exemplo. Essa situação não leva o aluno, numa ótica lexical, a compreender que a formação de um lexema com afixo X ou Y implica na significação do que ele deseja transmitir.

Tomemos algumas atividades do volume 9 de SP para visualizar a abordagem do livro didático:

3. Agora, observe estas frases.

Ele **formou** um novo grupo de amigos.
Eu **transformei** um grupo de amigos em inimigos.
Seu caráter foi **deformado** pelas más companhias.
As opiniões dos debatedores estão **conformes**.

Considere as palavras destacadas e analise-as em relação à grafia e ao sentido delas na frase. Identifique:

I. o que há de comum entre elas.

II. o que há de diferente. [...] (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 9, p. 184)

1. O trecho inicial desse conto⁸ de Mia Couto é exemplar do trabalho que o escritor faz com a linguagem, recorrendo à abundância de novas palavras criadas por diferentes processos de formação.

a) Copie em seu caderno as palavras destacadas no texto e identifique a palavra primitiva da qual cada uma derivou.

⁸ Por ser o trecho do conto “Nas águas do tempo” extenso, optou-se por não transcrevê-lo neste trabalho. Para compreender melhor o que é solicitado pelo LD, as palavras, no conto, sublinhadas de verde e exploradas na atividade em questão são: devagaroso, desabandonado, um agorinha, crepusculando, desbengalado e musculíneo.

b) Analise essas palavras criadas pelo autor e identifique qual dos processos foi usado em cada caso, destacando as partículas que foram acrescentadas a cada uma das palavras.

c) O tipo de derivação mais usado neste trecho é também o tipo de derivação que mais produz novas palavras na nossa língua. Qual é esse tipo de derivação?

[...] (FIGUEIREDO *et al*, 2012, v. 9, p. 192 e 193)

Podemos visualizar que a atividade três segue o modelo de ressaltar a estrutura das palavras e conduzir o aluno a simplesmente identificar o que, inclusive, já se encontra salientado pela cor verde. A dimensão morfológica é priorizada pelo LD por meio de uma atividade descontextualizada. E por mais que se peça ao estudante a análise do sentido das palavras nas frases, o exercício atém-se ao significado básico da palavra e não estuda, conforme Irandé (2012) afirma, a “ressignificação” dessas palavras em virtude do contexto e da interação.

Na atividade um, o “pecado”, digamos assim, já começa quando se traz no conto as palavras tidas como neologismos, não permitindo que o estudante as identifique como novas ao seu repertório vocabular ou não. O modelo de classificação e foco morfológico nos lexemas perdura nesse exercício e, apesar de na letra “c” o livro didático analisar qual processo de formação de palavras é mais produtivo na língua portuguesa, ainda assim, ele não reflete o que leva à constância desse processo e se os fatores de interação, suporte, contexto de veiculação, etc. imbricadas no texto de Mia Couto interferem na frequência desse processo.

A rubrica de definições, a segunda mais desenvolvida no volume 9, aplica os mesmos moldes identificados nos volumes anteriores, isto é, foca as atividades no objetivo de o estudante depreender o significado básico da unidade lexical sem refletir seu emprego. A diferença entre o volume 9 e os demais nessa rubrica consiste no LD ter parado de reproduzir os verbetes do dicionário e solicitado, ainda que muito pouco, o seu uso como uma das formas de trabalhar o léxico. Seguindo o mesmo equívoco dos outros livros didáticos da coleção, o volume 9 persiste em ensinar a motivação icônica como onomatopeia. Consoante dito anteriormente, o “barulho” ou “ruído” de objetos, animais, ações de personagens, entre outros, têm um *status* especial nos textos multimodais e não seria adequado tratá-los como onomatopeias, pois não se sabe se podem ser considerados, de fato, lexemas.

Quanto às rubricas menos exploradas pelo LD, notamos que a sinonímia e a antonímia são dispostas nas atividades do mesmo modo que nos outros livros. Para a sinonímia, pede-se um item lexical equivalente ao exposto na atividade e, para a antonímia, pede-se o lexema que represente a ideia oposta ao do apresentado no exercício. Não há no ensino da sinonímia os fatores levantados por Ilari (2017) de características regionais da fala, grau de formalismo,

diferenças entre objetos, destaque aos aspectos de forma e função do objeto, entre outros no que tange à escolha dos sinônimos. E, na antonímia, não se explora a oposição em seus diferentes fundamentos como explanou Ilari (2017): diferentes posições numa escala, início e fim de um mesmo processo ou diferentes papéis numa ação.

A etimologia, apesar de ter ganhado maior atenção nesse volume, fica restrita ao trabalho com listas de palavras em meio a atividades que orientam ao aluno dizer a língua de origem dos vocábulos ou solicitem que os alunos escrevam de forma adequada palavras de origem africana, árabe e indígena presentes na nossa língua, o que demonstra o objetivo gráfico no que diz respeito a essa rubrica.

5.1.2 Para viver juntos: português

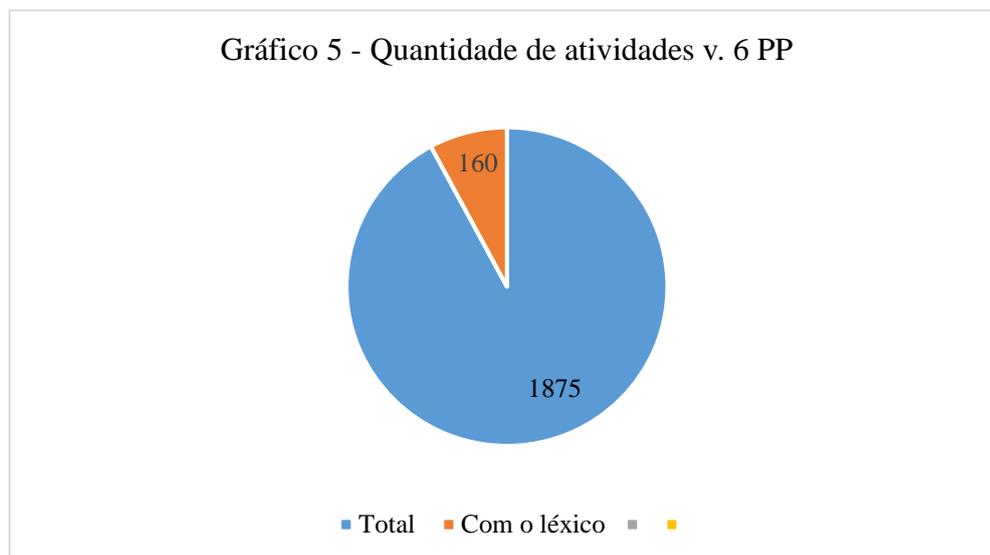
Dando sequência às análises, rememoremos que a coleção *Para viver juntos: português* (PP) é seccionada em capítulos, conforme explicado anteriormente. Os nove capítulos que compõem cada volume da coleção são, por sua vez, divididos em seções e subseções, já mencionadas em tópico anterior, que se situam em torno dos temas e conteúdos a serem expostos aos usuários do LD, com a meta de alcançar a aprendizagem reflexiva da língua portuguesa.

i) Volume 6

Valendo-se dos gêneros textuais romance de aventura, conto popular, história em quadrinhos, relato de história familiar, notícia, relato de viagem, entre outros, o volume 6 de PP traz textos abordando temáticas variadas que vão de naufrágios, contos populares transmitidos de geração em geração, variação linguística a emoções do homem diante da natureza e à infância. A leitura, a oralidade e os conhecimentos literários, portanto, são explorados com base em gêneros. Conceitos como língua, linguagem, variação linguística, gramática e conhecimentos notacionais são sistematizados em outras seções no decorrer dos capítulos.

Ao caminhar pelos nove capítulos desse volume, verificou-se que ele proporciona aos alunos 1875 atividades, das quais 227 estão no capítulo 1, 207 no 2, 258 no 3, 248 no 4, 195 no 5, 227 no 6, 202 no 7, 204 no 8 e 107 no último capítulo. Em todo o volume, as atividades que

se voltam ao aprendizado lexical totalizam 160 questões. O gráfico abaixo aponta que elas representam 8,5% do total das atividades dispostas pelo LD ao ensino da língua materna.



Os dados revelam inicialmente que o foco do material didático, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, recai sobre outros níveis linguísticos, em sua maioria, praticamente ignorando o estudo lexical. Se observarmos os números de acordo com os capítulos do volume 6 da coleção PP, notaremos o quão aquém a abordagem lexical está daquilo que seria minimamente necessário à sistematização desse tipo de conteúdo. No primeiro capítulo, das 227 atividades, apenas duas voltam-se a questões lexicais, significando 0,8% de dedicação ao léxico. No segundo capítulo, a atenção ao léxico sobe significativamente, sendo mensurada em 20,7%, pois das 207 atividades, 43 trazem exploração lexical. No terceiro, quarto e quinto capítulos torna a cair o interesse do LD em ensinar conteúdos vocabulares. O capítulo 3 tem 24 (9,3%) questões lexicais das 258 atividades, o 4 tem 27 (10,8%) das 248 e o 5 traz 12 (6,1%) das 195. Esse panorama não muda do sexto ao nono capítulo, pois o sexto com 227 atividades traz 20 (8,8%) apresentando o léxico, o sétimo com 202 traz somente 8 (3,9%), o oitavo com 204 tem 19 (9,3%) exercícios lexicais e o nono com 107, apenas 6 (5,6%).

Além do que o cenário exposto já revela quantitativamente no primeiro momento, há ainda a averiguação de quais conteúdos lexicais são apresentados pelo LD, tendo em vista a reflexão epilinguística da linguagem na compreensão e produção de discursos que também são desenvolvidas e aprimoradas quando o aluno passa pelo adequado ensino e aprendizagem lexical. Dessa forma, levando em conta as treze rubricas do autor Rodolfo Ilari (2017),

categorizamos as atividades que abordam o léxico e identificamos quais e quantas vezes os conteúdos referentes a ele foram desenvolvidos no volume 6 de PP.

Em termos percentuais, o trabalho com essas rubricas nesse volume da coleção PP traduz-se no que consta na tabela seguinte:

<i>Tabela 5</i>	
<i>Rubricas (ILARI, 2017)</i>	<i>Volume 6 - PP</i>
Variação linguística	56,87%
Definições	22,5%
Formação de palavras novas e sentidos novos na língua	8,12%
Motivação icônica	5%
Polissemia	2,5%
Sinonímia	1,87%
Ambiguidades	1,25%
Termos genéricos e termos específicos	1,25%
Etimologia	0,62%
Antonímia	0%
Campos lexicais	0%
Estrangeirismos	0%
Homonímia	0%

Claramente, variação linguística, definições e formação de palavras novas e sentidos novos na língua são as rubricas mais presentes no tocante ao ensino lexical proposto no volume 6. Em contrapartida ao foco nessas rubricas, sobretudo na de variação linguística, estão a de ambiguidades, termos genéricos e termos específicos e etimologia como as menos exploradas. Aquelas que não têm sequer menção no LD são a de campos lexicais, estrangeirismos e homonímia.

Ocupando mais da metade do pouco espaço dado ao léxico no volume 6, a variação linguística é a rubrica mais atuante no LD. Apesar da expressividade quantitativa, o trabalho variacional é direcionado à identificação do emprego formal e informal da Língua Portuguesa em dados contextos, ou seja, limita-se à variação diafásica. É apenas no capítulo 2 que o livro didático explana acerca da variação e da variedade linguísticas e, ainda assim, não traz todos os tipos de variações possíveis de ocorrer. O material didático atém-se, nesse capítulo, à variação regional sem ao menos mencionar as outras e, em seguida, numa outra seção, faz o mesmo com a variedade linguística, apresentando dois tipos, o socioleto, chamado pelo LD de variedade social e a variedade situacional, que nada mais seria que a variação diafásica tratada equivocadamente pelo material por variedade. Observemos alguma das atividades oferecidas pelo material didático:

2. Leia a mensagem do ginasta Mosiah Rodrigues publicada em seu *blog*, na época dos jogos Pan-Americanos de 2007, ocorridos no Rio de Janeiro.

[...]

b) Observe a linguagem do texto.

[...]

Que registro da linguagem foi usado para informar o leitor sobre os fatos ocorridos na Vila Pan-Americana? Formal ou informal?

Copie trechos do texto que sejam exemplos desse registro. (COSTA *et al*, 2014, v. 6, p. 44)

1. Leia a letra de uma canção folclórica intitulada “Cuitelinho”.

[...]

a) Identifique as palavras do texto escritas de um modo diferente do dicionário. Por que você supõe terem sido registradas dessa forma?

b) O verso “As garça dá meia-volta” reproduz um modo de falar comum em seu cotidiano? Como você o escreveria em uma redação escolar? (COSTA *et al*, 2014, p. 60)

Pelos exemplos dessas duas atividades, visualiza-se a forma do LD conduzir os conteúdos variacionais. O foco incide, na grande maioria dos exercícios, em o aluno diferenciar o uso formal e informal da linguagem buscando a assimilação pela reescrita daquilo que seria informal e formal. Por vezes, ocorre o oposto com atividades que pedem a produção textual com marcas de oralidade, todavia, a atenção se dá mais no treino do registro formal. A segunda atividade extraída do material didático conduz a percepção do estudante à variação regional. Uma das falhas dela é não conduzir um debate a fim de que o educando identifique em qual região é mais empregada a variação presente no texto. Fora isso, como em várias outras atividades que seguem no volume relativas à variação, é pedido que o estudante faça a reescrita da variação para a maneira mais formal de uso da língua escrita e não há reflexão alguma nessa transcrição tampouco motivo claro de solicitá-la ao aluno, restringindo-se, muitas vezes, a uma “transcrição por transcrição”.

A segunda rubrica mais desenvolvida pelo volume 6 de PP é a de definições. Ilari (2017) salientou os pontos positivos da definição e, entre eles, consta a ampliação do vocabulário, tão necessária aos usuários desse volume que acabaram de ingressar no Ensino Fundamental Anos Finais. Parece que diante dessa relevância quanto à transição para um repertório vocabular mais maduro e consistente, no LD volume 6 de PP, a rubrica de definições é estudada extrapolando, em alguma medida, o reduto da significação básica sem, no entanto, qualquer reflexão. Os exercícios que seguem abaixo corroboram tal situação:

1. Releia as seguintes frases do conto “O marido da Mãe d’Água”.

I. “O rapaz estava mesmo desanimado e dormia com fome, **mais das vezes.**”

II. “Já ia ficando desanimado quando começou a ouvir umas vozes cantando bonito que **era de encantar.**”

III. “Nunca mais viu a Mãe d’Água, mas, no tempo da Lua, vinha pescar e foi ficando mais **aliviado da pobreza.**”

a) Qual é o significado das expressões em negrito nas frases?

b) Qual foi, provavelmente, a intenção de Câmara Cascudo ao empregar essas expressões na fala do narrador do conto? (COSTA *et al*, 2014, v. 6, p. 56)

1. Leia o trecho abaixo, observando atentamente a linguagem utilizada.

Trezentas onças

– Pois, amigo! Não lhe conto nada! Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as – boas-tardes! – ao dono da casa, aguentei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso do guaiaca! [...]

João Simões Lopes Neto. Disponível em: <www.ufpel.tche.br>. Acesso em: 3 jul. 2014.

Provavelmente você não entendeu algumas palavras do texto. Suponha um possível significado para elas com base no contexto. (COSTA *et al*, 2014, v. 6, p. 62)

Ainda que haja avanço na abordagem dessa rubrica no volume 6 de PP, atividades que apresentam palavras com único sentido ou que peçam apenas os sinônimos delas como definições persistem no material didático. Quanto à rubrica de formação de palavras novas e sentidos novos na língua, verifica-se mais o foco no sentido que determinados morfemas atribuem às palavras e na identificação de qual lexema deriva outro. No tocante às rubricas menos trabalhadas, a de ambiguidades é tomada na perspectiva da correção do equívoco gerado por uma palavra mal-empregada em determinada sentença. A intencionalidade e a análise dos fatores que acarretaram na ambiguidade não são aprofundados ou sequer mencionados na abordagem mais rasa que o LD traz dessa rubrica.

3. Leia a anedota a seguir.

– Não deixe sua cadela entrar na minha casa de novo. Ela está cheia de pulgas!

– Fifi, não entre nessa casa de novo. Ela está cheia de pulgas.

Domínio Público

[...]

b) Na realidade, quem está cheia de pulgas: a casa ou a cadela?

c) Qual palavra do texto fez com que o dono da cadela não entendesse o que a outra personagem dizia? Por que houve esse engano?

d) De que forma você poderia reescrever a primeira fala da anedota para eliminar essa ambiguidade? (COSTA *et al*, 2014, v. 6, p. 204)

A de termos genéricos e específicos é sutilmente apontada no material didático por meio de atividades que aludem às ideias de hipônimo e hiperônimo sem haver, no entanto, qualquer explicação e trabalho adequado desses imprescindíveis conteúdos lexicais. Já a última rubrica menos desenvolvida no volume 6, a de etimologia, figura em apenas uma atividade a qual remonta à origem do lexema *viking* e solicita ao aluno que considere a informação etimológica na interpretação textual.

A atenção dada a algumas rubricas, por exemplo a de variação linguística, no volume 6 de PP é inegável. Mesmo assim, os dados somados às análises das atividades lexicais revelam que o trato aos conteúdos lexicais fica insuficiente ainda mais quando se espera que o LD realize, ao menos, uma explanação mais sólida e abrangente em rubricas como a de antonímia e sinonímia, cujas explicações costumavam aparecer frequentemente em LDs dedicados ao 6º ano do Ensino Fundamental.

ii) Volume 7

Partindo dos gêneros textuais conto, mito, lenda, relato de experiência vivida, reportagem, artigo de divulgação científica, texto de livro didático etc., o volume 7 da coleção PP oferta textos com temas distintos desde representações simbólicas da realidade que trazem morais sociais e éticas a informações científicas, medidas para a reciclagem e uso consciente da água. A leitura, a oralidade e os conhecimentos literários, nesse volume, também são explorados a partir dos gêneros capitulares. Conteúdos morfológicos (substantivo, preposição, pronome, verbo e advérbio), introdução à sintaxe, acentuação dos ditongos abertos e ortografia são apresentados em seções no decorrer dos capítulos.

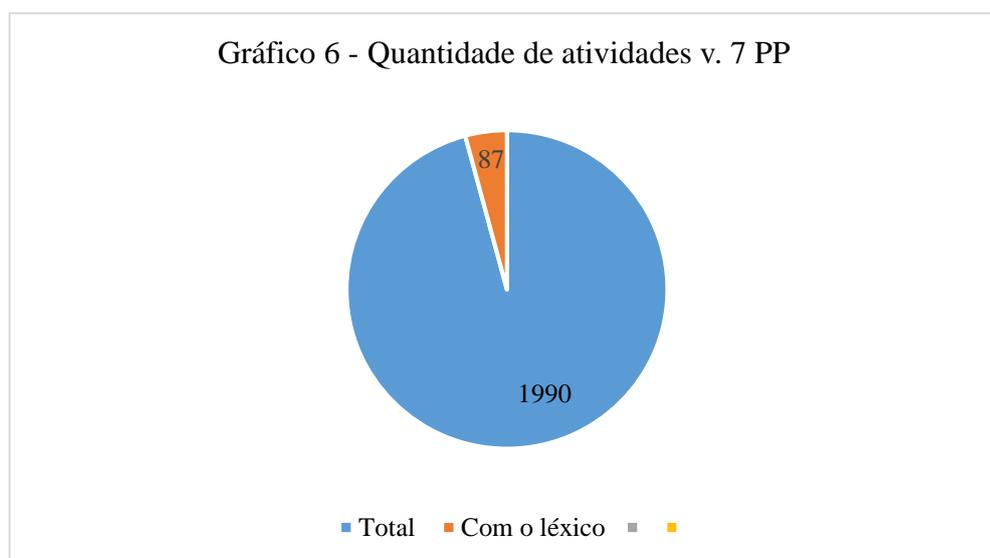
Percorrendo os nove capítulos do volume 7 de PP, verificou-se que ele oferta aos usuários o total de 1.990 atividades, das quais 219 estão no capítulo 1, 208 no 2, 283 no 3, 258 no 4, 231 no 5, 212 no 6, 218 no 7, 250 no 8 e 111 no capítulo 9. No volume todo, as atividades direcionadas ao léxico totalizam 87 questões. O gráfico, logo adiante, traduz em percentuais que elas representam 4,3% do total das atividades dispostas pela obra didática ao ensino da língua portuguesa.

Ao interpretar o que o gráfico nos revela, é irrefutável o fato de que a atenção do livro didático incide majoritariamente sobre outros níveis linguísticos e que o léxico é praticamente ignorado pelo volume. A situação se agrava quando observamos os números de cada capítulo

do volume 7 da coleção PP. A abordagem lexical está totalmente distante do que se esperaria para a assimilação desse tipo de conteúdo.

No primeiro capítulo, das 219 atividades, dez voltam-se a questões lexicais, representando 4,5% de foco ao léxico. No segundo capítulo, a atenção é mensurada em 3,8% devido ao total das 208 atividades somente oito delas trazerem exploração lexical. No terceiro, a queda na quantidade de atividades lexicais continua, das 283 atividades, seis, isto é 2,1%, são relativas ao vocabulário. No quarto e quinto capítulos, o número de exercícios lexicais aumenta significativamente se comparado aos demais capítulos. O capítulo 4 tem 17 (6,5%) questões lexicais das 258 atividades e o 5 tem 19 (8,2%) das 231, situação que não será mais vista do sexto ao nono capítulo, pois o 6 com 212 atividades tem sete (3,3%) apresentando o léxico, o 7 com 218 traz somente nove (4,1%), o 8 com 250 traz cinco (2%) exercícios lexicais, e o 9 com 111, apenas 6 (5,4%).

Observemos o cenário expresso pelo gráfico:



Além desse panorama, com a verificação de quais conteúdos lexicais são apresentados pelo LD, permanece insuficiente a aprendizagem lexical proposta aos estudantes que utilizarão esse material no 7º ano. Desse modo, considerando as treze rubricas do autor Rodolfo Ilari (2017), categorizamos as atividades que tratam do léxico e identificamos quais e quantas vezes os conteúdos referentes a ele foram trabalhados no volume 7 de PP.

Percentualmente, o trabalho com essas rubricas no volume 7 da coleção PP representa o que consta na tabela:

<i>Tabela 6</i>	
<i>Rubricas (ILARI, 2017)</i>	<i>Volume 7 - PP</i>
Variação linguística	48,27%
Definições	27,58%
Formação de palavras novas e sentidos novos na língua	9,19%
Ambiguidades	3,44%
Antonímia	2,29%
Estrangeirismos	2,29%
Sinonímia	2,29%
Termos genéricos e termos específicos	2,29%
Etimologia	1,14%
Polissemia	1,14%
Campos lexicais	0%
Homonímia	0%
Motivação icônica	0%

A tabela de percentuais por categorias mostra que as rubricas de variação linguística, definições e formação de palavras novas e sentidos novos na língua são as mais difundidas no volume 7, repetindo o ocorrido no volume anterior. Na contramão do realce dado a essas rubricas, principalmente à de variação linguística, constam a de etimologia e termos genéricos e termos específicos nas menos exploradas. As rubricas que não têm ao menos menção no livro didático são a de campos lexicais, homonímia e motivação icônica.

Com aproximadamente metade do corpo apresentado pelo léxico no volume 7, a variação linguística é a rubrica mais latente no LD. Sua abordagem não foge àquilo que a coleção já vinha desenvolvendo no volume anterior, isto é, um trabalho massivamente voltado ao reconhecimento do emprego formal ou informal da língua portuguesa em situações específicas de uso. A variação diafásica permanece sendo a única “merecedora” de figurar no aprendizado vocabular do início ao fim do volume. O que possivelmente há de novo no ensino dessa rubrica é o fato de procurar mostrar ao aluno que a linguagem de cada gênero está vinculada ao público-alvo. Dessa forma, o LD estimula comparação entre distintos ou mesmos gêneros textuais e extrapola o lugar comum da tão frequente questão de o discurso ser formal ou não. Leiamos algumas propostas de atividades constantes no LD com esse teor:

10. Observe o trecho.

“Conjogue aí o presente do indicativo desse verbo.”

a) Qual é a palavra indicativa de informalidade na frase?

b) Por que o professor foi mais informal ao fazer a pergunta?

(COSTA *et al.*, 2014, v. 7, p. 101)

1. Você leu neste capítulo duas reportagens: “Amiguinhos da onça” e “Imersos na tecnologia – e mais espertos”.

[...]

c) O que diferencia a linguagem de cada uma das reportagens?

d) Qual relação se pode fazer entre a linguagem, o público-alvo e a revista ou jornal em que foram publicadas as reportagens?

(COSTA *et al*, 2014, v. 7, p. 141)

Como podemos ver, nas atividades perduram a variação diafásica tão somente, no entanto, ao solicitar que o educando associe que o suporte e o leitor dos gêneros influenciam diretamente no grau de monitoramento linguístico ao quanto a observância desses fatores determinam a produção dos discursos, há avanço evidente, mesmo que pouco, no ensino da variação linguística.

A rubrica de definições é a segunda mais explorada no volume 7, contudo sua proposta não ultrapassa o habitual lugar da não reflexão na simplista anotação da significação básica dos lexemas. É com esse cenário que, mais uma vez, a ampliação vocabular fica negligenciada pelos LDs.

4. Releia.

“Eu viajava nessas águas e cada porto era uma estampa do cheiroso sabonete.”

a) Que sentido tem a palavra viajava nesse trecho?

[...] (COSTA *et al*, 2014, v. 7, p. 15)

3. De acordo com Ivan Angelo, há características que favorecem e outras que desfavorecem a criação de uma boa crônica.

Elementos que não funcionam na crônica: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância, prolixidade.

Elementos que funcionam: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade.

Ivan Angelo. Sobre a crônica. Revista *Veja São Paulo*: Abril, 25 abr. 2007.

a) Procure no dicionário as palavras do texto acima que você desconhece e registre seu significado no caderno.

[...] (COSTA *et al*, 2014, v. 7, p. 103)

É bem visto o incentivo à pesquisa no dicionário, pois ele é instrumento que em muito agrega à formação vocabular do estudante. Entretanto, a atividade perde sua função de desenvolver o vocabulário no aluno por pedir o “registro pelo registro”, não havendo discussão acerca do emprego dos lexemas desconhecidos no gênero em que eles se encontram, tampouco há aprofundamento das situações que caberiam aos alunos empregar as palavras que aprenderam. Por isso, a mera escrita dos conceitos no caderno por parte do corpo discente fica solta e provavelmente não ocorre assimilação das novas palavras. Além desses tipos de

atividades que pontuam ou o conceito básico tão somente ou o registro dos sentidos das palavras sem a devida reflexão, o LD oferece também exercícios pautados na rubrica de definições em que o usuário deve dizer o significado dos determinantes (artigos, pronomes, advérbios etc.) numa sentença em dado contexto.

Quanto à terceira rubrica mais cotada no livro didático, trabalha-se com a estrutura das palavras para chegar ao significado de cada uma ou apenas para se fazer o reconhecimento dos morfemas. Ocorre novamente aquilo já veementemente rebatido por Antunes (p. 21, 2012) que é “reconhecer o componente gramatical implicado” no processo. Demandas temporais, locais e culturais são descartadas na aprendizagem da formação dos lexemas e a sistematização desse conteúdo lexical passa a ser somente morfológica, conforme Antunes (2012) explica. Tal situação continua a existir no volume 7 de PP. Vejamos a seguir:

Leia um trecho de um poema de Carlos Drummond de Andrade.

Amar-amaro
por que amou por que a!mou
se sabia
p r o i b i d o p a s s e a r s e n t i m e n t o s

[...]

b) No primeiro verso, o poeta alterou o radical de um verbo. Qual alteração foi essa?

c) Que novo sentido essa alteração traz para o verbo?

(COSTA *et al*, 2014, v. 7, p. 133)

4. Leia o texto abaixo.

[...]

b) Releia.

“Humm... já descobriu sobre qual história estamos falando?”

Que desinência de pessoa verbal permite identificar a quem o narrador está se referindo?

[...]

e) Reescreva o trecho a seguir, supondo que o narrador esteja contando o fato no tempo verbal futuro do presente. Faça as adequações necessárias.

“Um belo dia, no ano de 1.500, essa terra recebeu a visita de uma galera bem diferente, com roupas estranhas e hábitos mais esquisitos ainda... Esta turma vinha de um país muito distante chamado Portugal.”

f) Que parte do verbo foi necessário mudar para indicar o futuro?

(COSTA *et al*, 2014, v. 7, p. 134)

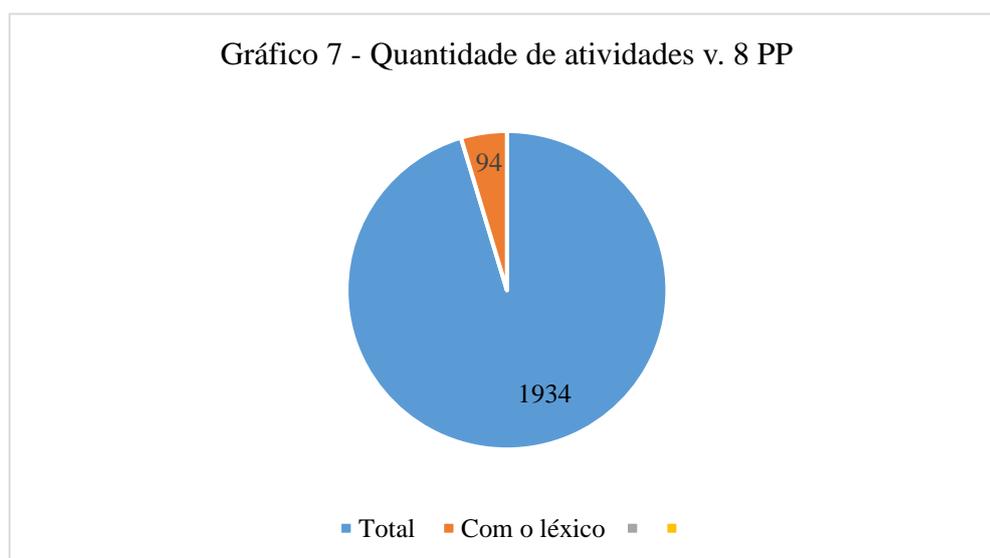
Paralelo a esse cenário, as rubricas de etimologia e polissemia, menos ensinadas no LD, com apenas uma atividade de cada, aparecem sob uma ótica mais simplista. A primeira, por meio da explanação da origem e do significado da palavra, solicita, tal qual o volume 6, a associação entre o conceito do lexema e o gênero em questão. A segunda, frequentemente

aplicada pelo falante da nossa língua, é trabalhada pedindo ao estudante que identifique o sentido de um mesmo lexema em sentenças diferentes de uma história em quadrinhos. O fato da polissemia estar presente em inúmeras construções gramaticais de diferentes discursos afetando seus significados e, conseqüentemente, as ideias transmitidas não é explorado no LD.

O volume 7 repete o tratamento escasso dado ao léxico como no volume anterior, voltando-se a praticamente uma rubrica (expondo-a em uma das suas dimensões entre tantas outras) e priorizando conteúdos morfológicos, sintáticos e notacionais.

iii) Volume 8

No volume 8, por meio dos gêneros narrativa de enigma e de terror, diário íntimo e virtual, verbete de enciclopédia, texto dramático, poema, artigo de opinião, carta do leitor etc., a coleção PP oferta textos com temas que variam da fantasia, do cotidiano, da informação científica a críticas políticas e informações sobre o meio ambiente. Os eixos da leitura, da oralidade e dos conhecimentos literários são aprofundados tendo por base os gêneros textuais capitulares. Os conteúdos sintáticos são enfatizados nesse volume, mas há também a parte morfológica (com conjunção, aposto e vocativo) e a notacional (com uso da vírgula e a grafia de verbos abundantes, por exemplo) em seções no interior dos capítulos. Antes de prosseguir na análise, já observemos o gráfico que mostra o lugar das atividades lexicais nesse volume:



Os nove capítulos do volume 8 de PP oferecem aos alunos um total de 1.934 atividades, sendo que 195 estão no capítulo 1, 223 no 2, 211 no 3, 221 no 4, 219 no 5, 235 no 6, 216 tanto

no 7 quanto no 8 e 198 no capítulo 9. Em todo o volume, 94 atividades inclinam-se ao léxico. Esse número é mensurado em percentuais no gráfico apresentado e representa 4,8% do total das atividades proporcionadas pelo material didático no ensino da língua materna.

Os números comprovam que o curso do livro didático permanece voltado aos demais níveis linguísticos e o léxico segue marginalizado no volume 8. Na sondagem dos dados consoante os capítulos do volume 8 da coleção PP, nota-se o quanto a abordagem lexical continua longe do almejado à devida aprendizagem vocabular. No capítulo 1, das 195 atividades, três dirigem-se a questões lexicais, representando 1,5% de atenção ao léxico. Nos capítulos 2 e 3, há praticamente a mesma quantidade de exercícios lexicais em cada. No segundo, 223 atividades quinze delas trazem exploração lexical, ou seja, 6,2% e, no terceiro, das 211, quatorze são vocabulares, isto é, 6,6%. No capítulo 4, das 221 atividades, dezoito, ou seja 8,1%, são relativas ao léxico. No quinto capítulo, o número de exercícios lexicais sofre baixa, pois tem 10 (4,5%) questões lexicais das 219 atividades. No capítulo 6, cai ainda mais esse número, tendo 4 (1,7%) dos 235 exercícios. Em contrapartida, o aumento das atividades vocabulares acontece no capítulo 7, pois treze (6%) das 216 atividades apresentam o léxico. Nos últimos capítulos, o percentual torna a decrescer, o 8 com 216 traz somente nove (4,1%) exercícios lexicais e o 9 com 198, apenas 8 (4%).

Fora esse quadro, a averiguação de quais conteúdos lexicais são abordados pelo LD confirma o quão rasa está a aprendizagem lexical proposta aos estudantes que utilizarão esse material. Assim, levando em conta as rubricas de Ilari (2017), categorizamos as atividades que tratam do léxico e registramos quais e quantas vezes os conteúdos relativos a ele foram explorados no volume 8 de PP. Vejamos essas informações na tabela:

<i>Tabela 7</i>	
<i>Rubricas (ILARI, 2017)</i>	<i>Volume 8 - PP</i>
Variação linguística	53,19%
Definições	34,04%
Homonímia	5,31%
Ambiguidades	2,12%
Polissemia	2,12%
Sinonímia	2,12%
Motivação icônica	1,06%
Antonímia	0%
Campos lexicais	0%
Etimologia	0%
Estrangeirismos	0%
Formação de palavras novas e sentidos novos na língua	0%
Termos genéricos e termos específicos	0%

Na tabela de percentuais por categorias, constatamos que as rubricas de variação linguística, definições e homonímia são as com maior abordagem no volume 8, reproduzindo basicamente o cenário dos volumes anteriores. Entretanto, figuram a de polissemia, motivação icônica e sinonímia nas menos exploradas. Outro fato inegável é como aumentou no volume 8 a quantidade de categorias que não chegam a ter qualquer alusão no livro didático, são elas: antonímia, campos lexicais, etimologia, estrangeirismos, formação de palavras novas e sentidos novos na língua, termos genéricos e termos específicos.

Naquilo que tange ao léxico, as rubricas de variação linguística e definições, no volume 8, permanecem idênticas aos volumes anteriores. A variação linguística é ensinada sob um aspecto somente, o do fenômeno diafásico, para o LD parece simplesmente não existir nas inúmeras demandas de interação social as demais manifestações da variação linguística. Para ele, basta que o estudante identifique a variação quanto ao grau de monitoramento da situação, sabendo dizer se a linguagem é formal ou informal e, por vezes, tenha a capacidade de reescrever o discurso tido por informal da maneira que preconiza a norma-padrão. A de definições segue solicitando ao aluno, sobretudo, o significado base da palavra, sem haver discussão acerca do uso dos lexemas desconhecidos no texto em que eles se encontram, muito menos se tem o aprofundamento das situações em que os alunos poderiam empregar as palavras que aprenderam. Continua, principalmente, a orientação do registro dos conceitos no caderno aos educandos, o que não contribui para a absorção dessas novas palavras e consequente extensão do vocabulário dos alunos. Os exemplos de atividades sobre variação linguística e definições, respectivamente, extraídos do volume 8 confirmam esse panorama:

5. Observe a linguagem empregada pelo tenista.

a) Há registros de informalidade? Copie no caderno palavras ou expressões que confirmem sua resposta.

b) Essa linguagem é adequada aos diários virtuais? Por quê?

(COSTA *et al.*, 2014, v. 8, p. 95)

9. Releia:

“Essas características, entretanto, não satisfazem a todos os moradores. É aí que começam as indisciplinas. [...] ‘Mas indisciplinas no melhor sentido’, faz questão e destacar.”

a) Pode-se dizer que a palavra *indisciplina* adquire, no texto, um significado diferente do que ela tem no senso comum. Que sentido é atribuído a essa palavra no contexto da pesquisa apresentada?

(COSTA *et al.*, 2014, v. 8, p. 128)

A terceira rubrica mais exposta no volume 8, a de homonímia, poucas vezes vista nos volumes precedentes, aparece em cinco atividades. O livro didático atém-se a transmitir, por meio dessas poucas atividades, que o fenômeno da homonímia surge do uso de lexemas com mesma pronúncia e, às vezes, mesma grafia, mas que, em contextos diferentes, assumem significados distintos. Em quatro das cinco atividades, solicita-se que o aluno identifique os homônimos e diga os significados. No quinto e último exercício, uma lista de homônimos é disponibilizada e o estudante deve empregá-los de acordo com as frases nas quais eles caibam. A consciência de que esse conteúdo lexical atua potencialmente na ambiguidade, de acordo com Ilari (2017), sequer é apontada pelo material didático. Seguem abaixo dois exercícios acerca da homonímia:

2. Que palavras, nestes textos, têm a mesma pronúncia, mas grafias diferentes? O que elas significam?

Línguas latinas são as que mais levam acento.

Disponível em: <<http://super.abril.com.br>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

Assento reservado para gestantes, pessoas portando crianças de colo, idosos e deficientes físicos.

3. A palavra *sede* tem o mesmo sentido nas duas frases? Explique.

Sede serve de alarme para evitar desidratação.

Disponível em: <<http://www.atarde.com.br>>. Acesso em: 21 out. 2011.

MST deixa sede do Incra em Roraima após 8 horas.

Disponível em: <<http://www.estadao.com.br>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

(COSTA *et al.*, 2014, v. 8, p. 72)

Polissemia, motivação icônica e sinonímia, as rubricas menos exploradas no volume 9, atuam, a bem dizer, do mesmo modo que nos outros volumes. Significa dizer que a polissemia, além de não ser explanada diretamente, é trabalhada apresentando, de forma limitada, que as palavras assumem vários significados. A realidade de a polissemia se fazer presente em inúmeras construções gramaticais de variados discursos influenciando seus significados e, conseqüentemente, as ideias transmitidas não é explicada pelo livro didático. A motivação icônica é novamente explorada de modo equivocado, pois é apresentada por onomatopeia quando, na verdade, tem *status* especial. Isso ocorre quando a letra, enquanto recurso gráfico, o que não é signo linguístico, mas som, também é ensinado como onomatopeia. Por fim, a sinonímia é explorada pedindo que os educandos substituam palavras ou expressões destacadas

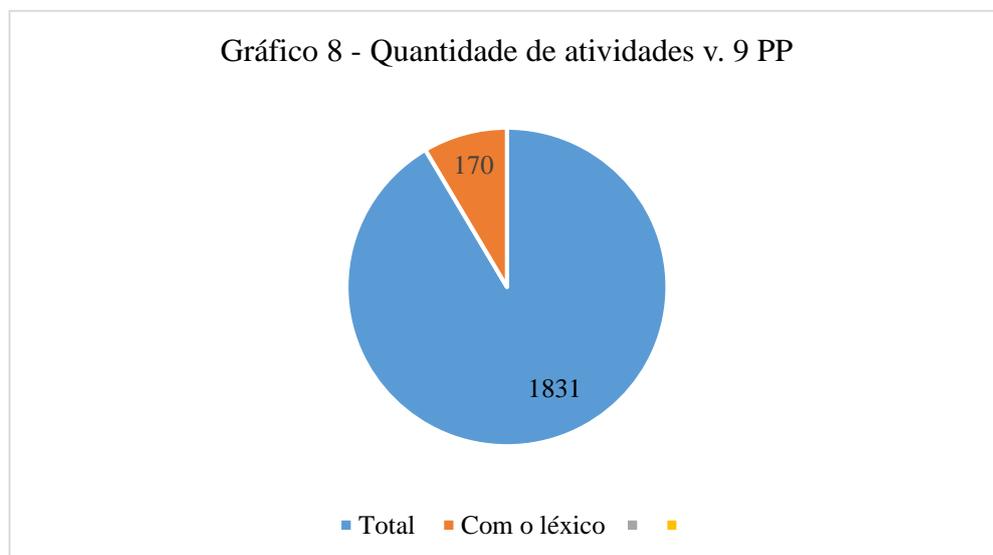
por outras de sentido equivalente, em hipótese alguma, trabalham-se “os fatores que afetam a escolha entre palavras de sentido próximo” (ILARI, 2017, p. 169).

O volume 8, então, perpetua o quadro deficitário no que tange ao ensino lexical, seja ao abordar inadequadamente alguns conteúdos, seja em pouco ou nada explorar outros.

iv) Volume 9

O volume 9 articula seus conteúdos a partir dos gêneros textuais conto psicológico, conto social e conto de amor, narração de partida de futebol, contação de histórias de assombração, crônica esportiva, anúncio publicitário, entre outros, ofertando textos com temas que variam da consciência social, do sentimento, da economia a mudanças climáticas e campanhas nacionais. Os eixos da leitura, da oralidade e dos conhecimentos literários são abordados tendo por base esses gêneros textuais. Os conteúdos sintáticos ficam por conta do estudo dos períodos compostos, os morfológicos, misturados aos lexicais, voltam-se à estrutura e formação das palavras e os notacionais atentam-se ao uso do acento grave, à pontuação e à grafia das palavras em seções no interior dos capítulos.

Os capítulos do volume 9 de PP disponibiliza aos estudantes um total de 1.831 atividades, das quais 191 estão no capítulo 1, 208 no 2, 220 no 3, 217 no 4, 207 no 5, 214 no 6, 224 no 7, 226 no 8 e 124 no capítulo 9. Em todo o volume, 170 atividades tendem ao léxico. Esse número, mensurado em percentuais no gráfico, retrata 9,2% do total das atividades proporcionadas pelo LD ao ensino do português:



Apesar do nítido aumento das atividades vocabulares, se comparado aos demais volumes de PP, os números ratificam que a posição do livro didático se mantém igual no que tange ao tratamento dado ao léxico, ou seja, valorizam-se os outros níveis linguísticos em detrimento do lexical. Na observação dos dados conforme os capítulos do volume 9 da coleção PP, visualiza-se o quanto a abordagem lexical, mesmo que tenha aumentado, permanece distante do ideal para a efetiva aprendizagem vocabular. No capítulo 1, das 191 atividades, sete inclinam-se a questões lexicais, representando 3,6% de atenção ao léxico. No capítulo 2, o foco lexical é significativamente baixo, pois dos 208 exercícios, dois tratam do conteúdo vocabular, reproduzindo 0,9% dele. No capítulo 3, oito atividades trazem exploração lexical, ou seja, 3,6%, das 220, são vocabulares. Nos capítulos 4, 5 e 6, há proximidade percentual: das 217 atividades, no quarto capítulo, dez (4,6%) são relativas ao léxico, no quinto, das 207, também dez (4,8%) são lexicais e, no sexto, nove (4,2%) das 214 direcionam-se ao vocabulário. Os capítulos 7 e 8 são os responsáveis pelo considerável aumento da quantia de atividades lexicais, não somente neste volume, mas na coleção de um modo geral. Com 224 exercícios, o capítulo 7 traz 53 deles voltados ao léxico, isto é, 23,6% e o capítulo 8, com 226, oferece 64 vocabulares, atingindo 28,3%. No último capítulo, o percentual cai drasticamente, das 124 atividades disponíveis ao usuário do LD, sete (5,6%) desenvolvem o conteúdo lexical.

A apuração de quais conteúdos lexicais são abordados pelo LD confirma a situação ainda insuficiente da aprendizagem lexical proposta aos estudantes que utilizarão esse material. Portanto, considerando as rubricas de Ilari (2017), categorizamos as atividades que tratam do léxico e destacamos quais e quantas vezes os conteúdos relativos a ele foram desenvolvidos no volume 9 de PP. Vejamos as informações na tabela:

Tabela 8	
Rubricas (ILARI, 2017)	Volume 9 - PP
Formação de palavras novas e sentidos novos na língua	42,94%
Variação linguística	23,52%
Definições	12,94%
Estrangeirismos	11,76%
Motivação icônica	3,52%
Etimologia	1,76%
Ambiguidades	1,17%
Antonímia	1,17%
Polissemia	1,17%
Campos lexicais	0%
Homonímia	0%
Sinonímia	0%
Termos genéricos e termos específicos	0%

Na tabela por categorias lexicais, constatamos que as rubricas de formação de palavras novas e sentidos novos na língua, variação linguística e definições são as mais abordadas no volume 9, pouco mudando o cenário identificado nos volumes anteriores. No entanto, figuram a de ambiguidades, antonímia e polissemia nas menos exploradas. As categorias que não chegam a ter qualquer alusão no livro didático são a de campos lexicais, homonímia, sinonímia e termos genéricos e termos específicos.

No nono volume da coleção PP, vimos o notório salto quantitativo que ele apresenta com relação aos demais volumes. Isso deve, sobretudo, a uma rubrica que ganha espaço em praticamente dois capítulos do LD: formação de palavras novas e sentidos novos na língua. As atividades lexicais no volume 9 totalizam 170 questões, consoante informação anterior, e, dessas, 73 são destinadas à estrutura e aos processos de formação de palavras. Fica evidente que tudo relacionado a essa rubrica que não fora trabalhado nos outros volumes ficou a cargo do volume 9. Apesar dos números mais expressivos, a perspectiva morfológica é mais valorizada no que diz respeito a esse assunto do que a lexical. Na aprendizagem da estrutura das palavras, o LD explica ao usuário quais são os morfemas atuantes no lexema e disponibiliza listas de afixos com seus respectivos significados. As atividades pautam-se tanto na identificação da estrutura quanto nos significados que os morfemas agregados aos radicais possibilitam. Os processos de formação das palavras são explicados posteriormente e sistematizados pedindo ao aluno que reconheça qual processo acarretou os lexemas destacados em frases, trechos de textos ou listas. Muito se atenta ao “como se formou”, mas há momentos em que o livro didático procura desenvolver os efeitos de sentido gerados por essas formações. A reprodução de algumas atividades a seguir confirma essa abordagem:

2. Leia o poema seguinte.
Poeminho do contra
Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Mario Quintana. Em: Tania Franco Carvalhal (Org.). *Mario Quintana: poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p. 972.

[...]

d) Observe os morfemas que compõem a palavra *passarão* e classifique-os: *pass-a-rão*.

e) A palavra *passarão* também poderia ser entendida em outro sentido e, nesse caso, pertenceria a outra classe gramatical. Qual é esse outro sentido?

f) Que morfemas formam a palavra *passarão* entendida com esse outro sentido?
(COSTA *et al.*, 2014, v. 9, p. 234)

2. Na tira a seguir, Zero e Quindim não se conformam com o que veem no banheiro.
[...]
b) Como se formou a palavra *pneuzinho*?
c) O texto apresenta uma palavra formada por derivação prefixal. Que palavra é essa e qual seu radical?
(COSTA *et al.*, 2014, v. 9, p. 264)

As duas rubricas subsequentes com maior expressividade percentual no LD, a de variação linguística e a de definições, continuam abordadas sob os mesmos aspectos conforme apareceram no sexto ao oitavo volumes. Um tipo de variação linguística é transmitido em detrimento dos outros como se ao aluno basta-se dizer o que é formal ou informal e reescrever discursos no que preconiza a norma-padrão. Conceituar restritamente e fazer a anotação isolada dessas significações, ao LD, parece ser suficiente para a assimilação e aplicabilidade de vocábulos antes desconhecidos ao corpo discente, pois a postura identificada em atividades passadas perdura neste volume somada tendência em trazer a reprodução de verbetes extraídos de dicionários. Leiamos duas situações recorrentes:

1. Transcreva da crônica três ocorrências que caracterizam uma linguagem informal.
(COSTA *et al.*, 2014, v. 9, p. 83)

1. Leia este trecho de uma entrevista com a jornalista e comentarista esportiva Soninha Francine, em que ela fala de futebol.
[...]
b) Em sua resposta, Soninha faz apenas uma *concessão* ao futebol brasileiro. Você sabe o que fazer uma concessão? Leia estes significados tirados do *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*.

Concessão. 1 Consentimento, permissão, transigência. 2 Ato ou efeito de ceder algo da sua opinião ou direito a outrem. 3 Ato ou efeito de dar ou ceder (algo); outorga, entrega.
Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.

Agora identifique a oração em que Soninha faz essa concessão.
(COSTA *et al.*, 2014, v. 9, p. 136)

Quanto às rubricas menos mencionadas, ambiguidades, antonímia e polissemia, podemos afirmar que o raso tratamento dado a elas no material didático não é que se espera para uma efetiva aprendizagem lexical. A rubrica de ambiguidades é exposta no nível da identificação

dos mal-entendidos ocasionados por lexemas que levam ao duplo sentido, se foi intencional, quais os fatores que acarretaram a ambiguidade e se é possível desfazer a dupla interpretação não há qualquer exploração por parte do LD. A antonímia figura nas atividades da seguinte forma: pede-se ao aluno que identifique pares de oposição em determinados contextos e diga qual o sentido dessas oposições. A propriedade em comum, bem como os fundamentos diferentes coexistentes nesse fenômeno, apontados por Ilari (2017), simplesmente são ignorados no volume. Além disso, um dos pares opostos na atividade em tela só é possível de ser compreendido dentro do texto, pois refere-se à dualidade da personagem *menina* e *mulher*, portanto tendo como característica *brincadeira* e *sensualidade*, respectivamente.

3. Releia este trecho do último parágrafo do conto.

“[...] numa mistura de **carinho, grossura, brincadeira** e **sensualidade**, cobriu meus cabelos já lisos de confete [...]. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido [...]”

a) No conjunto das quatro palavras destacadas há dois pares que se opõem. Quais? Que sentido essa oposição cria?

b) Nesse trecho, há outra expressão baseada em uma oposição. De qual expressão se trata?

(COSTA *et al*, 2014, v. 9, p. 19)

A polissemia atém-se em apresentar que as palavras podem ter mais de um sentido e isso é transmitido em momentos pontuais do LD sem qualquer reflexão linguística, como por exemplo, ao questionar os possíveis significados de um verbo em uma charge.

O volume 9, mesmo tendo numericamente trazido mais atividades lexicais, não supre o *déficit* da coleção no que se refere à aprendizagem lexical almejada aos alunos no Ensino Fundamental Anos Finais.

5.1.3 *Resumo comparativo das duas coleções*

Antes da comparação entre as coleções, faz-se necessário lembrar que, devido às mudanças nas legislações educacionais, aos avanços do PNLD e às regras que surgiram no processo de avaliação do material didático, os livros didáticos têm notoriamente apresentado progressos no que diz respeito ao ensino da língua materna. Mesmo que a passos lentos, surge nesses acervos uma nova concepção de ensino que procura se preocupar mais com os eixos de aprendizagem e tenta focar nos usos reais da língua tendo por base diferentes gêneros textuais.

Longe ainda de ser o ideal, pois predomina a ênfase na gramática normativa, os LDs deram espaço a temas de variação linguística e se esforçam em abordá-los no decorrer das coleções, por exemplo.

Nas duas coleções avaliadas nesta pesquisa, esses progressos foram identificados também. Contudo, nota-se que há um longo caminho a ser percorrido a fim de que o ensino e a aprendizagem do português não se limite a decorar regras gramaticais ou fazer análise sintática de estruturas que, em suma, não fazem parte do cotidiano do falante brasileiro. No tocante ao estudo lexical proposto por *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (SP) e *Para viver juntos: português* (PP), ambas deixam a desejar tanto quantitativa como qualitativamente na abordagem lexical. Há pouquíssimo espaço destinado ao léxico nas duas coleções, sendo que, em uma coleção, é mais precário que na outra como vemos no quadro abaixo.

<i>Tabela 9 - Quantidade de atividades lexicais por volume nas coleções</i>		
<i>Volumes</i>	<i>Coleção SP</i>	<i>Coleção PP</i>
<i>Volume 6</i>	12,1%	8,5%
<i>Volume 7</i>	9,1%	4,3%
<i>Volume 8</i>	15,1%	4,8%
<i>Volume 9</i>	13,1%	9,2%

A coleção SP tende a abordar muito mais as rubricas lexicais, demonstrando, nesse aspecto, ser uma melhor opção didática do que PP, todavia, tendo que em muito avançar no tocante ao estudo vocabular. Enquanto em SP, o foco lexical já é insuficiente, conforme vimos em análise anterior, em PP a situação é muito mais alarmante. Se somarmos as quantidades percentuais dos volumes das duas coleções e, em seguida, tirarmos a diferença entre os totais, observaremos que ela chega a mais de 20%, o que se traduz em muitas atividades não fornecidas por PP quando contrastadas à oferta de SP. Portanto, em termos quantitativos, evidentemente SP está disparada à frente de PP na disponibilidade de atividades vocabulares. Ao aluno, esse contato com exercícios que lhe promovam a constante aquisição lexical é fundamental para ser proficiente em leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos, ou seja, nos eixos de ensino exigidos pelos documentos educacionais. Afinal, toda a linguagem se instancia no léxico e com esses eixos que existem pela linguagem não é diferente.

Fora essa questão mais genérica, ao verificarmos qual das coleções diversificam mais no tratamento lexical, notamos que, mais uma vez, SP se sobressai. Nela há mais equilíbrio na abordagem dada às rubricas, ainda que não seja o ideal, no decorrer dos volumes. Rubricas como sinonímia, antonímia, formação de palavras novas e sentidos novos na língua, por exemplo, não são apresentadas em apenas um volume, elas figuram nos quatro, ora mais em um, ora menos em outro, mas são frequentemente retomadas. Em PP, a situação é diferente, pois há conteúdos que simplesmente só figuram em um ou dois dos volumes no máximo, sendo tomados, aparentemente, pela coleção como suficientes à aprendizagem vocabular.

Nas duas coleções, há nítida preocupação com a variação linguística. No entanto, é em PP que a temática variacional predomina entre as três rubricas mais exploradas, liderando numericamente do volume 6 ao 8, limitando-se, como mostramos, em ensinar a variação diafásica. SP também enfatiza bastante nesse tipo de variação, mas apresenta melhor os outros tipos, em capítulo exclusivo, do que PP, volta e meia fazendo alusão à variação diatópica em praticamente todos os volumes.

No que se refere às categorias lexicais mais apresentadas, PP atenta-se, durante toda a coleção, em expor demasiadamente variação linguística, definições e formação de palavras novas e sentidos novos na língua, mudando somente no volume 8 ao expor homonímia nesse grupo mais ocorrente, o que dá a entender que o estudo lexical por ela oferecido se encerra apenas nesses conteúdos linguísticos. Em SP, o *ranking* das mais abordadas sempre apresenta definições, porém varia trazendo junto a essa variação linguística, sinonímia, antonímia, motivação icônica, polissemia, ambiguidades, formação de palavras novas e sentidos novos na língua entre os volumes.

Nas rubricas menos cotadas pelas coleções, podemos identificar certo padrão de oferta em cada uma. A coleção SP varia bastante na apresentação das menos atuantes nos LDs, tanto que aquelas que, em algum momento, estiveram no grupo das mais abordadas em um volume, passam a figurar como menos em outro. Pode-se dizer que há certo rodízio entre as categorias lexicais em SP. No entanto, em PP há certa frequência sistemática nas menos abordadas com polissemia, etimologia, termos genéricos e termos específicos se repetindo nesse grupo, algumas aparecendo em dois volumes, outras em três.

Em termos de quem mais deixa de apresentar rubricas, PP se destaca. Campos lexicais é um conteúdo que simplesmente não figura na coleção toda, homonímia só surge em um volume e antonímia (que costuma aparecer frequentemente e ao lado de sinonímia) tem 0% de abordagem na metade da coleção. O que se verifica em SP com relação a esse aspecto é que do

volume 6 ao 9 há aumento na quantia de categorias léxicas não abordadas. Todavia, de qualquer modo, seus números comparados a PP são melhores, haja vista que no seu volume 6 não são expostas três rubricas e no de PP não são apresentadas quatro rubricas. No volume 8 de SP, quatro rubricas não figuram, enquanto no de PP são seis não abordadas.

Em síntese, o que fica demonstrado nessa comparação é a maior negligência no tratamento lexical de uma coleção quando pareada com a outra. Indiscutivelmente, PP fica mais aquém de fomentar um estudo lexical adequado quando considerados tanto os números gerais de atividades lexicais quanto os números da exploração das rubricas mais, menos ou de nenhuma forma abordadas pela obra didática contrastados aos de SP.

5.2 Glossários

Nos livros didáticos de Língua Portuguesa, os eixos da leitura e da escrita são concebidos pela associação de textos pertencentes a gêneros diversos, pela compreensão e conseguinte produção textual com base no “modelo” que fora estudado. No que se refere à interpretação dos diversos gêneros textuais — conto, crônica, poema, diário, história em quadrinhos, anedota, fábula, parlenda, etc. —, costumam existir direcionamentos pontuais nas obras didáticas que fazem o aluno depreender apenas um entendimento possível relativo àquele texto, enquanto, na verdade, eles constituem-se numa gama de significados. Nos LDs, então, “os textos dão a impressão de serem monossemânticos e os sentidos únicos” (MARCUSCHI, 2003, p. 52)

Fora isso, a abordagem vocabular dá-se de forma insuficiente tanto nas atividades direcionadas ao léxico desses textos (limitadas a reconhecer significado de lexemas destacados em excertos extraídos do texto lido, como nos exemplos outrora aqui explanados), quanto na reprodução de glossários acompanhando esses mesmos textos nos capítulos. É nesse ponto que o LD não reconhece o aluno como leitor capaz de transitar no texto, definir os sentidos que ele possui e concluir as possibilidades interpretativas que as unidades lexicais permitem ao educando alcançar. Entendimento esse muito bem pontuado por Carvalho:

Ao aluno, no entanto, nem sempre é dada a oportunidade de percorrer os caminhos da pluralidade de interpretações e sentidos por meio das estratégias diversas de leitura. Por um lado, as perguntas de compreensão direcionam a leitura de modo objetivo e, por outro, os glossários não oferecem um verdadeiro apoio à compreensão das palavras ou expressões. (CARVALHO, 2012, p. 32)

Dando sequência a esta pesquisa que analisa a abordagem do léxico em livros didáticos aprovados pelo PNLD, uma vez verificadas as atividades propostas pelos LDs ao estudo vocabular, observaremos agora a presença dos glossários acompanhando os textos nesses livros. Os glossários mostram-se, juntamente com as atividades já analisadas, como recursos oferecidos pelos LDs no objetivo de explorar e expandir a aquisição vocabular por parte do estudante. Para a averiguação dos glossários, nortearemos a análise das coleções *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (SP) e *Para viver juntos: português* (PP), pautadas não somente no referencial teórico explanado em momento anterior, mas também nos aspectos apontados na análise realizada pela autora Orlene Lúcia de Saboia Carvalho em seu artigo intitulado “Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos”.

Frisamos de início que os glossários, gerados como informações complementares e suporte interpretativo pelos LDs, parecem se impor, então, em fontes de consulta lexical que subestimam quais palavras o aluno consegue ou não assimilar e são dotados de pobreza no conteúdo lexical do termo que abarcam. Nessa ação de não instigar no aluno a pesquisa das palavras que ele não compreendeu no dicionário (material adequado ao ensino e aquisição do léxico) e não confrontar, considerando o contexto histórico, social e cultural, a multiplicidade de sentidos que elas possam ter intra e extratextual, o livro didático pode deixar de contribuir na formação do leitor-escritor com raciocínio crítico capaz de formular sua opinião a que se propõe.

Esse cenário conduz aos impasses apresentados nos glossários em LDs identificados por Carvalho (2012) em sua pesquisa, quais sejam: seleção antecipada, pseudodefinição, monossemia, ausência de informações gramaticais relevantes à compreensão do vocábulo em questão, precariedade de apontamento no tocante à variação linguística e ausência de critério na forma em que são expostos no acervo didático. Todas essas questões serão a seguir averiguadas nas coleções selecionadas para este trabalho.

5.2.1 Direcionamento na leitura e caráter redutor

Não é possível registrar nem absorver todo o léxico de uma língua, dada sua característica de constante (re)construção e as incontáveis palavras que ele contém. Não obstante, lexicógrafos, há séculos, empenham-se na tarefa de produzir dicionários cujo conteúdo acumula

número extraordinário de palavras de uma língua. Como diz Biderman (2001, p.18): “Podemos considerar um dicionário de 100.000 a 400.000 palavras como um *tesouro* lexical.” De fato, o dicionário é esse tesouro e tem a incrível capacidade de não só descrever o vocabulário de uma língua, como também de representar a história e a cultura das comunidades de fala. Se o dicionário for consultado, é certo que quem o faz encontrará informações da seguinte ordem acerca das palavras: definição, registros sociolinguísticos, ilustrações contextuais, remissões a outros vocábulos, usos figurados e participação em expressões idiomáticas, por exemplo. O dicionário não só oferece informações sobre as palavras, outrossim indica o emprego dos itens lexicais e suas relações semânticas. Nesse entendimento: “As palavras e suas relações, quando em “estado de dicionário”, guardam um potencial dinâmico latente e podem ser dali retiradas para entrarem na criativa construção e compreensão de gêneros variados.” (CARVALHO, 2012, p. 35).

Desalinhados ao propósito dos dicionários estão os glossários nos capítulos avaliados nos livros didáticos de língua portuguesa das coleções SP e PP. Nos LDs verificados, os glossários estão organizados em listas de palavras, situados ligeiramente ao lado ou ao final do texto e comportando as unidades léxicas extraídas numa espécie de boxe intitulada *Glossário*. Vejamos reproduções retiradas das duas coleções:

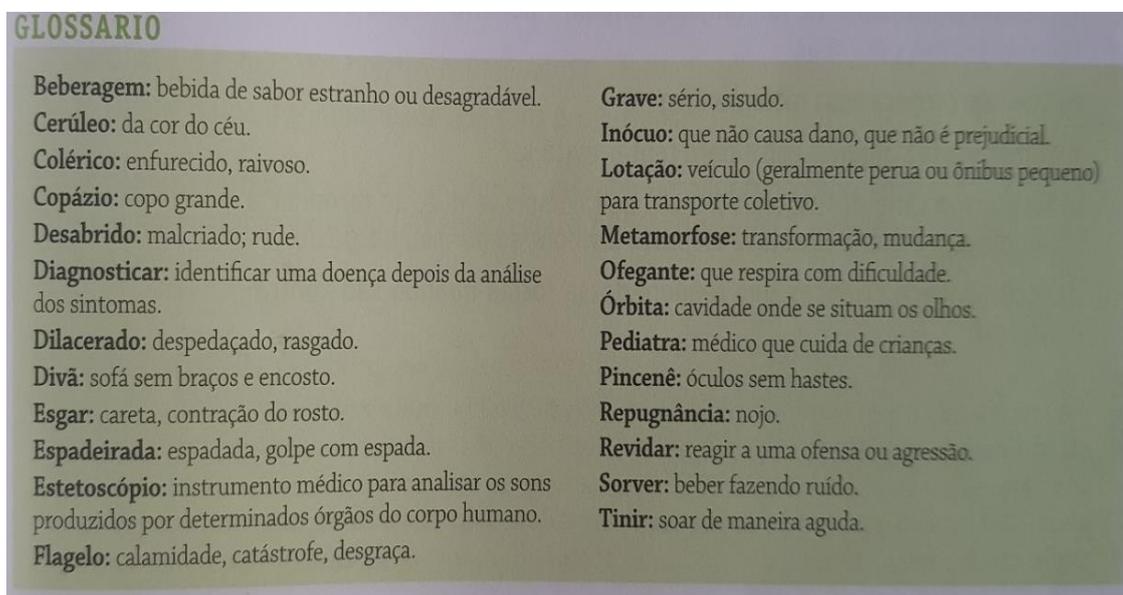


Imagem 3: COSTA *et al*, Para viver juntos: português, 2014, v. 7, p. 83

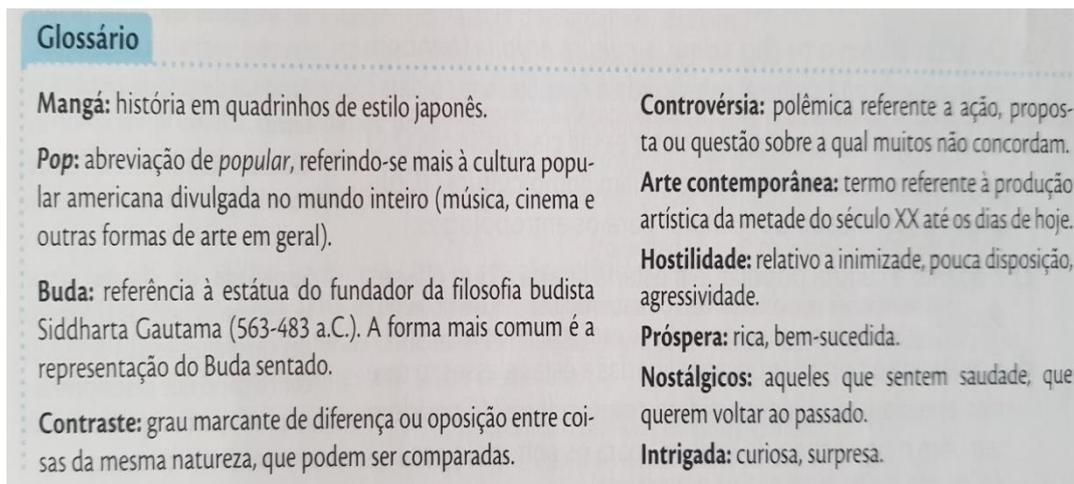


Imagem 4: FIGUEIREDO *et al*, Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 2012, v. 7, p. 91

Nesses glossários, que, com esse formato, se repetem em todos os volumes das respectivas coleções, os lexemas estão ora em ordem alfabética, ora na ordem em que aparecem no texto, negritados e com a acepção vindo em seguida na frente de cada um. Os vocábulos que constam nos glossários ficam destacados nos textos para o aluno localizá-los com ou sem a leitura textual, visto que, devido à marcação, se sobressaem ao texto. Em PP, tais vocábulos são negritados na cor verde e, em SP, sublinhados numa espécie de marca texto na cor azul. Em termos percentuais, é possível afirmar que, em ambas as coleções, 90% dos textos apresentados vêm acompanhados de glossários. Todas as palavras neles presentes são grafadas com a letra inicial maiúscula, aspecto formal da escrita condizente à grafia de nomes próprios. Esse primeiro ponto relativo à forma dos glossários corrobora aquilo esboçado por Carvalho (2012) sobre o fato de essas divergências não contribuírem para a aprendizagem do educando. Sem contar que, intencionalmente ou não, os glossários, da maneira como são localizados, acabam por constituir outro gênero textual após o “principal” exposto pelo LD, não colaborando, novamente com o foco do aluno no texto principal que deveria interpretar e compreender por si só, estabelecendo relações de sentido e identificando palavras desconhecidas que poderiam ser pesquisadas no dicionário. Sobre esse aspecto, os glossários afetam visualmente o leitor conforme detectado por Carvalho:

A presença de um glossário também interfere no processo de leitura, na medida em que se trata de outro texto, paralelo e situado próximo ao que se está a ler. Essa interferência visual pode, perfeitamente, desviar o olhar e a atenção do aluno, de modo prejudicial, visto que não está em jogo uma relação de intertextualidade nem de multimodalidade. (CARVALHO, 2012, p. 36 e 37)

O segundo ponto que fica latente na observação dos glossários de SP e PP é justamente a seleção antecipada das unidades léxicas neles presentes, conforme apontou Carvalho (2012). Essa pré-seleção parece não se justificar, pois, pelo que cada coleção afirma em sua proposta pedagógica, os textos são selecionados conforme o grau de dificuldade imposto à faixa etária de quem o estudará. A coleção PP assim defende os textos que apresenta (2014, p. 8): “Os conteúdos relacionados à leitura e à produção oral e escrita são tratados com diferentes graus de aprofundamento ao longo do processo de escolaridade, em função do grau de complexidade dos textos e gêneros selecionados para o trabalho.” A coleção SP explica que (2012, p.10) os textos foram selecionados, entre outros critérios, consoante “a adequação deles à faixa etária dos alunos e suas necessidades de formação”. Parando para pensar nesse ponto, fica evidente que, ao agir salientando as palavras que supostamente o estudante não conheceria, os glossários retiram a oportunidade de o aluno definir quais vocábulos, de fato, não compreende, como também interferem na tentativa dele os interpretar pelo enunciado em que aparecem.

Portanto, no que tange à seleção das palavras, estipulada pressupostamente pelo grau de dificuldade a ser enfrentado pelos alunos em seus respectivos anos escolares na leitura e interpretação textuais, não há sentido para que essa postura exista nos LDs, ainda mais olhando os glossários reproduzidos anteriormente. Lexemas como *diagnosticar*, *divã*, *grave*, *lotação*, *revidar*, trazidos no glossário de PP ou *mangá*, *pop*, *buda*, *intrigada*, presentes no de SP, muito provavelmente ou fazem parte do repertório de estudantes pertencentes ao 7º ano do Ensino Fundamental ou são por eles conhecidos.

Junto a essa situação problemática na apresentação dos glossários, constam ainda as distorções evidenciadas nos registros dos vocábulos. Os glossários possuem muitas palavras com única definição. Isso possivelmente vai ao encontro da adversidade apontada por Carvalho (2012, p. 38): “O tratamento monossêmico dado a qualquer palavra da linguagem geral, não especializada, não reflete a realidade da língua, logo não é verdadeiro. Os signos linguísticos são polissêmicos e permitem ao falante/escritor ser versátil, exercer sua criatividade, [...]”. Vemos, por exemplo, no glossário de PP que os lexemas *copázio* e *tinir*, por exemplo, são expostos com apenas uma definição, enquanto que no *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, podemos encontrar mais de uma acepção atribuída aos dois, fora outras informações lexicográficas:

copázio (co.pá.zio) s.m. 1 copo grande 2 conteúdo desse copo GRAM/USO aum. irreg. de *copo*

tinir (ti.nir) v. 1 soar (vidro, metal etc.) de maneira aguda ou vibrante [...] 2 sentir (o ouvido) vibração interior semelhante a esse som; zunir [...] 3 infrm.

tremer de frio ou de medo; tiritar 4 estar muito quente [...] (HOUAISS, 2015, p. 260 e 916)

Ao trazer apenas um sentido, mais uma vez retira-se do aluno o direito de chegar às próprias conclusões do significado dessa palavra dentro do contexto textual, bem como das possibilidades existentes fora dele. Paralelo a esse defeito, os glossários valem-se ainda, frequentemente, de definições sinonímicas, o que pode acarretar no equívoco de não corresponder à significação da palavra. Nos verbetes *próspera* e *intrigada*, o glossário do volume 7 de SP traz as seguintes definições sinônimas respectivamente: “rica, bem-sucedida” e “curiosa, surpresa”. Embora esses significados façam sentido na situação em que são aplicados, o LD peca por trazer a ideia de correspondência encerrada nesses sinônimos e não oportuniza o aluno a pensar nos demais significados da palavra, o que naturalmente o uso do dicionário proporcionaria, pois, como consta adiante nos significados desses vocábulos extraídos do *Dicionário Aulete Digital*, há maior fomento à reflexão linguística em torno dessas palavras:

(prós.pe.ro) a. 1. Que acumulou dinheiro ou bens; RICO [Antôn.: pobre] 2. Que alcançou êxito, que é bem-sucedido (colégio próspero); VENTUROSO; AFORTUNADO [Antôn.: desventurado] 3. Favorável; PROPÍCIO; BENÉFICO: um ano próspero a novas realizações. [Antôn.: desfavorável.] 4. Desenvolvido, adiantado (países prósperos) [Antôn.: atrasado] [F.: Do lat. prosperus. Hom./Par: prospero (fl. de prosperar)]
(in.tri.ga.do) a. 1. Curioso, desconfiado, cismado: Ficou intrigado com aquela notícia. 2. Brigado, indisposto, desavindo: Vive intrigado com os vizinhos. 3. Em que há intriga. sm. 4. Bras. Inimigo, desafeto. [F.: Part. de intrigar.] *Dicionário Aulete Digital* (Acesso em: 17/06/2019 18h31)

Em outro artigo de Carvalho (2011), presente no livro *Dicionários escolares: políticas, formas & usos* acerca da temática lexicográfica, a autora levanta debate sobre como as definições devem se apresentar nos dicionários escolares. Nele a autora lembra o quanto o uso do dicionário se constitui em instrumento à expansão do repertório vocabular e explana sobre os métodos usados pelos dicionaristas ao definir. Ela aponta o quanto é importante saber definir e explica o porquê de uma definição sinonímica nem sempre ser a melhor escolha, pois “há apenas equiparação, sem distinção de significado de uso, além de haver risco de circularidade entre verbetes” (CARVALHO, 2011, p. 92). Claramente, se essa é uma ocorrência ainda bastante vista em dicionários, mas que tende a ser substituída por métodos melhores⁹, nos

⁹ Para mais explicações sobre esse e outros assuntos de cunho lexicográfico, conferir a obra *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*, organizada por Orlene Lúcia Saboia Carvalho e Marcos Bagno.

glossários produzidos nos livros didáticos ela se constitui ainda mais num método negativo à aprendizagem lexical dos estudantes dado seu caráter restrito.

Os glossários verificados em SP e PP, consoante podemos notar nas reproduções retiradas das coleções, também não trazem informações essenciais ao estudo e expansão lexical, tais como divisão silábica dos verbetes, indicação da sílaba tônica, informações gramaticais básicas (gênero e número, por exemplo), regências, prefixos, sufixos e tantas outras informações essenciais ao estudo vocabular. É procedente, portanto, o apontamento feito por Carvalho (2012, p. 39): “Como os glossários priorizam o conteúdo semântico, privam o leitor de qualquer outro tipo de informação, como se os sentidos do texto não estivessem intimamente imbricados em sua estrutura.” No glossário de SP, por exemplo, a unidade léxica *intrigada*, é mantida flexionada sem qualquer alusão ao gênero, como se em uma obra lexicográfica pudéssemos encontrar alguma palavra-entrada flexionada, e a regência nominal desse adjetivo, isto é, o emprego da preposição *com*, tampouco é mostrada, o tipo de informação que factualmente serviria à reflexão linguística do uso feito da preposição *por* associado ao emprego desse adjetivo no texto. Ao aluno seria possível indagar se *por* interfere na relação semântica, se é uma regência típica do autor (advindo de um fator regional, por exemplo) e/ou do gênero textual, ou seja, outros aspectos imbricados à palavra poderiam ser aprendidos.

Para ilustrar outro caso dessa má formulação dos glossários em SP e PP, leiamos mais dois glossários de cada coleção:

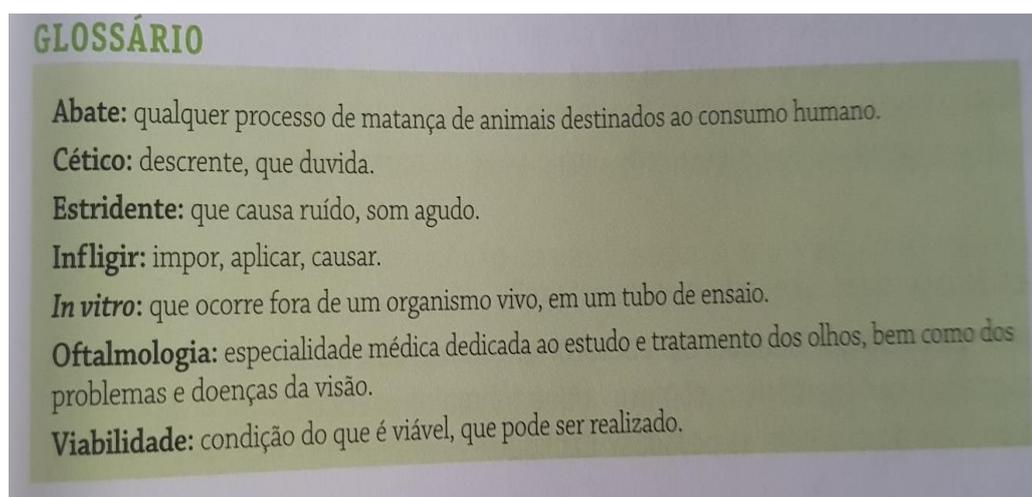


Imagem 5: COSTA *et al*, Para viver juntos: português, 2014, v. 8, p. 239



Imagem 6: FIGUEIREDO *et al.*, *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, 2012, v. 8, p. 52

Agora os confrontemos novamente com o *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* a partir da leitura dos verbetes *in vitro* e *jazz*.

in vitro (in vi.tro) [lat.] *loc. adv.* fora do organismo, em tubo de ensaio <experimentos feitos *in vitro*> => **pronuncia-se** in vítro
jazz [ing.] *s.m.* música moderna de origem negro-americana, muito difundida após a guerra de 1914-1918, caracterizada pelo improviso e pelo suingue GRAM/USO esta pal. ordinariamente não se emprega no pl. => **pronuncia-se** djéz (HOUAISS, 2015, p. 558 e 565)

O contraste é indiscutível, tendo em vista que PP não explica o estrangeirismo em momento algum da sua definição e SP, mesmo fazendo alusão à origem do fenômeno musical, dando a entender de onde provém o vocábulo, deixa a desejar quando não traz informação específica do uso mais formalizado de acordo com a gramática no que diz respeito à flexão de número desse empréstimo, diferente do que apresenta o dicionário em ambas as situações. Os exemplos trazidos para esta análise denotam a escassez de dados variacionais nos verbetes dos glossários disponíveis nos LDs.

As divergências constantes nos glossários reiteram o caráter relevante de uma boa definição, tendo em vista que ela está intrinsecamente ligada ao contexto histórico, social e cultural do falante e, durante a fase escolar, incide diretamente sobre a compreensão que o aluno tem da própria língua. Carvalho (2011), ao defender o método de definição criado pelo grupo Cobuild, em síntese, feito por meio de definições oracionais, explicou bem essa relação léxico e apropriação linguística, o que denota o quão rasas estão as informações lexicográficas transmitidas pelos glossários dos LDs:

Esse modo de explicitação do significado reflete uma divisão inerente à própria língua, que opera simultaneamente nos eixos paradigmático e sintagmático, além de compor um texto lexicográfico em que há uma instanciação do significado, geralmente em contextos que envolvem o meio sociocultural do leitor. [...] É inegável a relevância didática desse tipo de informação, pois é imprescindível para os estrangeiros [...] e relevante para os alunos em fase escolar, na medida em que fornece subsídios para uma reflexão sobre o funcionamento da língua. (CARVALHO, 2011, p. 100 e 101)

5.2.2 *Variação linguística*

Distinguir as variedades linguísticas torna possível ao leitor o adequado entendimento e a localização do texto em vários aspectos, tendo em vista que informações relacionadas à classe social, ao gênero, ao tempo, à faixa etária, à escolaridade e tantos outros fatores são diretamente influentes na linguagem. A análise dos glossários da coleção PP e SP traz à tona a recorrente distorção nas definições promovidas pelos glossários no momento em que não registram as marcas de uso das unidades lexicais e, portanto, não transmitem as variações linguísticas atuantes no português brasileiro. É preciso aceitar que:

[...] a variação é inerente ao sistema linguístico, ela deve estar presente a cada momento de reflexão sobre a língua e de compreensão de gêneros textuais diferentes. Sem variação, não há usos da língua, e a seleção lexical do autor do texto pressupõe todos esses traços sociolinguísticos, dos quais o leitor precisa ter consciência. (CARVALHO, 2012, p. 40 e 41)

Se os glossários se propõem a esclarecer unidades lexicais cujo teor o público-leitor supostamente (de acordo com a faixa etária) não conhece, precisam exercer essa atividade de modo satisfatório oferecendo o conteúdo completo referente ao verbete a fim de possibilitar a reflexão linguística e não a mera redução conceitual dele. Os dicionários escolares costumam oferecer ao seu usuário os traços lexicais e usos imprescindíveis à interpretação do discurso. É bem verdade que nem sempre foi assim. Marcos Bagno (2011) em seu artigo *Dicionários, variação linguística & ensino*, capítulo do livro *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*, nos lembra que foi com as novas demandas linguísticas ao ensino do português brasileiro que a mudança nesses instrumentos lexicográficos vem acontecendo, de modo que muitos dos dicionários passaram a registrar as marcas de usos linguísticas em inúmeras palavras. Por isso que se vê as rubricas indicando quando as palavras são arcaísmos, estrangeirismos, gírias,

pertencentes à linguagem técnica, oriundas de regionalismos, coloquiais ou tenham qualquer característica impactante à sua significação nos dicionários. Na contramão do “tesouro lexical”, consoante diria Biderman, os glossários nos LDs lançam as palavras no formato de listas sem oferecer marcas de uso e traçando definições restritas. Confirmamos adiante duas reproduções de glossários das coleções SP e PP que ilustram esse panorama:

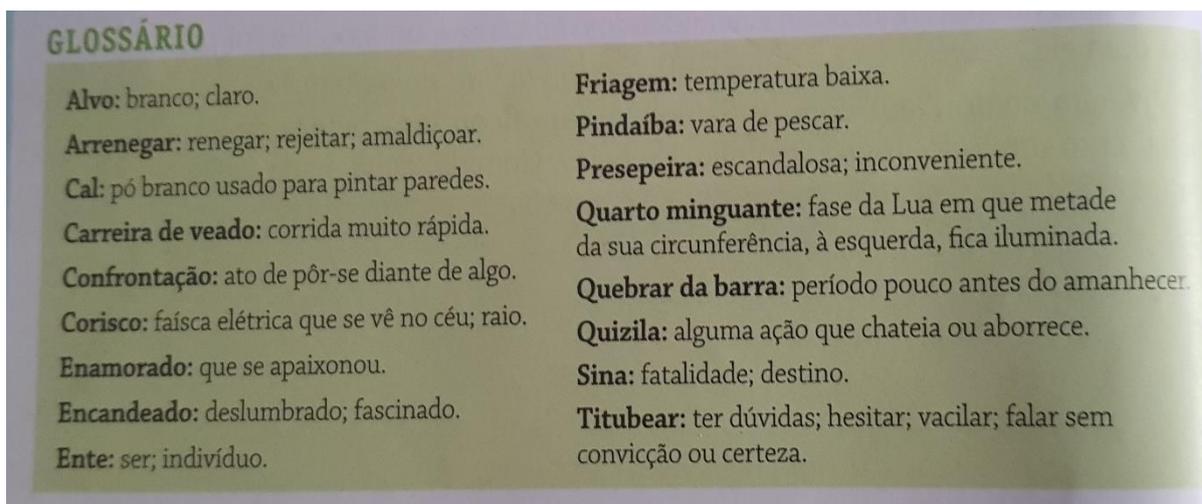


Imagem 7: COSTA *et al*, Para viver juntos: português, 2014, v. 6, p. 52

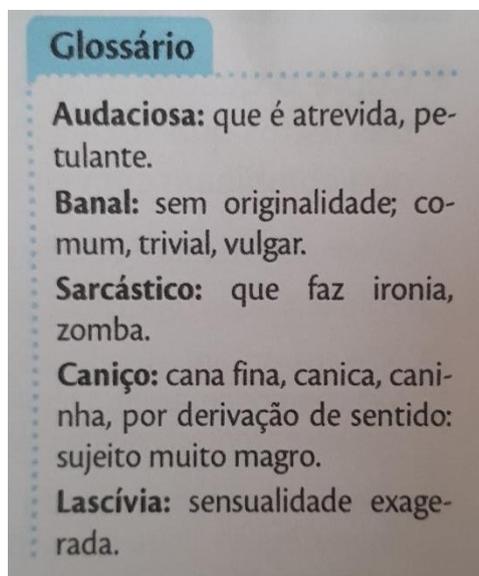


Imagem 8: FIGUEIREDO *et al*, Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem, 2012, v. 6, p. 159

Por mais que as obras didáticas verificadas tenham dedicado seções específicas às variedades linguísticas (o que é insuficiente, como fora constatado outrora), é indispensável que os glossários colaborem com a abordagem desse conteúdo e proporcionem ao aprendiz a

consciência da diversidade que o vocabulário possui nos incontáveis textos produzidos pelo ser humano em todas as esferas de atividade social. Aqui apenas menciono a existência desse impasse, no fator apontado por Bagno, tanto em seu livro *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* quanto em seu artigo já citado, sobre os gêneros literários, de modo geral, não representarem a real variação linguística e serem caricaturais, na maioria das vezes, no que tange principalmente à variação diatópica, o que seria assunto para outro trabalho. O aluno precisa ser capaz plenamente de realizar a leitura e apreender pelo contexto o significado da palavra e, se por ventura não conseguir compreendê-la por esse caminho, recorrer à pesquisa do lexema no dicionário.

O cuidado em indicar pelo menos o(s) uso(s) efetivado(s) no português do Brasil já proporcionaria ao leitor em formação o aprendizado da dinamicidade linguística e em como as palavras se alteram temporal, topográfica e culturalmente, pois carregam variantes e refletem variação diacrônica, social, regional etc. Fica evidente que a consulta ao dicionário se mostra melhor fonte de pesquisa e aprendizado lexical. Em PP, os vocábulos *pindaíba* e *sina* são concebidos com significações bastante reducionistas. Ao confrontarmos esses verbetes com suas acepções constantes no *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* indicado ao uso escolar e sendo enquadrado no tipo 3 conforme o PNLD – Dicionários, constatamos que o conceito atribuído a *pindaíba* pela coleção nem consta no dicionário escolar e os conceitos sinonímicos dados a *sina* trazem o grave defeito da circularidade. Com todos esses pontos negativos, a apresentação das marcas de uso relativas a esses verbetes é totalmente ignorada por PP. Vejamos no *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* como figuram essas palavras:

pindaíba (pin.da.í.ba) *s.f. inform.* falta de dinheiro; penúria <vive na maior p.>
sina (si.na) *s.f. inform.* destino, sorte, fado <cantar é minha s.>
(HOUAISS, 2015, p. 732 e 868)

Evidencia-se, então, que esses dois lexemas são frutos da linguagem informal, como aponta o dicionário Houaiss, informação, aliás, que enriquece a compreensão do gênero em questão, no qual foram destacadas essas palavras, que é um conto popular brasileiro. O cenário de descaso com a variação linguística se repete em SP. O vocábulo *caniço*, apesar de trazer mais sentidos, não marca a variação nele atuante nem a sua pertença a um vocabulário técnico. Olhemos o que oferta o Houaiss acerca desse lexema:

caniço (ca.ni.ço) *s.m.* 1 BOT cana fina 2 vara de pescar 3 *fig. infrm.* pessoa magra e alta 4 *fig. infrm.* perna fina (HOUAISS, 2015, p. 175)

O dicionário Houaiss proporciona ao aluno o significado mais completo da palavra *caniço*, haja vista a apontar enquanto termo técnico de uma área de estudo específica, a Botânica, bem como disponibilizar ao usuário dois sentidos figurados e informais dessa palavra. Esses são só alguns exemplos de uma situação com ocorrência frequente nos livros didáticos das duas coleções, os quais simplesmente não contemplam a variação linguística em seus glossários.

Nas ocorrências trazidas à luz deste trabalho, é visível que ao aluno não há estímulo em pesquisar, tampouco em definir ele mesmo qual o conceito aplicável ao texto e de que forma as marcas de uso afetam no entendimento do gênero textual estudado. Em *pindaíba*, por exemplo, caso não existisse o glossário, quando o estudante pesquisasse o verbete no dicionário e se deparasse com conceitos os quais não se encaixam ao texto, muito provavelmente pela exclusão dos sentidos não coerentes ao contexto e pela interpretação das relações semânticas que o lexema estabelece, ele chegaria à acepção adequada. Isso enriqueceria não só seu vocabulário, mas sua habilidade de refletir no funcionamento da língua e poder concluir que *pindaíba*, no Nordeste, pode ter esse sentido de vara de pescar em alguma local, pronunciado por um grupo específico de falantes. No entanto, o LD retira essa possibilidade de construção de sentido por parte do aluno ao trazer uma definição encerrada em uma possibilidade apenas no glossário isenta de qualquer dado variacional relevante ao gênero em questão.

Os exemplos trazidos para esta análise denotam, portanto, a escassez de dados variacionais nos verbetes dos glossários disponíveis nos LDs. O modo assistemático adotado pelas coleções, ao trazer as acepções deficitárias nesses que deveriam ser recursos lexicográficos agregadores à aprendizagem lexical, fica longe de alcançar aquilo que preconizam os documentos oficiais no tocante ao ensino da língua materna e não se constituem num material com proposta lexical coerente a um adequado estudo do léxico. Mesmo que apresentem defeitos, os dicionários continuam sendo ricos instrumentos ao estudo vocabular, pois proporcionam acesso a inúmeros conhecimentos, muitas vezes, naquilo que tange a um único verbete, tais como os níveis de uso da linguagem. Marcos Bagno (2011) salienta:

A variação veio para ficar como objeto e objetivo pedagógico e, sendo assim, é importante que todos os materiais destinados à educação em língua materna incorporem, da forma mais adequada e serena possível, esse fenômeno inerente a todas as línguas humanas e parte essencial da constituição da identidade individual e coletiva dos cidadãos. (BAGNO, 2011, p. 139)

Considerações finais

É da ciência dos agentes envolvidos na educação que o estudo da língua deve ultrapassar as fronteiras da básica decodificação e colaborar na formação de cidadãos engajados, atuantes nas demandas sociais com proficiência na leitura, na escrita, na oralidade e no conhecimento reflexivo acerca do funcionamento da língua. Para tanto, estudar a língua materna deve ir além da aprendizagem somente de conteúdos gramaticais normativos. O ser humano interage diariamente e produz textos de todos os tipos a todo momento nos mais diversificados domínios sociais. Na produção desses textos, inevitavelmente o estrato lexical será fundamental e imprescindível.

As funções do léxico na construção textual afetam não somente o sentido daquilo que se deseja transmitir, mas também a qualidade da informação, a coesão e a coerência do que foi dito no enunciado. A fim de fazer o aluno produzir e compreender discursos, bem como ampliar e renovar seu vocabulário no objetivo de formá-lo competente produtor textual no percurso da sua vida escolar e para além dela, o estudo do léxico precisa acontecer com a exploração vocabular que ultrapasse seu significado básico, o entendimento dos efeitos de sentido gerados pelas unidades lexicais quando articuladas no nível oracional, a exploração das relações semânticas além da sinonímia e antonímia e o reconhecimento das variantes linguísticas. Nessa trajetória, os LDs são diretamente responsáveis no trabalho desenvolvido com o léxico nas salas de aula.

Ao examinarmos, portanto, o trabalho proposto ao estudo lexical nas coleções SP e PP, identificamos os entraves existentes na aprendizagem vocabular. Logo no início, percebemos que nem sempre as atividades ofertadas condizem com a proposta reflexiva de ensino da língua materna afirmada pelas duas coleções, pois, evidentemente, o foco da aprendizagem linguística é amplamente difundido, principalmente, na sistematização de conteúdos gramaticais com ênfase na análise morfológica e sintática. É sabido que o adequado estudo lexical não vai ao encontro dessa forma de trabalhar a língua, a qual também não obedece ao que rege os documentos oficiais naquilo referente ao ensino e à aprendizagem do português brasileiro. Por conseguinte, as atividades lexicais ficam aquém dos pressupostos teóricos tão defendidos nas coleções, isto é, de um estudo reflexivo da língua que considera o ser humano enquanto ser social, histórico e cultural que realiza interações valendo-se da linguagem nas situações reais de uso.

É latente essa contradição também nas estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas nos LDs na transmissão de conteúdos vocabulares, tendo em vista que se resumem a comandos de copiar significados de palavras recortadas de contextos (não extrapolando isso), dizer palavras equivalentes a sinônimos em frases soltas retiradas de situações textuais ou em listas de sinônimos, desfazer a ambiguidade “corrigindo” uma determinada oração, sem refletir a aplicação semântica desse tipo de recurso, solicitar ao aluno a “correção” de variações linguísticas transcrevendo-as para a norma culta, dentre tantas outras estratégias que não aprofundam e tampouco incentivam a assimilação e compreensão das categorias lexicais ao ponto de o estudante ser capaz de aplicá-las com consciência e coerência em seus discursos, valendo-se de palpável repertório lexical.

No que se refere aos tipos de categorias abordadas pelos LDs, pudemos constatar que as coleções enfatizam as definições nos trabalhos vocabulares. Outras também são bastante atuantes nas obras, como variação linguística e processo de formação de palavras novas e sentidos novos na língua, por exemplo. Contudo, além de não equilibrar a oferta das rubricas entre os volumes nem fazer retomadas daquelas que já tenham sido ensinadas, lembrando sua aplicabilidade e, gradualmente, expandindo o grau de compreensão acerca dos fenômenos léxicos e as relações semânticas por eles estabelecidas, as coleções trazem uma perspectiva bastante limitada no ensino das categorias. Na comparação entre SP e PP, diagnosticamos que a situação do léxico em ambas é insuficiente, todavia PP deixa mais a desejar por basicamente encerrar seu programa de estudo vocabular em três rubricas e deixar, no decorrer dos volumes, de abordar tantas outras importantes ao desenvolvimento lexical do estudante. Em contrapartida, SP, apesar de estar longe do ideal no ensino do léxico, consegue balancear melhor a oferta das rubricas, fazendo, inclusive, a retomada de algumas no decorrer dos seus volumes.

Os números percentuais a que chegamos nesta pesquisa, tanto em SP quanto em PP, só corroboram o que Antunes enfatiza (2012) sobre a limitação dada ao tratamento lexical nos programas de ensino da língua materna. Além disso, salientamos o quão imprescindível é a aprendizagem vocabular à compreensão textual, pois a mesma autora afirma a relevância do componente lexical na composição dos textos “em suas funções de criar e sinalizar a expressão de sentidos e intenções, os nexos de coerência” (ANTUNES, 2012, p. 24). Era de se esperar, portanto, que a perspectiva lexical fosse amplamente exposta nos cadernos de *Leitura e produção* e *Práticas de literatura* de SP e nas seções de *Estudo do texto* e *Produção do texto* de PP, haja vista o educando só conseguir interpretar e produzir os textos, de fato, se possuir os devidos conhecimentos lexicais. E por mais que, em momentos pontuais, os LDs deem mais

espaço ao nível lexical em comparação aos demais, ainda é preciso tomar cuidado com o reducionismo dado ao tema, consoante alude Antunes (2012), ao trazê-lo somente na ótica da significação básica dos lexemas, na não menção e devida explicação de relações semânticas que extrapolem a sinonímia e a antonímia ou a tão constante preocupação com questões meramente gráficas das palavras, por exemplo.

Os obstáculos inerentes ao ensino do léxico não se restringem às atividades. Na averiguação feita nos glossários disponibilizados pelos livros didáticos de PP e SP, concluímos que há total ineficácia na presença desses nas obras em função de vários motivos. Diagnosticamos que esses instrumentos lexicais não agem coerentemente na exploração do léxico, pois apresentam problemas de forma, constituem-se num desrespeito à capacidade do estudante selecionar do texto os lexemas que, de fato, não compreendeu, retiram do aluno a possibilidade de chegar a novos sentidos para as palavras devido a serem definições ruins com inúmeros defeitos de métodos conceituais e ausência de informações gramaticais. Ao pensar na variação linguística, esses recursos simplesmente a ignoram, afetando até a compreensão textual devido à não apresentação das marcas de uso nas unidades léxicas. Fora o que a descrição pormenorizada dos glossários constatou, a distribuição deles nos livros não contribui à aprendizagem vocabular, porque, como apontou Carvalho (2012), visualmente atrapalham a compreensão textual por se constituírem outro texto agregado ao principal.

Tudo isso remete ao que sabiamente afirmou Biderman (1978, p. 140) que o “Léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante toda a vida do indivíduo”. Tal fala já expressa a importância de o sistema lexical ser amplamente desenvolvido na trajetória escolar do estudante. É pensando assim e na categorização realizada com base nas rubricas de Ilari (2017) que seguimos pormenorizando aquelas atividades nos LDs das coleções indicando em seus pontos positivos e pontos negativos, com o intuito de perceber quais seriam realmente profícuas e quais não agregariam à aprendizagem lexical do aluno. Muito do contato e aprendizado linguístico adquirido na escola contribuirá à aplicação que o aluno precisará fazer da sua bagagem linguística nos mais diversos domínios sociais e nas diferentes modalidades de ocorrência da língua. E para esse fato, Biderman (1978) explicou:

Qualquer indivíduo adulto, membro de uma sociedade, possui armazenado, no cérebro, o seu acervo linguístico pessoal que constitui parte do acervo linguístico da sua comunidade. No ato linguístico, ele se serve dessas virtualidades, gerando material de fala e de língua, que se acumulará ao longo da sua vida de membro de um grupo societário. (BIDERMAN, 1978, p. 15)

Essa função social da língua, que tanto Ilari (2017) quanto Antunes (2012) também compartilham, foi avaliada nas coleções no tocante à consciência linguística a ser difundida pelos LDs, por exemplo, nos exercícios de variação linguística. Para Antunes (2012), um programa de estudo do léxico precisa desenvolver competências numa perspectiva discursiva, trabalhar o papel das unidades lexicais no nível textual, explorar o léxico nas demandas sociais, reconhecer a constante renovação lexical e observar os efeitos discursos decorrentes das escolhas vocabulares. Exatamente esse programa está viabilizado nas rubricas de Ilari cujo objetivo consiste em refletir, por meio de análises práticas e atividades diferenciadas, os recursos linguísticos possibilitados pela aprendizagem lexical.

Mas, embora o cenário esteja mudando aos poucos, nos deparamos, nas coleções utilizadas para este trabalho, com o descuido relativo à variação linguística tanto nas atividades quanto nos glossários. Desde as transformações no pensar linguístico, advindas da virada pragmática, em favor de estudos com vista aos enunciados que comunicam efetivamente os significados nos diversos contextos da ação humana, os programas educacionais e, por conseguinte, a produção didática, inevitavelmente, tiveram de rever suas práticas de ensino. Em função da nova perspectiva ao ensino da língua materna, a qual direciona seu olhar à diversidade linguística do português brasileiro, os livros didáticos de língua portuguesa passaram a conceber o ensino colaborando com os usos da língua e as normas de prestígio adotadas nas interações verbais.

Embora a heterogeneidade linguística esteja inserida nos LDs mais recentes, panorama constatado em SP e PP, a abordagem desse assunto se exhibe ainda com falhas e com muito a ser aprimorado. Na medida em que se pensa em estudar o léxico, o livro didático precisa concretizá-lo em conjunto com os eixos de ensino articulado aos fenômenos linguísticos. Isso implica na aprendizagem contínua da heterogeneidade da língua no material didático, em todos os volumes das coleções, ao passo que conteúdos como a da variação linguística sejam produzidos e expandidos, coerentemente, nos saberes textuais e linguísticos. Em capítulo dedicado à variação linguística, Ilari (2017, p. 195) traduz que o objetivo em discorrer esse tema é “associar diferentes palavras e expressões a diferentes níveis de fala”. O estudante precisa atingir a capacidade de manejar esse recurso e de reconhecê-lo, tendo em vista que documentos oficiais tais quais os PCN afirmam que as normas urbanas de prestígio devem ter espaço na escola, contudo não podem ser privilegiadas no aprendizado do conhecimento linguístico.

Os livros didáticos de SP e PP verificados reconhecem essas determinações, no entanto, adotam a postura de abordar a variação linguística reduzida a um capítulo de dado volume e

fazer rasa referência ao tema no corpo dos demais capítulos limitando a reflexão à distinção da linguagem formal ou informal, segundo vimos nas atividades analisadas. As coleções podem até não transmitir, a todo momento, um ensino estanque e enviesado da língua, todavia é notável que precisam aprimorar a abordagem dada à heterogeneidade linguística naquilo que diz respeito às variações, respeitando-as, por exemplo, nos verbetes dos glossários.

Nessa perspectiva o estudo lexical pautado nas variações linguísticas não reflete algo fundamental indicado por Coelho *et al* (2015, p. 137): “um mesmo falante pode (e deve) usar diferentes formas linguísticas, dependendo da situação em que se encontra”. É a partir da comparação, da correlação, da reflexão e do respeito às variedades lexicais intrínsecas no português brasileiro que os LDs exercerão trabalho profícuo e adequado no estudo vocabular. Ilari (1992) pensa que o ensino do vocabulário se sustenta em habituar o discente a questionar as palavras com o propósito de compreendê-las nos contextos em que se encontram e isso perpassa no aprendizado da variação linguística:

Quando se pensa no tratamento a ser dado ao léxico no ensino do Português, deve-se ter em mente que o encontro de unidades lexicais desconhecidas¹⁰ (à diferença do que ocorre com as estruturas gramaticais) é uma experiência corriqueira, que deverá repetir-se inúmeras vezes pela vida afora, depois que o aluno superar a experiência escolar. Por isso é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas. (ILARI, 1992, p. 58)

O espaço do estudo variacionista precisa não somente estar garantido, mas estabelecido nas atividades preocupadas em ensinar ao aprendiz de que modo a interação ocorrerá nas mais diversificadas situações diárias. Modelo de exercício que mantém essa preocupação de confrontar as variedades e não se ater unicamente às “metas quantitativas fixadas” é o que sugere Ilari (2017). Nesse modelo, o aluno repensa os termos das expressões, compara com os usos anteriores e situa os empregos atuais elencando exemplos. Seria frutuoso os exercícios e os glossários nos LDs caminharem nessa direção apontada pelo autor (relembro: não apenas em uma seção destinada a isso no livro, mas articulada a todos os eixos de ensino e aparecendo no decurso do processo de ensino-aprendizagem na totalidade do livro em todos os volumes).

Diante de tudo que fora exposto, esta pesquisa procurou apontar os impasses ao estudo lexical existentes em livros didáticos voltados ao ensino da língua materna, não com o intuito de condenar essas obras, mas de apontar o que pode ser melhorado rumo a uma educação

¹⁰ As infinitas palavras oriundas de variações linguísticas, por exemplo (grifo meu).

linguística condizente aos programas educacionais, capaz de formar cidadãos proficientes em seus discursos e conscientes das possibilidades linguísticas ao interagirem nas diversas demandas sociais. E tudo isso, indiscutivelmente, passa pela aprendizagem lexical de qualidade, ainda mais quando pensamos que essa se dá para o resto da vida. É por isso que Gomes (2011), na obra *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*, levantou três aspectos sobre a aquisição lexical, consciente de que ela é indispensável e contínua:

Assim a aquisição lexical é:

(a) *um processo mais bifurcado do que linear*. Não se aprendem palavras de forma mecânica, como pequenos grupos de significados, porém de forma associativa;

(b) *um processo profundamente pessoal*. As associações e reflexões dependem do nosso próprio passado e presente. Ampliamos a nossa compreensão dos significados mediante a interação e as trocas com os outros;

(c) *não é um processo intelectual puro e simples, mas também um processo baseado na experiência e no esforço pessoal*. Uma abordagem muito intelectual leva a se ver a linguagem como objeto e não como um processo a ser assimilado pelo sujeito – o aprendiz. (GOMES, 2011, p. 142)

O processo lexical deve ser assim encarado pelo educando e o livro didático precisa fomentar esse processo, levando em conta, da melhor forma possível, a adequada abordagem lexical da linguagem e as associações nela passíveis de serem aprendidas. Esta pesquisa aponta caminho para novas análises quanto ao estudo lexical desenvolvido pelos materiais didáticos aprovados pelo PNLD, pois seria de grande utilidade uma investigação de campo que mostrasse, por exemplo, até que ponto esse trabalho vocabular proposto pelos LDs auxilia na produção textual realizada pelos alunos durante suas vidas escolares e até que ponto o léxico desses estudantes vem sendo expandido. O fato é que a competência lexical precisa ser desenvolvida e os livros didáticos se constituem como materiais atuantes diretamente nessa habilidade exigida para a vida do ser humano em sociedade. É necessário, pois, que essas obras estejam aptas a esta tarefa tão relevante no ensino da língua materna.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. Dicionários, variação linguística & ensino. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2004.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BRASIL. *Resolução nº 42, do Conselho Deliberativo do FNDE, de 28 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>.
- BRASÍLIA-DF. *Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015*. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*: seção I, Brasília, DF, ano 44, nº 135, p. 1-36.
- BRITTO, Tatiana Feitosa. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. *Centro de Estudos da Consultoria do Senado*: 2011. p. 3-19.
- CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Dicionário escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos. *Interdisciplinar, Revista de Estudos em Língua e Literatura*: UFS, 2012. p. 30-45.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*: USP, 2004. p. 549-566.
- COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. *Para vivermos juntos: português: ensino fundamental, 6º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2014. v. 6.
- _____. *Para vivermos juntos: português: ensino fundamental, 6º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2014. v. 7.
- _____. *Para vivermos juntos: português: ensino fundamental, 6º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2014. v. 8.
- _____. *Para vivermos juntos: português: ensino fundamental, 6º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2014. v. 9.
- COSTA VAL, Maria da Graça (org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009.
- COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. v. 6.

_____. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. v. 7.

_____. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. v. 8.

_____. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012. v. 9.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLOSSÁRIO CEALE: TERMOS DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e uso do dicionário escolar em sala de aula. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos (Orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras*. 5.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*. Tradução: Marilda Winkler Averburg, Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014*. Portal do FNDE, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de Língua Portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2006*. Portal do FNDE, 2005.

PORTAL DO FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>.

RANGEL, Egon. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos*. Brasília, DF, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco*. Brasília, DF, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 3º Ciclo para as aprendizagens*. Brasília, DF, 2014.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Pronunciamento na audiência pública no Senado Federal sobre o Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília-DF, Senado Federal, 2008. Disponível em:

http://www.senado.leg.br/comissoes/CE/AP/AP20081112_LivroDid%Etico_MarceloSoaresPereiraDaSilva.pdf.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.