

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

DISSERTAÇÃO

PROPOSTA DE ABORDAGEM DO LÉXICO NO 6º ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL
POR MEIO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

EVERTON DA GRAÇA PORTO

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**PROPOSTA DE ABORDAGEM DO LÉXICO NO 6º ANO DO NÍVEL
FUNDAMENTAL POR MEIO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

EVERTON DA GRAÇA PORTO

Sob a Orientação da Professora Doutora
Angela Marina Bravin dos Santos

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como pré-requisito parcial à obtenção do grau de **Mestre em Letras**, na Área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Seropédica, RJ
Junho, 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

P839p Porto, Everton da Graça, 1985-
Proposta de abordagem do léxico no 6º ano do nível
fundamental por meio da aprendizagem colaborativa /
Everton da Graça Porto. - Seropédica, 2020.
160 f.: il.

Orientadora: Angela Marina Bravin dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), 2020.

1. Ensino de vocabulário. 2. Aprendizagem
colaborativa. 3. Compreensão e produção textual. I.
Marina Bravin dos Santos, Angela, 1965-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

EVERTON DA GRAÇA PORTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/06/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Alexandre Batista da Silva (UGB)
Avaliador externo

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 787/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 19/07/2021 23:46)
ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matricula: 1735678

(Assinado digitalmente em 20/07/2021 18:18)
GILSON COSTA FREIRE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)
Matricula: 1328759

(Assinado digitalmente em 22/07/2021 18:54)
ALEXANDRE BATISTA DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 069.296.517-37

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
787, ano: 2021, tipo: TERMO, data de emissão: 19/07/2021 e o código de verificação: 5688a1b5e5

Ó Deus, tu és o meu Deus, de madrugada te buscarei; a minha alma tem sede de ti; a minha carne te deseja muito em uma terra seca e cansada, onde não há água; Para ver a tua força e a tua glória, como te vi no santuário.

Porque a tua benignidade é melhor do que a vida, os meus lábios te louvarão.

Assim eu te bendirei enquanto viver; em teu nome levantarei as minhas mãos.

A minha alma se fartará, como de tutano e de gordura; e a minha boca te louvará com alegres lábios,

Quando me lembrar de ti na minha cama, e meditar em ti nas vigílias da noite.

Porque tu tens sido o meu auxílio; então, à sombra das tuas asas me regozijarei.

A minha alma te segue de perto; a tua destra me sustenta.

Salmo 63.1-8

Bíblia Sagrada – Versão ACF

DEDICATÓRIA

A Deus, autor e consumidor da minha fé, a quem rendo todos os dias honras e glórias pelo dom da vida.

À minha família que, em momento algum, deixou-me desamparado, mesmo em meio aos dias difíceis.

E, em especial, à minha esposa, que tem sido mais que uma companheira. É uma amiga, uma ajudadora, uma incentivadora. Sem eles, nada seria possível!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, não posso deixar de agradecer ao meu Deus, sem o qual jamais estaria aqui. Foi por minha fé e confiança nEle que hoje estou vivo para conquistar mais esta vitória.

A Ele também agradeço pelos pais que tenho, que mesmo sem terem podido estudar muito, dada a necessidade de trabalhar, criaram-me em uma comunidade que oferecia poucas expectativas, mas sempre me incentivando a estudar e a lutar por meus sonhos. Amo vocês, Sr. Geraldo e D. Iolanda!

À minha esposa, Cristhina, que chegou à minha vida e a mudou completamente. Obrigado por ter compreendido o fato de dormir sem mim por tantas noites; por muitas vezes se levantar para ver se eu estava bem, se tinha me alimentado ou bebido água; por não ter me deixado sozinho em nenhum momento enquanto estive internado, ainda que você não pudesse estar fisicamente presente 24 horas por dia, sempre sentia sua presença ao meu lado. Se isso não é exemplo de amor, não sei dizer o que é. Você é o melhor presente que Deus poderia ter me dado. Amo-te muito! E quero, todos os dias, poder retribuir o seu amor por mim.

Aos meus queridos irmãos Valéria, Eduardo e Edinei, por serem meus incentivadores e meus exemplos. De vocês sempre vieram as críticas e os elogios que me fizeram prosseguir.

Aos meus sobrinhos, Larissa, Evelin, Pedro, Amanda e Eduarda, que amo como se fossem meus filhos. Que eu consiga ser, para vocês, exemplo de esforço e dedicação. E de que é possível, sim, conquistar os sonhos.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, os quais até hoje me incentivam a continuar estudando e que muitas vezes me ajudaram a concluir minhas tarefas profissionais para que tivesse tempo de ler e escrever. Obrigado pelo carinho, amigos. Amo vocês!

À minha querida orientadora, professora Angela. Não tenho palavras para expressar minha gratidão pelo seu carinho e por sua compreensão para comigo. A senhora me acolheu no momento em que pensei que não conseguiria mais concluir o mestrado e, com toda a sua paciência e ajuda, conseguimos chegar até aqui. Muito obrigado! A senhora não tem ideia do quão grato sou pelo que fez por mim.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFRRJ, que muito contribuíram para a minha formação, dividindo com os alunos suas vivências e conhecimentos adquiridos. Grato!

Aos meus amigos das duas turmas do PROFLETRAS que tive de frequentar devido ao meu afastamento médico. Obrigado por se preocuparem comigo e por me acolherem de maneira tão generosa. Minha conquista também é mérito de vocês!

Aos queridos professores Alexandre Batista e Gilson Freire, membros da banca avaliadora. Como eu aprendi com vocês! Estava muito tenso na qualificação, mas vocês a tornaram tão agradável e tranquila, que recebi uma dose extra de ânimo para prosseguir com a pesquisa e aprimorá-la ainda mais. Muito obrigado!

À direção da Escola Municipal Monte Castelo, que em todo momento confiou e confia na seriedade do meu trabalho.

E, por fim, aos meus queridos alunos, que são a minha motivação. Todos os dias acordo querendo ser um professor melhor para vocês, e espero que, com meus estudos, consiga, de alguma forma, deixar uma boa semente nas suas vidas. Vocês são e serão sempre meus “filhos do coração”. Lutem, pois só há impossíveis para quem não tem fé!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

PORTO, Everton da Graça. **Proposta de abordagem do léxico no 6º ano do nível fundamental por meio da aprendizagem colaborativa**. 2020. 160p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Este estudo busca contribuir para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental tendo em vista que a falta de repertório vocabular é, atualmente, uma das principais causas das dificuldades de compreensão e produção textuais que os estudantes desse nível de escolaridade, de modo geral, enfrentam. A metodologia da pesquisa tomou por base princípios da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2000), por suscitar atividades investigativas de palavras dos mais diversos contextos comunicativos nos quais os estudantes estão inseridos. O objetivo é ampliar o repertório lexical dos discentes por meio de uma proposta didática que se sustenta em pressupostos teóricos relacionados a letramento e linguagem em uso (BRAVIN DOS SANTOS, 2018), à competência comunicativa e lexical (ANTUNES, 2012), à leitura e produção de texto (KOCH, 2010; KOCH & ELIAS, 2011). Articulamos atividades que partiam do princípio de que as sociedades são construtos complexos de diversidades culturais e linguísticas que se revelam tanto na modalidade falada da língua quanto na escrita, sendo o léxico o elemento mais representativo dessa diversidade. Partimos, assim, da hipótese de que a competência lexical e comunicativa do aluno do ensino fundamental se desenvolve num processo mais profícuo se ocorrer por meio de ações que levem em conta a realidade da língua em uso e não de uma língua idealizada. Dessa forma, constatamos que, quando os alunos estão envolvidos em atividades com uma abordagem sistemática do léxico, por meio das quais descobrem palavras novas, tanto da fala quanto da escrita, e seus significados, tornam-se ainda mais hábeis para interpretar e produzir textos, de acordo com seu nível de conhecimento, de vários domínios do português.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de vocabulário, Aprendizagem colaborativa, Compreensão e produção textual.

ABSTRACT

PORTO, Everton da Graça. **Lexicon approach proposal to 6th grade of elementary level through collaborative learning**. 2020. 160p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This study aims to contribute to the development to the lexical competence of students in the 6th grade of elementary school, considering that their lack of vocabulary repertoire, currently, one of the main causes of the difficulties of textual and production that students of this level of education, in general, face. The methodology of the research was based on principles of collaborative learning (BEHRENS, 2000), by triggering investigative activities of words from the most diverse communicative contexts in which students are inserted. The objective is to expand the lexical repertoire of students through a didactic proposal that is based on theoretical assumptions related to Reading and language in use (BRAVIN DOS SANTOS, 2018), to communicative and lexical competence (ANTUNES, 2012) reading and text production (KOCH, 2010; KOCH & ELIAS, 2011). We articulate activities that start from the principle that the societies are complex constructs of cultural and linguistic diversity that are revealed both in the spoken modality of language and in writing, being the lexicon the most representative element of this diversity. Thus, we start from the hypothesis that o lexical and communicative competence of the students of elementary school develops in a more productive process if it occurs through actions that take into account the reality of the language in use and not of na idealized language. In this way, we note that when students are engaged in activities with a systematic approach to the lexicon, through which they discover new words, both speech and writing, and their meanings, they become even more skilled at interpreting and producing texts, according to their level of knowledge, of various domains of Portuguese.

KEYWORDS: Vocabulary teaching, Collaborative learning, Comprehension and textual production.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| AAEE | Agente de Apoio à Educação Especial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| EF | Ensino Fundamental |
| EM | Ensino Médio |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| LD | Livro Didático |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAM | Núcleo de Apoio à Maturidade |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| Proinape | Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| UE | Unidade Escolar |

LISTA DE QUADROS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Práticas de linguagem envolvendo o ensino do léxico na nova versão da BNCC | 39 |
| Quadro 2 – Quadro comparativo entre atividades desenvolvidas em grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem colaborativa | 81 |

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Espirais da Pesquisa-ação

86

LISTA DE IMAGENS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagem 1 – Postagem do grupo “LP – 6º ao 9º + EM”, no <i>Facebook</i> | 31 |
| Imagem 2 – Postagem do grupo “LP – 6º ao 9º + EM”, no <i>Facebook</i> | 31 |
| Imagem 3 – Questões extraídas do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 30 | 47 |
| Imagem 4 – Questões extraídas do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 39 | 48 |
| Imagem 5 – Questões extraídas do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 40 | 49 |
| Imagem 6 – Questões extraídas do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 74 | 50 |
| Imagem 7 – Questões extraídas do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 73 | 51 |
| Imagem 8 – Questões extraídas do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 112 | 52 |
| Imagem 9 – Questões extraídas do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , páginas 160-161 | 52 |
| Imagem 10 – Questões extraídas do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 171 | 53 |
| Imagem 11 – Glossário extraído do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 267 | 54 |
| Imagem 12 – Glossário extraído do LD <i>Tecendo linguagens – 6º ano</i> , página 268 | 55 |
| Imagem 13 – Questões extraídas do LD <i>Se liga na língua – 6º ano</i> , página 19 | 59 |
| Imagem 14 – Questões extraídas do LD <i>Se liga na língua – 6º ano</i> , página 38 | 60 |
| Imagem 15 – Questões extraídas do LD <i>Se liga na língua – 6º ano</i> , página 66 | 61 |
| Imagem 16 – Questões extraídas do LD <i>Se liga na língua – 6º ano</i> , página 97 | 62 |
| Imagem 17 – Questões extraídas do LD <i>Se liga na língua – 6º ano</i> , página 124 | 63 |
| Imagem 18 – Questões extraídas do LD <i>Se liga na língua – 6º ano</i> , página 145 | 64 |
| Imagem 19 – Questões extraídas do LD <i>Se liga na língua – 6º ano</i> , página 202 | 65 |
| Imagem 20 – Questões extraídas do LD <i>Se liga na língua – 6º ano</i> , página 203 | 66 |
| Imagem 21 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 60 | 69 |
| Imagem 22 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 64 | 69 |
| Imagem 23 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 64 | 70 |
| Imagem 24 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 66 | 71 |
| Imagem 25 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 67 | 71 |
| Imagem 26 – Questões extraídas do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 67 | 71 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 27 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 88 | 72 |
| Imagem 28 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 98 | 73 |
| Imagem 29 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 2º semestre de 2019, página 50 | 73 |
| Imagem 30 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 2º semestre de 2019, página 55 | 74 |
| Imagem 31 – Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 2º semestre de 2019, página 55 | 74 |
| Imagem 32 – Glossário extraído do material didático da SME-RJ/ 2º semestre de 2019, página 64 | 75 |
| Imagem 33 – Vocábulo desconhecido pelo aluno S.S., turma 1601 | 100 |
| Imagem 34 – Vocábulo desconhecido pela aluna M.N., turma 1601 | 100 |
| Imagem 35 – Vocábulo desconhecido pela aluna M.N., turma 1601 | 100 |
| Imagem 36 – Vocábulo desconhecido pelo aluno M.H., turma 1602 | 101 |
| Imagem 37 – Vocábulo desconhecido pelo aluno G.R., turma 1602 | 101 |
| Imagem 38 – Vocábulo desconhecido pela aluna M.S., turma 1604 | 101 |
| Imagem 39 – Vocábulo desconhecido remarcado pela aluna E.G., turma 1601 | 102 |
| Imagem 40 – Vocábulo desconhecido remarcado pelo aluno M.E., turma 1604 | 103 |
| Imagem 41 – Vocábulo desconhecido remarcado pelo aluno M.E., turma 1604 | 103 |
| Imagem 42 – Vocábulo desconhecido remarcado pelo aluno C.L., turma 1602 | 103 |
| Imagem 43 – Vocábulo desconhecido remarcado pela aluna M.H., turma 1602 | 103 |
| Imagem 44 – Resposta dada pela aluna S.T., da turma 1601, à questão 1 | 106 |
| Imagem 45 – Resposta dada pelo aluno G.L., da turma 1601, à questão 1 | 106 |
| Imagem 46 – Resposta dada pelo aluno A.F., da turma 1602, à questão 1 | 107 |
| Imagem 47 – Resposta dada pelo aluno M.V., da turma 1604, à questão 1 | 107 |
| Imagem 48 – Resposta dada pela aluna D.L., da turma 1602, à questão 2 | 109 |
| Imagem 49 – Resposta dada pela aluna M.P., da turma 1604, à questão 3 | 110 |
| Imagem 50 – Resposta dada pela aluna S.T., da turma 1601, à questão 3 | 111 |
| Imagem 51 – Resposta dada pela aluna S.S., da turma 1602, à questão 4 | 113 |
| Imagem 52 – Resposta dada pela aluna A.L., da turma 1604, à questão 4 | 113 |
| Imagem 53 – Verbete do vocábulo “ <i>alvéolo</i> ”, Grupo III – turma 1602 | 118 |
| Imagem 54 – Verbete do vocábulo “ <i>coronária</i> ”, Grupo III – turma 1602 | 118 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 55 – Verbete do vocábulo “ <i>diafragma</i> ”, Grupo II – turma 1601 | 118 |
| Imagem 56 – Verbete do vocábulo “ <i>pâncreas</i> ”, Grupo II – turma 1601 | 118 |
| Imagem 57 – Verbete do vocábulo “ <i>panturrilha</i> ”, Grupo V – turma 1604 | 118 |
| Imagem 58 – Verbete do vocábulo “ <i>próstata</i> ”, Grupo V – turma 1604 | 119 |
| Imagem 59 – Verbete do vocábulo “ <i>amelopia</i> ”, Grupo I – turma 1601 | 119 |
| Imagem 60 – Verbete do vocábulo “ <i>catarata</i> ”, Grupo V – turma 1604 | 120 |
| Imagem 61 – Verbete do vocábulo “ <i>cirrose</i> ”, Grupo V – turma 1604 | 120 |
| Imagem 62 – Verbete do vocábulo “ <i>eczema</i> ”, Grupo I – turma 1601 | 120 |
| Imagem 63 – Verbete do vocábulo “ <i>enfisema</i> ”, Grupo III – turma 1602 | 120 |
| Imagem 64 – Verbete do vocábulo “ <i>escoliose</i> ”, Grupo II – turma 1601 | 120 |
| Imagem 65 – Verbete do vocábulo “ <i>espasmo</i> ”, Grupo III – turma 1602 | 121 |
| Imagem 66 – Verbete do vocábulo “ <i>ecocardiograma</i> ”, Grupo III – turma 1602 | 122 |
| Imagem 67 – Verbete do vocábulo “ <i>transfusão</i> ”, Grupo III – turma 1602 | 122 |
| Imagem 68 – Bate-papo do Grupo III – turma 1602 | 124 |
| Imagem 69 – Bate-papo do Grupo II – turma 1601 | 125 |
| Imagem 70 – Bate-papo do Grupo V – turma 1604 | 126 |
| Imagem 71 – Regras do “Passa ou repassa” | 128 |
| Imagem 72 – Regras do “Passa ou repassa” (continuação) | 129 |
| Imagem 73 – Regras do “ <i>Twister</i> corporal” | 130 |
| Imagem 74 – Regras do “Jogo da memória” | 132 |
| Imagem 75 – Regras do “Soletrando” | 133 |
| Imagem 76 – Regras do “ <i>The body quiz</i> ” | 134 |
| Imagem 77 – Peças do “ <i>Twister</i> corporal” | 135 |
| Imagem 78 – Roleta para sorteio das partes do corpo do “ <i>Twister</i> corporal” | 136 |
| Imagem 79 – Exemplos de imagens no tapete do “ <i>Twister</i> corporal” | 136 |
| Imagem 80 – Peças do “Jogo da memória” | 137 |
| Imagem 81 – Ficha de perguntas e respostas do “Passa ou repassa” | 138 |
| Imagem 82 – Exemplos de palavras e de pistas do “Soletrando” | 138 |
| Imagem 83 – Execução do “Soletrando” | 139 |
| Imagem 84 – Fichas do “ <i>The body quiz</i> ” | 139 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Relação de vocábulos marcados pelos alunos e percentual de incidência | 101 |
| Tabela 2 – Relação de vocábulos remarcados pelos alunos e percentual de reincidência | 104 |
| Tabela 3 – Relação de respostas dadas pelos alunos à questão 1 | 107 |
| Tabela 4 – Relação de respostas dadas pelos alunos à questão 4 | 114 |
| Tabela 5 – Relação de respostas dadas pelos alunos à questão 5 | 115 |

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| CAPÍTULO I | |
| O LÉXICO E O ENSINO DE VOCABULÁRIO NAS AULAS DE PORTUGUÊS | 28 |
| 1.1 O Léxico e o Vocabulário | 28 |
| 1.2 O Ensino do Léxico | 30 |
| 1.2.1 Vocabulário ativo X vocabulário passivo | 32 |
| 1.2.2 Propostas de abordagem do léxico nos documentos oficiais | 34 |
| 1.2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) | 35 |
| 1.2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | 37 |
| CAPÍTULO II | |
| O ENSINO DO LÉXICO NOS LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS | 43 |
| 2.1 A Abordagem do Léxico no Livro <i>Tecendo Linguagens – 6º ano</i> | 44 |
| 2.2 A Abordagem do Léxico na Coleção <i>Se Liga na Língua</i> | 56 |
| 2.3 A Abordagem do Léxico no Caderno Pedagógico Fornecido pela SME-RJ | 67 |
| CAPÍTULO III | |
| APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO: CAMINHOS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA | 76 |
| 3.1 Teoria da Linguagem em Uso no Português Brasileiro | 76 |
| 3.2 Princípios Básicos da Leitura e da Produção de Texto | 77 |
| 3.3 Fundamentação teórica | 80 |
| 3.3.1 Teorias da aprendizagem colaborativa | 80 |
| 3.3.1.1 Primeiro pilar: Aprender a conhecer | 82 |
| 3.3.1.2 Segundo pilar: Aprender a fazer | 82 |
| 3.3.1.3 Terceiro pilar: Aprender a viver juntos | 83 |
| 3.3.1.4 Quarto pilar: Aprender a ser | 84 |
| 3.3.2 Teoria da pesquisa-ação | 85 |
| 3.4 Caracterização e Objetivos da Pesquisa | 87 |
| 3.5 Local de Realização da Mediação Didática | 88 |
| 3.6 O Projeto Político-Pedagógico da Escola | 89 |
| 3.7 Perfil dos Participantes da Pesquisa | 92 |
| CAPÍTULO IV | |
| APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA | 93 |
| 4.1 Etapas da Mediação Didática | 93 |
| 4.2 Discussão sobre a Relevância do Projeto | 99 |
| 4.3 Etapa Extra – Atividade de Interpretação Textual | 105 |
| 4.4 Seleção de Vocábulos Novos e Elaboração Coletiva de Glossários | 116 |
| 4.4.1 Verbetes de partes do corpo humano | 117 |
| 4.4.2 Verbetes de distúrbios, doenças e movimentos do corpo | 119 |
| 4.4.3 Verbetes de especificidades e tratamentos médicos | 121 |
| 4.5 Produção Textual Coletiva – Gênero Bate-papo | 123 |
| 4.6 Atividade Coletiva – Elaboração dos Jogos | 127 |

| | |
|------------------------------------------------------------|-----|
| 4.6.1 Passa ou repassa | 128 |
| 4.6.2 Twister corporal | 129 |
| 4.6.3 Jogo da memória | 131 |
| 4.6.4 Soletrando | 132 |
| 4.6.5 The body quis | 133 |
| 4.7 Culminância do Projeto | 134 |
| 4.8 Avaliação Final do Projeto | 140 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 141 |
| REFERÊNCIAS | 145 |
| ANEXOS | 150 |
| A – Glossário elaborado pelo Grupo I – Turma 1601 | 150 |
| B – Glossário elaborado pelo Grupo II – Turma 1601 | 155 |
| C – Glossário elaborado pelo Grupo III – Turma 1602 | 158 |
| D – Glossário elaborado pelo Grupo V – Turma 1604 | 160 |

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, conforme adquiríamos experiência com o trabalho docente, pudemos perceber que, nos exercícios propostos tanto nos livros didáticos quanto nos cadernos pedagógicos e provas externas da rede pública de ensino, questões referentes à gramática normativa ainda vinham ganhando destaque. No entanto, ao contrário do que acontecia no final da década de 1980 – época em que se acreditava que não era necessário ensinar explicitamente as palavras e seus significados, pois se pressupunha que os usuários da língua compreenderiam o vocabulário indiretamente em atividades comunicativas –, começaram a ser desenvolvidos uma série de estudos que buscavam demonstrar a importância de atrelar o ensino do léxico ao ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa (DELL'ISOLA, 2005). Apesar disso, o que se observa, ainda hoje, nos materiais didáticos adotados é a continuidade de propostas ultrapassadas de abordagem do léxico¹. Sendo assim, observando-se o contexto da educação básica brasileira, o presente trabalho teve como objetivo discutir a importância da ampliação do vocabulário para o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

A escolha dessa temática deve-se ao fato de que, constantemente, em nossas aulas de Língua Portuguesa, deparávamo-nos com situações nas quais os alunos encontravam palavras de grande circulação no meio social, mas cujos significados eles desconheciam, e, por isso, acabavam por não conseguir compreender o texto ou, durante uma atividade de produção de texto, não possuíam um repertório vocabular suficiente para evitar as excessivas repetições que cometiam. Então, verificamos que, para que a aprendizagem ocorresse de forma mais eficiente, far-se-ia necessário que os estudantes tivessem que ampliar o domínio do léxico da língua.

Além disso, quando se propunham atividades envolvendo questões abertas (discursivas), os discentes as respondiam copiando fragmentos inteiros do texto. Tal fato nos remetia à ideia de que não seriam capazes de fazer paráfrases, ou seja, elaborar respostas com suas próprias palavras, utilizando sinônimos e outros vocábulos do mesmo campo semântico daqueles encontrados no texto.

¹ Essa afirmação será justificada no Capítulo II deste trabalho, no qual apresentamos uma análise da abordagem do léxico nos materiais didáticos adotados pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Outro aspecto que podemos observar é que, enquanto trabalhávamos atividades de interpretação textual com os alunos, percebíamos que muitos deles não compreendiam adequadamente os textos por desconhecerem algumas palavras. E, por esse motivo, ainda que estas fossem aparentemente simples, geravam um empecilho para o entendimento global do texto. Dessa forma, não conseguiam prosseguir a atividade por conta da dificuldade encontrada, a menos que vencessem a barreira da timidez e indagassem o docente para que lhes tirasse as dúvidas.

Ainda assim, mesmo após respondermos aos questionamentos quanto aos significados dos vocábulos, víamos que tentavam responder às questões, mas ainda não conseguiam incluir aquelas palavras em seu vocabulário. Com isso, o que notamos é que as práticas de ensino de léxico vinham sendo desenvolvidas de maneira totalmente equivocadas, sem valorizar a variedade dos alunos ou sem estar atreladas a nenhum tipo de atividade linguística que vise à promoção da aquisição de um repertório lexical que realmente pudesse contribuir para que os estudantes se tornassem ainda mais proficientes na língua e na sua habilidade comunicativa.

Conseqüentemente, quando submetidos a avaliações compostas por questões fechadas (objetivas), verificávamos que a ausência de um repertório vocabular mais amplo também comprometia o resultado, o que tem contribuído para a manutenção dos baixos índices dos níveis de leitura e compreensão textual dos alunos da rede pública de ensino. Por isso, pretendemos analisar até que ponto esse problema tem interferido diretamente no desempenho educacional em todas as disciplinas, pois acreditamos que o fato de possuírem um repertório lexical limitado afeta não apenas a compreensão de textos trabalhados nas aulas de língua portuguesa, mas em todos os momentos em que ela é utilizada, seja numa conversa informal com amigos ou familiares, na leitura de uma revista, jornal ou mensagem nas redes sociais, seja até mesmo nas aulas das demais disciplinas.

Além dessas questões, não podemos esquecer que muitas crianças acabam chegando à escola de posse de um falar estigmatizado pela comunidade escolar, sendo obrigadas a, em um curto espaço de tempo, apropriar-se de uma norma urbana culta, a qual é muito distante da linguagem que utiliza no seu dia a dia e a fazer o uso oral e escrito desta. Nesse contexto, cabe-nos refletir sobre até que ponto há o comprometimento da escola no que tange à preocupação com o papel do desenvolvimento do léxico para a compreensão e a produção de textos em todas as áreas de conhecimento e nas mais diversas variedades linguísticas, e não apenas na dita norma culta.

O que pretendemos aqui é mostrar que o trabalho com o léxico precisa receber, de alguma forma, maior atenção por parte da comunidade escolar, uma vez que esse abandono de práticas que promovam a ampliação do repertório lexical dos alunos tem resultado, qualitativa ou quantitativamente, num baixo rendimento em todas as matérias, haja vista que estas se desenvolvem a partir da linguagem.

Quando falamos, aqui, a respeito do ensino de vocabulário, não nos referimos ao método tradicional, no qual era apresentado aos estudantes um ensino de vocabulário mecanizado, tampouco àquela lista interminável de palavras que tinha por objetivo unicamente apresentar as acepções básicas dos vocábulos “incomuns” contidos num texto. Referimo-nos, aqui, a atividades nas quais seja possível desenvolver, inicialmente, o vocabulário comum dos alunos, ou seja, trabalhar com palavras que, de alguma forma, estejam envolvidas no seu cotidiano, e de cujas possibilidades semânticas ainda não foram capazes de compreender. A partir daí, seria exequível fazê-los entrar em contato com vocábulos novos, o que ampliaria paulatinamente o seu repertório, visando a que esses usuários da língua saibam adequar-se aos diferentes públicos e contextos sociais em todos os níveis do seu processo comunicativo.

Assim, “o melhor processo para a aquisição de vocabulário é aquele que parte de uma experiência real e não apenas simulada, pois só ela permite assimilar satisfatoriamente conceitos e ideias que traduzam impressões vivas”. (GARCIA, 2006, p.178). Tal discussão é tão relevante que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento oficial do Ministério da Educação (MEC), que há anos é orientador das práticas pedagógicas, problematizam essa questão, apontando o trabalho com o léxico como uma prática de análise linguística que contribui para a ampliação da competência comunicativa dos alunos. Desse modo, o trabalho deve estar voltado para o desenvolvimento de habilidades que levem os discentes a refletir sobre o fato de que a linguagem é o mecanismo capaz de intermediar a sua relação com o mundo e que, por meio das palavras, eles poderão interagir de forma privilegiada com qualquer grupo social e nas mais diversas situações comunicativas.

Mesmo que essa importância já tenha sido evidenciada, o que temos percebido é que, na prática, questões sobre vocabulário têm sido trabalhadas isoladamente, ou para o mero conhecimento do significado básico das palavras ou para a realização de uma determinada atividade de análise morfológica, ou seja, não se tem valorizado o papel crucial que o vocabulário exerce na veiculação dos significados das palavras da língua, que é, na verdade, o objeto da comunicação linguística. Além disso, quando se coloca o ensino do léxico à

margem do ensino de gramática, não se leva em conta que aquele é um meio de representação dos valores, costumes e crenças de um determinado grupo social que expressa, por intermédio dos usos vocabulares, todo o seu conhecimento cultural e as influências que tem sofrido a partir do contato com outros grupos.

Nesse viés, há que se ter em mente que estudar o léxico da língua é primordial – embora não seja o suficiente – para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, uma vez que, quanto maior for o domínio que o falante tiver, maior será a facilidade para compreender, interpretar e produzir textos na sua língua, de natureza oral ou escrita. Destarte, faz-se necessário que as atenções dos professores de língua materna não estejam voltadas única ou prioritariamente ao ensino de gramática, mas que, em suas aulas, sejam igualmente exploradas questões envolvendo “o domínio do léxico, suas funções textuais, os processos e recursos de sua formação e de sua constante ampliação” (ANTUNES, 2009, p.142).

Ademais, é de suma importância que não apenas os professores que lecionam língua materna tenham essa preocupação. Pelo contrário, é imprescindível que, durante as aulas, todo o corpo docente oriente os alunos na leitura de textos e que, além disso, comentem sobre os vocábulos pertinentes às suas áreas de conhecimento, sejam estes pertencentes ou não ao léxico dos estudantes.

Com isso, nossa intenção é auxiliar os alunos a, de maneira mais eficiente, desenvolver sua competência comunicativa e, mediante a ampliação do seu repertório vocabular, torná-los leitores mais proficientes, o que, de certa forma, julgamos ser muito importante para a redução de parte das dificuldades que possuem de leitura e escrita. Atrelado a isso, terão mais facilidade de se adaptar às mais variadas situações de interação nas quais estão inseridos no seu dia a dia.

O que se espera é que um trabalho embasado nessa perspectiva contribua para a aquisição de resultados muito mais satisfatórios, conduzindo os alunos para uma maior autonomia linguística, bem como a sua inserção em práticas sociais mais valorizadas e privilegiadas em culturas de letramento, de modo a fazê-los participantes ativos e importantes para o desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Tendo em vista os problemas descritos, a hipótese que norteará nossa pesquisa é a de que a competência lexical e a comunicativa do aluno do ensino fundamental se desenvolverão num processo mais profícuo se ocorrer por meio de ações que levem em conta a realidade da língua em uso e não de uma língua idealizada.

Diante dessa realidade, o ensino do léxico não pode ser algo mecânico e deve receber maior atenção, tornando-se, portanto, fulcral a elaboração de uma proposta didática que vise auxiliar os profissionais do ensino de língua materna a priorizar em suas aulas atividades que promovam a real aprendizagem e o enriquecimento do repertório lexical dos estudantes. No entanto, é válido destacar que o trabalho com o vocabulário deve levar em consideração diversos aspectos que são extremamente relevantes no processo de criação textual, tais como a coesão e a coerência textuais. Se esses princípios não forem privilegiados ao longo das atividades, é praticamente impossível desenvolver de forma satisfatória a competência comunicativa dos alunos, uma vez que é por meio da produção de textos orais e escritos que eles mostram o quão proficientes são em sua língua. Nesse âmbito, mencionamos, ainda, o quanto a escrita tem se tornado hodiernamente uma importante ferramenta de ascensão social, sem a qual o indivíduo pode acabar sendo inserido em um universo preconceituoso no qual as chances de se desenvolver e/ou de participar ativamente das decisões tomadas em sociedade são direcionadas àqueles que a dominam.

Sendo assim, a competência lexical precisa ser trabalhada de modo que seja possível aos alunos desenvolverem habilidades cognitivas que os façam adquirir não só o conhecimento efetivo dos significados das palavras, mas também a empregabilidade delas. Por esse motivo, para que se consiga alcançar tais habilidades, é mister que não se adotem atividades despretensiosas envolvendo o estudo do vocabulário, pois, conforme afirmam os PCN,

ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. E, por outro, que, dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior linguístico, em função do contexto situacional. (BRASIL, 1998, p.84).

Logo, o professor deve se apropriar de técnicas que deem o devido valor ao léxico da língua, a fim de que os alunos possam assimilar novos vocábulos e tornem-se capazes de usá-los com propriedade, ainda que estes não figurem o seu vocabulário ativo. Além disso, é do relacionamento do aluno com novos tipos, gêneros e fontes textuais que se dará a identificação de palavras desconhecidas, as quais lhe dificultarão a compreensão do texto.

Nesse momento, caberá a utilização do dicionário escolar, o qual facilitará ao estudante vincular a melhor aceção da nova palavra ao contexto no qual está inserida. A partir do instante em que o consulente compreender os possíveis significados de um termo e seus sinônimos, tornar-se-á habilitado a utilizá-los em qualquer situação comunicativa,

inclusive nas atividades escolares como debates, atividades de interpretação e de produção textuais.

Assim, para desenvolvermos este trabalho, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Contribuir para o desenvolvimento da competência lexical de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em relação aos aspectos semânticos do léxico.

Objetivos específicos:

A pesquisa levará os alunos a

- reconhecer palavras do repertório de sua comunidade linguística para refletir sobre seu significado;
- registrar o vocabulário ativado e seus respectivos significados;
- compreender textos orais e escritos e produzi-los usando vocabulário adequado ao evento sociocultural em que estão inseridos, atendendo ao que é sugerido nos estudos de Bravin dos Santos (2018) no que diz respeito à linguagem em uso.

Adotamos um perfil prioritariamente da metodologia qualitativa, mas também tomamos dados quantitativos para proceder à análise interpretativista destes. Os procedimentos utilizados partiram da observação do comportamento dos alunos em sala de aula em relação ao seu desempenho comunicativo e ao seu domínio lexical. Todas as manifestações de avanço quanto a esse domínio foram registradas em fichas preenchidas diariamente. O professor-pesquisador foi, ao mesmo tempo, observador do objeto de investigação e observado por ele mesmo, já que participou diretamente da pesquisa. Partimos das perguntas: o que pretendemos alcançar, com esta pesquisa, no domínio do léxico? Que instância desse domínio devemos focalizar? Como articular diferentes mecanismos linguísticos e discursivos para promovermos o desenvolvimento de tal domínio?

Para que conseguíssemos alcançar os objetivos pretendidos, optamos por dividir o estudo nas seguintes etapas: no primeiro capítulo, apresentaremos uma discussão sobre o que

é o léxico, bem como o lugar e a importância do ensino deste nas aulas de Língua Portuguesa, enfocando o enriquecimento do repertório lexical como facilitador para a compreensão e a produção textuais; no segundo, apresentaremos uma breve análise dos exercícios que abordam o ensino do léxico nos livros e materiais didáticos adotados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; já no terceiro capítulo, faremos a apresentação da metodologia de aprendizagem colaborativa, perpassando pelos pressupostos teóricos que justificaram a escolha dos caminhos adotados e nortearam o desenvolvimento do trabalho de intervenção pedagógica; no quarto, apresentaremos a mediação didática propriamente dita e o circuito de atividades adotado para que conseguíssemos alcançar os objetivos supracitados, trazendo, também, a análise dos resultados; e, por fim, faremos as considerações finais acerca da pesquisa e, em sequência, elencaremos as referências e apresentaremos os anexos.

CAPÍTULO I

O LÉXICO E O ENSINO DE VOCABULÁRIO NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, apresentaremos, primeiramente, uma discussão a respeito do que é o léxico da língua, concentrando-nos naquilo que julgamos ser importante para os objetivos deste trabalho. Em seguida, proporemos uma breve reflexão acerca do lugar que o ensino do léxico tem ocupado nas aulas de Língua Portuguesa, apontando o enfoque que tem tido nos livros didáticos, com o intuito de analisar a sua importância para o desenvolvimento da competência lexical e comunicativa dos alunos. Dessa forma, pretende-se ressaltar a relevância de os professores dos anos finais do Ensino Fundamental conhecerem os conceitos que apresentaremos a seguir.

1.1. O Léxico e o Vocabulário

O léxico, de acordo com as palavras de Antunes (2012), é “o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades comunicativas” (ANTUNES, 2012, p.27). Logo, podemos dizer que corresponde, em seu sentido mais amplo, ao conjunto de palavras de uma língua, sejam aquelas pertencentes a uma comunidade ou grupo de falantes, sejam as que figuram o falar de um falante específico (léxico individual), sendo possível, por meio dele, expressar os saberes internalizados na consciência dos indivíduos. Nesse sentido, tomemos como referência Oliveira e Isquerdo (2001), que afirmam que

O léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo de saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural. Na medida em que o léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e os costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações socioeconômicas e políticas ocorridas numa sociedade. (OLIVEIRA & ISQUERDO, 2001, p.9).

Sendo assim, podemos entendê-lo como um patrimônio sociocultural de uma comunidade, o que nos impossibilita de estudá-lo isoladamente do contexto comunicativo em que está inserido, pois há uma série de fatores que precisam ser analisados, tais como as crenças, os costumes, os valores de um grupo, as mudanças e inovações tecnológicas ocorridas no âmbito social. Nesse contexto, o léxico tem o poder de refletir o mundo que está

ao nosso redor, podendo revelar, inclusive, os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos ao longo das experiências vivenciadas nos grupos e culturas de que participam.

Embora possa parecer um conjunto finito,

o léxico de uma língua não se resume a uma lista – transparente e precisa – de palavras com que se dá nomes a [...] coisas. Ou seja, o léxico não é um conjunto de etiquetas com que se marca, com que se nomeia ou rotula as coisas ao nosso redor. Tampouco a atividade da linguagem verbal constitui apenas um exercício de ‘falar das coisas pelos nomes que elas têm’. A ideia de que o léxico da língua, em relação às coisas do mundo, não é uma espécie de nomenclatura ou a outra de que a língua não é um espelho que reflete fielmente o mundo são aceitas há bastante tempo por linguistas de diferentes correntes teóricas. Igualmente, já vigora a ideia de que o exercício da linguagem é muito mais que uma simples atividade de nomear, de designar, de rotular as coisas ou de falar sobre elas. (ANTUNES, 2012, p.30-31).

O que se entende é que o léxico é acervo aberto, inesgotável e constantemente renovável de palavras que são adquiridas pelos falantes ao longo das mais diversas situações concretas de fala nas quais são inseridos. Além disso, ainda é possível verificar que este repertório pode ser composto por palavras que ora aparecem, ora desaparecem, e que, quando reaparecem, trazem consigo novas possibilidades de significação. Essa afirmação é confirmada por Bahktin (1995) que, em sua obra “*Marxismo e filosofia da linguagem*”, defende que

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p.113).

É dentro desse vasto repertório polissêmico que os falantes de uma língua buscam as palavras que pretendem usar nos textos que produzirão de acordo com a sua intencionalidade comunicativa. Com isso, quando essas palavras se materializam em um determinado texto, tem-se, então, o que chamamos *vocabulário*. No que concerne ao ambiente escolar, acreditamos que o repertório lexical dos alunos pode ser desenvolvido a partir das múltiplas vivências em seu cotidiano dentro e fora de sala de aula, principalmente quando atreladas a estratégias pedagógicas para a sistematização desse ensino. Assim, ao passo que o estudante vai se relacionando com novos gêneros textuais, orais ou escritos, das mais diversas áreas de conhecimento, é comum que se depare com palavras desconhecidas, o que possivelmente lhe dificultará a compreensão do sentido do texto.

É nesse momento que evidenciamos a importância do papel do professor como mediador da aprendizagem, incentivando os discentes a buscar, no próprio texto, quais os possíveis sentidos que tal vocábulo pode assumir dentro do contexto. Além disso, far-se-ia necessário o uso de um dicionário, o qual facilitará bastante que o consulente compreenda as acepções cabíveis de uma palavra, seus sinônimos, e, assim, esteja apto a utilizá-la nas mais diversas situações de comunicação.

Reforçamos, aqui, a importância da elaboração de atividades em sala de aula por meio das quais os estudantes possam desenvolver suas habilidades de pesquisa em dicionários e em vocabulários ortográficos, uma vez que estes são de suma importância para a aquisição da forma das palavras, e aqueles, para a apreensão dos potenciais significados que uma palavra pode assumir, bem como seus sinônimos.

Ainda acerca desse processo de aquisição do léxico, Simões (2010) afirma ter “convicção de que a prática de leitura cotidiana é primeiro fator de enriquecimento de vocabulário” (SIMÕES, 2010, p.102). A autora diz, ainda, que, muito embora haja pessoas analfabetas que possuem um repertório lexical bem mais amplo do que o esperado, sendo este adquirido em suas vivências em ambientes letrados, a leitura ainda configura um meio relevante para a aquisição e o desenvolvimento lexical dos falantes. No entanto, como já sabemos, os professores que mais são cobrados quanto a isso são os de Língua Portuguesa.

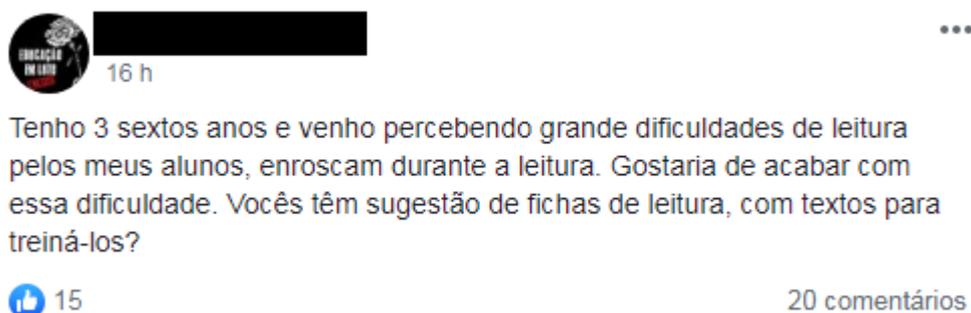
É por isso que a utilização dos mais variados gêneros textuais em sala de aula deve ser uma prática constante desde que o objetivo seja conduzir os alunos aos processos de fala, de leitura e de escrita. Dessa forma, entende-se que, para o desenvolvimento do domínio lexical dos alunos, é mister que as aulas de língua prestigiem um estudo mais abrangente do vocabulário, dando-lhes oportunidades de ler e discutir textos, explorar as relações existentes nas formas de organização textual e as influências que estas têm nos processos de leitura e compreensão.

1.2. O Ensino do Léxico

O ensino de português como língua materna tem sido, nos últimos anos, um grande desafio para a maioria dos professores. Um dos fatores a que se deve essa questão está na dificuldade de integrar, nas aulas cotidianas, o ensino da gramática, o de produção e compreensão de textos e o ensino de vocabulário. Embora componham o formato ideal para o ensino da língua materna, o que se percebe é que esse modelo é quase utópico, uma vez que

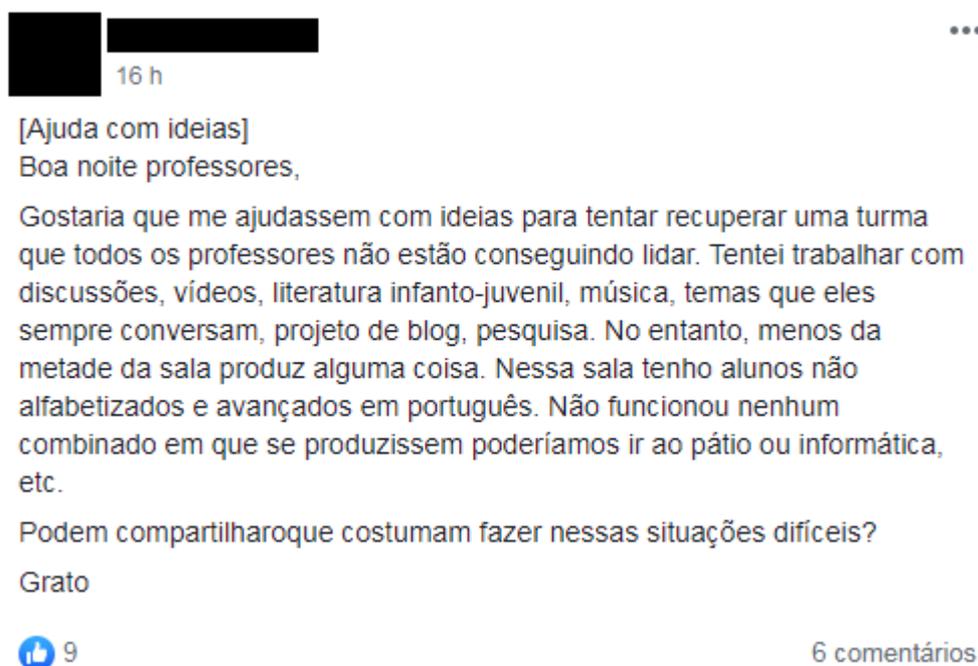
não é muito comum, em grupos de professores nas redes sociais, tomarmos ciência de relatos de docentes que conseguiram elaborar atividades que desenvolvessem todas essas competências e obtivessem bons resultados. Ao contrário, o que comumente se vê é a angústia destes mediante as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de determinadas habilidades, como se pode ver nas imagens a seguir, extraídas de um grupo da rede social *Facebook*:

Imagem 1



Postagem do grupo “LP – 6º ao 9º + EM”, no *Facebook*

Imagem 2



Postagem do grupo “LP – 6º ao 9º + EM”, no *Facebook*

Tais inquietações levam a refletir acerca das possíveis causas desse problema. Uma delas – cremos – está no fato de que, por muitos anos, o ensino da gramática normativa tem recebido destaque, deixando os demais aspectos em segundo plano. Quando comparamos o ensino de gramática ao de vocabulário, criamos um distanciamento ainda maior, haja vista que este representa uma porcentagem mínima – quase inexistente – dentro dos planejamentos dos professores de língua portuguesa.

Segundo Antunes (2012), uma possível justificativa para isso está no fato de que

[...] em geral, (a população) acredita que ‘estudar uma língua é estudar gramática’, ‘saber uma língua é saber gramática’, ‘aula de português tem que ser aula de gramática’ etc. As solicitações das famílias junto à escola, frequentemente, pedem mais reforço nas questões de gramática do que naquelas relativas ao léxico. [...] as informações que se ouve acerca de ‘como falamos mal’ incidem mais sobre questões de gramática do que sobre questões de vocabulário. É mais provável escutar dizer que alguém ‘fala mal’ porque comete erros de gramática do que fala mal porque tem um vocabulário reduzido ou desatualizado. As palavras – que são ‘o meio verbal’ de exteriorização dos sentidos – parecem sair de cena a favor da gramática, como se alguma cena comunicativa fosse possível apenas com gramática, e sem léxico. (ANTUNES, 2012, p.21-22)

Com isso, é notória a falta de um trabalho mais sistemático com o léxico na escola, uma vez que o número de trabalhos didático-pedagógicos desenvolvidos nessa área com o objetivo de ampliar o seu repertório lexical e vocabular seja ainda insuficiente, principalmente se levarmos em conta que, raramente, utiliza-se aquele trazido pelos próprios estudantes para a elaboração das aulas. Para que seja possível compreender melhor como essas questões são relevantes para o trabalho pedagógico, apresentaremos, a seguir, dois conceitos que devem ser considerados por todo professor de língua portuguesa ao preparar as aulas envolvendo o desenvolvimento do léxico.

1.2.1. Vocabulário ativo X vocabulário passivo

Antes de avançarmos nos conceitos supramencionados, é válido destacar que há uma diferença entre o que se entende por léxico e vocabulário. Dias (2003) aponta para a existência de uma dicotomia entre eles, uma vez que o léxico compreende uma série de palavras que estão à disposição dos falantes de uma língua, enquanto o vocabulário corresponde apenas às palavras utilizadas por eles em determinadas situações comunicativas. Dessa forma, podemos dizer que o léxico é o somatório dos vocabulários dos falantes dessa língua, estando, portanto, em constante expansão, já que as experiências linguísticas a que

estão expostos cotidianamente – inclusive com falantes de outras línguas – sempre lhes possibilitará a aquisição de um novo vocábulo.

Diante disso, e por saber que o vocabulário de um falante é aquele adquirido e desenvolvido ao longo de suas vivências cotidianas, ou seja, é formado por aquelas palavras que ele ouve e lê no seu dia a dia, seja em situações de menor ou nas de maior nível de letramento, não podemos pensar que todas as palavras adquiridas por ele também serão utilizadas em seu dia a dia. Daí surge a importância de reconhecermos que cada falante possui dois tipos de vocabulário: um *ativo* e um *passivo*.

Entende-se por *vocabulário ativo* aquele formado por palavras e expressões que são utilizados espontaneamente pelos falantes nas mais diversas situações comunicativas a que estão inseridos. Já o *vocabulário passivo* é aquele que compreende os vocábulos que, embora não sejam cotidianamente utilizados, são armazenados pelos falantes de modo que, quando se deparam com eles em algum texto, ativam os conhecimentos anteriormente adquiridos para que consigam compreendê-lo e interpretá-lo. Sendo assim, o vocabulário ativo é bem menor que o passivo, uma vez que aquele engloba, em sua maioria, palavras que figuram na linguagem coloquial e na linguagem escrita, enquanto este abrange um número considerável de palavras ouvidas e lidas em vários contextos e que foram armazenadas para uma futura utilização (GARCIA, 2006, p.30).

No que diz respeito ao contexto educacional, cabe-nos ainda salientar que o avanço da ciência e da tecnologia tem trazido ao mundo dos alunos um novo tipo de letramento, o qual também exige a expansão do vocabulário para atender às novas demandas comunicativas nos mais diversos ambientes sociais em que circulam. Dessa forma, quando eles chegam à escola, trazem consigo um conjunto de palavras (vocabulário ativo) usadas rotineiramente, geralmente assimiladas por meio de conversas informais, em família ou entre amigos, e que, aos poucos, vai se expandindo.

Ademais, embora essas novas influências suscitem o surgimento de novos lexemas no vocabulário ativo dos estudantes, ainda não se mostram tão notórias, pois tais inovações ainda não figuram nos livros didáticos e nos materiais pedagógicos usados pelas redes pública e privada de ensino no Brasil. No entanto, por se tratarem de mudanças atuais, o trabalho do professor de língua materna deve, de alguma forma, priorizar essas novas ocorrências, uma vez que, se o que se pretende é tornar os alunos mais proficientes em sua língua, devem-se abranger as mais diversificadas variantes linguísticas a que estão expostos. Tal afirmação é corroborada por Azeredo (2007), ao confirmar que

Toda língua natural (aquela que uma criança aprende ouvindo os adultos falarem) apresenta variações, isto é, uma diversidade de usos a que correspondem uma diversidade de modos de expressão e uma diversidade de características gramaticais e de vocabulário: há diferença e oscilação de usos na pronúncia (mulher, mulé, muié; xícara / xicra, crisantemo / crisântemo), no gênero dos nomes (o/a personagem, duzentos gramas / duzentas gramas de manteiga), na expressão da intensidade (roupa limpíssima / roupa limpinha), nas construções (eu quero/ quero; ele chegará / ele vai chegar; não a convidei/ não convidei ela; não sei/ não sei não/ sei não) etc. Diferenças como estas são normais em qualquer língua natural. A primeira lição que podemos extrair desse fato é que se essas diferenças existem é porque são funcionais, servem de meio de expressão e entendimento entre seus usuários. Compreender a diferença, ser capaz de analisá-la e saber lidar com ela nas relações interpessoais é um grande passo para uma bem sucedida política de ensino de leitura e da produção escrita na língua materna. Afinal, a língua existe para que seus usuários se expressem e se compreendam, participando, como cidadãos dotados de direitos e de deveres, da vida social em plenitude, entendendo o mundo à sua volta e fazendo-se entender pelos outros, desfrutando dos bens culturais e realizando seus projetos de vida. (AZEREDO, 2007, p. 31).

Sendo assim, cabe ao professor promover atividades que, além de valorizar a variante trazida pelos alunos, possibilitem-nos desenvolver um vocabulário capaz de facilitar a compreensão e a produção de textos dos mais diversos gêneros, orais ou escritos, empregados em contextos de menor ou maior grau de formalidade. Além disso, por meio da interação no contexto escolar com outros colegas e professores e, principalmente, por intermédio de leituras variadas de livros didáticos, literários e outros materiais pedagógicos, os estudantes poderão expandir ainda mais seu repertório vocabular, tendo, portanto, a possibilidade de empregá-lo na produção textual, transmitindo o conhecimento adquirido a respeito do significado de tais palavras.

Para que isso ocorra, é necessário que os docentes estejam atentos ao que prescrevem os documentos oficiais que norteiam o ensino, não apenas de língua portuguesa, mas de todas as disciplinas, em todo o Brasil.

1.2.2. Propostas de abordagem do léxico nos documentos oficiais

Desde 1996, tem aumentado consideravelmente o número de discussões acerca da utilização de propostas de trabalho com textos em sala de aula, que priorizem desde situações de maior grau de oralidade até as de maior letramento. Isso se deve ao fato de que o ensino da língua, na verdade, precisa estar pautado em atender às necessidades dos alunos no que tange ao seu desenvolvimento linguístico como um todo e não somente na aquisição de regras e conceitos gramaticais. Diante disso, defendemos que, embora se deva dar especial atenção a variedades cultas da língua portuguesa, não se pode desprezar, de modo algum, a diversidade

de usos linguísticos que os estudantes trazem consigo. Para refletir acerca dessas necessidades, mencionaremos o que prescrevem os dois principais documentos oficiais norteadores da educação básica brasileira.

1.2.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Para atender a demanda anteriormente mencionada, os PCN, documento oficial que, há muitos anos, vem norteando o trabalho de ensino de língua nas escolas brasileiras, apontam o léxico como um dos aspectos linguísticos necessários à ampliação da competência comunicativa do sujeito aprendiz, o que sempre foi o objetivo central do ensino de Língua Portuguesa. Por isso, orientam que as práticas de análise linguística desenvolvidas em sala de aula devem promover a

[...] ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:

- * escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/ mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
 - * escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;
 - * capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura;
 - * emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
 - * elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.
- (BRASIL, 1998, p. 62-63).

O que percebemos com a citação acima é que os PCN reforçam a relevância da ampliação vocabular, uma vez que o desenvolvimento dessa habilidade constitui mecanismo importante para formação de um usuário cada vez mais proficiente em sua língua em toda a diversidade de universos lexicais. Além disso, não excluem de suas propostas a elaboração de glossários contendo palavras com significados mais complexos, desde que essa seja apenas uma das atividades envolvendo a abordagem do léxico, e não a única.

No entanto, o que vínhamos observando é que, nas atividades de exploração dos significados das palavras, havia a predominância de exercícios que envolviam o conhecimento de sinônimos e antônimos, em detrimento de outras relações de sentido que são extremamente produtivas para construção da unidade semântica dos textos. Além disso, quando se propunham atividades com o uso de dicionários, estes eram utilizados quase que exclusivamente para a resolução de problemas ortográficos. Sobre essa questão, Ilari (1986)

alega que o preconceito e o desinteresse dos alunos em relação aos dicionários se devem, provavelmente, a esse mal uso e ao fato de que os dicionários não eram elaborados para fins didáticos, tornando-se obras com estrutura e linguagem complexas e que, por apresentarem uma infinidade de informações, acabavam por desorientar o trabalho dos alunos em vez de orientá-los.

Em virtude disso, alguns exemplares de dicionários escolares reformulados foram enviados à rede pública de ensino, os quais foram avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e considerados adequados para auxiliar no trabalho do professor em sala de aula. Entretanto, o que se observa é que ainda existe uma carência de criatividade na elaboração destes, para que abranjam, de maneira mais simplificada, a maior quantidade possível de sentidos de cada verbete, a fim de que os alunos possam se sentir mais estimulados a utilizá-los no dia a dia escolar.

Contudo, não podemos considerar o dicionário como sendo suficiente para identificar o sentido assumido por algumas palavras dentro de um texto, pois o léxico compreende uma série de operações semânticas, dentre as quais podemos citar a sinonímia – a qual será abordada mais adiante, na mediação didática –, o que nos lembra que as palavras só ganham significado pleno no exato momento em que se realizam no texto, ou seja, dentro do seu contexto de produção.

Para reforçar esse pensamento, Henriques (2011), em seu livro *Léxico e Semântica*, cita a seguinte reflexão de Azeredo:

A aparente naturalidade do uso cotidiano da palavra para a comunicação imediata camufla a complexidade e o potencial da língua: tem-se a impressão de que as situações cotidianas se repetem sem novidade, e que podemos lidar com elas valendo-nos de fórmulas já conhecidas, praticamente prontas, num entrosamento perfeito entre a rotina da realidade e a rotina dos novos discursos. Neste caso, a língua atua fortemente como uma forma de conhecimento que estabiliza nossas percepções naquilo que podemos chamar de senso comum.

Mas há outras dimensões do uso da palavra, onde o mundo não está pronto, mas precisa ser criado, onde as frases e os sentidos não estão disponíveis como produtos nas gôndolas e prateleiras do supermercado, mas, pelo contrário, precisam ser elaborados. Esta é a dimensão em que se movimentam todos aqueles que têm desafios pela frente, que precisam ir além da realidade já construída e aparente, buscando, sob a superfície confortavelmente constante da fala de todos os dias, as pistas, as brechas, os atalhos que nos dão acesso a territórios e objetos que aguçam nossa percepção, renovam nossas emoções e estendem nossos horizontes de compreensão e de comunicação. É nessa dimensão que a palavra assume o caráter de uma sofisticada tecnologia a ser adquirida e dominada. (AZEREDO, 2008, *apud* HENRIQUES, 2011, p.74).

De acordo com Travaglia (1995), todas as atividades linguísticas devem estar baseadas em reflexões, sejam elas conscientes ou não, pois o uso da língua exige o emprego de regras e

princípios básicos, que nortearão a escolha de recursos da língua que atendam às necessidades comunicativas dos usuários no momento de produção. Conseqüentemente, fica claro que é impossível dissociar o ensino de gramática do ensino do léxico, uma vez que ambos os conhecimentos se materializam no texto, na interação, sendo o contexto e a intencionalidade comunicativa os responsáveis pela seleção de um ou outro vocábulo, de uma ou outra estrutura, para atender ao que se deseja transmitir.

Por isso,

propõe-se que o ensino de gramática seja essencialmente voltado para uma gramática de uso, entendida basicamente como a realização de atividades que visam ao desenvolvimento de automatismos de uso das unidades, regras e mecanismos da língua em suas diferentes variedades e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da seqüência linguística um texto, que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo. (TRAVAGLIA, 1995, p.104).

Embora os PCN recomendassem que o ensino do léxico em sala de aula não se limitasse ao estudo de uma lista de sinônimos, não são estanques os casos em que isso acontecia. A intenção dos parâmetros sempre foi ressaltar a importância de um trabalho voltado para a interpretação e a produção de textos, pois, por meio delas, seria possível abordar o léxico no seu sentido mais amplo. Dessa forma, a escola deve organizar situações didáticas, por meio das quais os alunos possam aprender novas palavras e incorporá-las ao seu vocabulário – seja ele o ativo ou o passivo –, pois isso é o que realmente importa entre as habilidades de um leitor proficiente.

1.2.2.2. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A partir de 2015, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), o Fórum Nacional de Educação (FNE) e outras associações profissionais e científicas da área², começaram a promover reuniões com o intuito de elaborar e implementar uma base nacional comum que

² Informações disponíveis para consulta em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 31 de janeiro de 2020.

norteasse o trabalho nas escolas de todo o país. A partir dela, será possível não só unificar a implementação de currículos para a Educação Básica em todos os estados e municípios brasileiros e no Distrito Federal, como também contribuir para a formulação dos projetos pedagógicos das escolas, a fim de que se possa elevar a qualidade do ensino no país de forma mais igualitária.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, a última versão da BNCC (2018) apresenta dez competências específicas comuns a toda a Educação Básica. Tais competências pretendem assegurar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma formação integral que vise à construção de indivíduos críticos e proficientes em sua língua materna.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p.87).

Ao analisar as competências específicas propostas pela Base, percebemos que os intuitos da reformulação são, dentre outras coisas, permitir que os alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, desenvolvam estratégias e habilidades de leitura que lhes possibilitem

antecipar os sentidos das palavras, bem como ativar alguns conhecimentos prévios referentes aos textos a que forem expostos. Além disso, devem de alguma forma ser capazes de identificar informações explícitas e implícitas, estabelecendo relações lógicas de sentido entre as partes do texto, o que lhes permitirá ler e compreender, com maior precisão, textos dos mais variados gêneros.

Com isso, o que se pretende é que os estudantes se apropriem de um vocabulário que lhes permita ler, escutar e produzir textos das diversas esferas comunicativas, identificando e empregando novas palavras, bem como outras que pertençam ao mesmo campo semântico. A seguir, apresentaremos um quadro para mostrar as práticas de linguagem em que o estudo do léxico é contemplado dentro da nova versão da BNCC, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental:

Quadro 1

Práticas de linguagem envolvendo o ensino do léxico na nova versão da BNCC

| ANO/ FAIXA | PRÁTICAS DE LINGUAGEM | OBJETOS DE CONHECIMENTO | OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM |
|---------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6º/7º | Leitura | Efeitos de sentido | (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. |
| 6º/7º | Leitura | Efeitos de sentido Exploração da multissemiose | (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet etc. |
| 6º/7º | Leitura | Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos | (EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. |
| 6º | Análise linguística/ semiótica | Léxico/ morfologia | (EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica. |
| 6º/7º | Análise linguística/ semiótica | Léxico/ morfologia | (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação. (EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas. |
| 7º | Análise linguística/ semiótica | Léxico/ morfologia | (EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. |

| | | | |
|-------|--------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6º | Análise linguística/ semiótica | Semântica Coesão | (EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto). |
| 7º | Análise linguística/ semiótica | Semântica Coesão | (EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). |
| 6º/7º | Análise linguística/ semiótica | Coesão | (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. |
| 7º | Análise linguística/ semiótica | Coesão | (EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto. |
| 6º/7º | Análise linguística/ semiótica | Sequências textuais | (EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. |
| 7º | Análise linguística/ semiótica | Modalização | (EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. |
| 6º/7º | Análise linguística/ semiótica | Figuras de linguagem | (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. |
| 8º/9º | Leitura | Efeitos de sentido | (EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre). (EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido. |
| 8º/9º | Leitura | Efeitos de sentido Exploração da multissemiose | (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros. |
| 8º | Análise linguística/ semiótica | Léxico/ morfologia | (EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas. |
| 8º | Análise linguística/ semiótica | Morfossintaxe | (EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos. (EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos. (EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. |
| 9º | Análise linguística/ semiótica | Morfossintaxe | (EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. |
| 9º | Análise linguística/ semiótica | Elementos notacionais da escrita/ morfossintaxe | (EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. |

| | | | |
|-------|--------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8º | Análise linguística/ semiótica | Semântica | (EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. |
| 8º | Análise linguística/ semiótica | Coesão | (EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais. |
| 9º | Análise linguística/ semiótica | Coesão | (EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais). |
| 8º | Análise linguística/ semiótica | Modalização | (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.). |
| 8º/9º | Análise linguística/ semiótica | Figuras de linguagem | (EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. |
| 9º | Análise linguística/ semiótica | Variação linguística | (EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso. |

Fonte: BNCC. (BRASIL, 2018, p.162-191). Elaborado pelo autor.

Podemos perceber que, dentre os objetivos de aprendizagem agrupados no quadro acima, o desenvolvimento do léxico já é apontado como uma das prioridades no ensino. Todavia, por se tratar de um documento recente, ainda faltam, nas escolas das rede pública e particular, materiais didáticos que já apresentem as mudanças propostas na reformulação.

É interessante destacar o que a Base afirma serem os eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2018, p.139)

De acordo com o que prescreve a Base, o texto deve ser o centro das práticas de linguagem. No entanto, é preciso atender a uma multiplicidade de usos da modalidade oral e

escrita da língua, haja vista que, na sociedade contemporânea, há uma infinidade de composições de textos multimodais – que agregam o verbal, o visual, o gestual e o sonoro – circulando nos mais variados veículos comunicativos como na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, nos livros didáticos.

CAPÍTULO II

O ENSINO DO LÉXICO NOS LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Desde 1996, com o objetivo de promover uma melhora significativa na educação básica brasileira, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades públicas que se responsabilizam pela análise e avaliação pedagógica e sistemática dos livros didáticos, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa tem o intuito de proporcionar aos discentes e docentes livros didáticos de qualidade que contribuam mais com o processo de ensino-aprendizagem.

A criação no PNLD possibilitou ao Governo Federal interferir no mercado editorial e na educação, pois, antes da escolha dos livros pelas instituições de ensino, é lançado um edital para que os detentores dos direitos autorais inscrevam suas obras já cientes das regras para inscrição e dos critérios de avaliação. Sendo assim, sabendo que os documentos oficiais são norteadores, inclusive, para a elaboração dos materiais didáticos, espera-se que os autores tenham contemplado, nas atividades propostas, todas as competências listadas tanto nos PCN quanto na BNCC, principalmente no que tange ao desenvolvimento da competência lexical, que é o nosso objeto de estudo.

Dessa forma, a fim de identificar, mediante análise da abordagem do léxico nos livros didáticos, aspectos importantes para o desenvolvimento mais eficaz da competência lexical dos alunos, selecionamos duas coleções de livros de português que foram adotadas pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro (SME-RJ) para os anos letivos de 2017 a 2019 e de 2020 a 2023, sendo o primeiro período aquele no qual nossas pesquisas se desenvolveram. Além disso, apresentaremos alguns exemplos de atividades envolvendo a abordagem do léxico nos materiais pedagógicos fornecidos pela SME-RJ, os quais também estão baseados nas orientações dos PCN e da BNCC. No entanto, como o material coletado estenderia demais esta pesquisa, optamos por mencionar e analisar questões apresentadas apenas nos livros e nos cadernos pedagógicos adotados para o 6º ano do EF, que é o público-alvo de nosso trabalho. Cabe, também, mencionar que, como a abordagem do léxico abarca uma série de conhecimentos, daremos enfoque apenas às questões que, assim como nossa proposta de mediação didática, abordam a sinonímia.

Ressaltamos, aqui, a importância de selecionar o livro didático (LD) como um dos objetos de análise nesta etapa da pesquisa pelo fato de ele ainda ser um dos materiais

pedagógicos mais tradicionais, tendo, por isso, grande destaque nas definições de políticas públicas relacionadas à educação, por meio, principalmente, do PNLD, o que o torna um forte delimitador de propostas pedagógicas, haja vista que, por muitas vezes, ele assume o papel de principal – senão único – material didático disponível nas aulas de língua portuguesa. Nas subseções seguintes, pretendemos analisar as estratégias utilizadas pelos autores do LD em relação ao ensino de léxico, visando compreender como o material associa os conteúdos e as habilidades concernentes a esse tema. Entretanto, a experiência de sala de aula já deixa entrever que as atividades desses livros não privilegiam as palavras na linguagem em uso.

2.1. A Abordagem do Léxico no Livro *Tecendo Linguagens – 6º ano*

A coleção *Tecendo linguagens* (OLIVEIRA; SILVA; SILVA & ARAÚJO, 2015), adotada pela SME-RJ como LD no período de 2017 a 2019, em sua 4ª edição, encontra-se alinhada aos PCN e às primeiras versões da BNCC. De modo geral, a coleção apresenta uma proposta didático-pedagógica pautada na construção do conhecimento de forma crítica, autônoma e reflexiva e tem por propósito contribuir para a construção de uma relação saudável entre professor e aluno, que são corresponsáveis no processo de aprendizagem.

Ao analisar o volume direcionado ao 6º ano do EF, pudemos verificar que o material apresenta propostas de trabalho estruturadas em uma coletânea textual diversificada – porém não tão atualizada –, que buscavam oferecer condições para que os alunos pudessem compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar sua inserção e atuação no espaço em que vive. Assim, pode-se dizer que o exemplar privilegia uma atitude positiva, construtiva, criativa e crítica, de modo a tornar a aprendizagem significativa, colaborativa e prazerosa.

No que diz respeito à estrutura, o volume está organizado em quatro unidades – “*Ser e descobrir-se*”, “*Ser e conviver*”, “*Aprendendo com a sabedoria popular*” e “*Natureza e cultura em contos e imagens*” – estando, cada uma, dividida em dois capítulos que estão subdivididos nas seguintes seções:

- “*Para começo de conversa*”, que propõe uma discussão prévia sobre o gênero ou o tema a ser estudado;
- “*Prática de leitura*”, que apresenta uma série de textos verbais, imagens e textos multimodais, como quadrinhos, propagandas e partituras musicais, a

fim de desenvolver a competência leitora, além de possibilitar aos alunos explorar os seus conhecimentos prévios sobre determinados temas e gêneros, discutir sobre os aspectos apresentados neles, comparando-os, analisando sua estrutura, estabelecendo relações entre texto e contexto para que, assim, possam verificar se o texto e as informações que ele apresenta foram compreendidos;

- “*Momento de ouvir*”, que traz textos para que o professor faça a leitura para a turma;
- “*De olho na ortografia*”, momento de conhecer os aspectos ortográficos da língua e aprender a escrita correta das palavras;
- “*Reflexão sobre o uso da língua*”, que traz uma série de reflexões e estudos sobre aspectos gramaticais da língua oral e escrita, incluindo o conhecimento de aspectos semânticos por meio do uso do dicionário e a execução de atividades que possibilitam pôr em prática o que foi estudado de maneira lúdica;
- “*Hora da pesquisa*”, que propõe tarefas de pesquisas orientadas de modo a desenvolver a autonomia dos estudantes;
- “*Atividade de criação*”, momento de produzir colagens, ilustrações e pequenos textos;
- “*Na trilha da oralidade*”, seção que propõe uma série de discussões acerca de questões próprias da língua oral;
- “*Produção de texto*”, que traz propostas de produção de textos orais e escritos dos mais variados gêneros textuais, propondo, inclusive, atividades de produção coletiva;
- “*Importante saber*” e “*Leia mais*”, que trazem dicas para organizar e sistematizar os conhecimentos e sugestões para ampliar as leituras feitas no capítulo; e, por fim,
- “*Preparando-se para o próximo capítulo*”, que apresenta atividades que exploram o tema do capítulo seguinte.

Após a análise, percebemos que, embora houvesse uma diversidade de esferas e gêneros discursivos, a esfera literária foi contemplada em ampla escala, com predominância de referências do centro-sul do país, ainda que também tenhamos visto textos que expressam manifestações regionais ou tratam de temas relativos a diferentes etnias. Além disso, o trabalho com os conhecimentos linguísticos foram voltados para a sua construção conceitual e

posterior sistematização gramatical, por meio de propostas de aplicação da teoria em atividades reflexivas a partir de textos e excertos. Dessa forma, percebemos que a coletânea ainda possui uma estreita relação com a tradição do ensino gramatical, mas atribui aos conteúdos um tratamento reflexivo, propondo a observação e a análise antes de apresentar ou sistematizar conceitos.

No que se refere ao desenvolvimento da competência lexical dos estudantes, o exemplar analisado concentra as atividades envolvendo o ensino do vocabulário prioritariamente na seção “*De olho no vocabulário*”. No entanto, essa seção aparece apenas sete vezes em todo o livro, o qual possui, no total, quarenta e sete textos que são trabalhados em nível de leitura, interpretação, análise do gênero e das questões gramaticais e de produção, não dando destaque às questões do léxico da língua, conforme dissemos anteriormente, na introdução deste trabalho.

Assim, para que consigamos entender e analisar quais aspectos lexicais da língua foram priorizados neste exemplar, listaremos as sete ocorrências da seção supracitada e, em seguida, mostraremos outras abordagens do vocabulário presentes no livro as quais julgamos interessantes.

Imagem 3

DE OLHO NO VOCABULÁRIO

1. Leia o trecho a seguir, prestando atenção à palavra em destaque. Que sentido você atribui a ela nesse contexto?

Até recentemente, tínhamos o direito de atribuir esse abandono ao governo, e responsabilizá-lo. Mas, em tempos de Nova República, quando queremos que os cidadãos sejam o governo, já não podemos apenas passar adiante a responsabilidade. A hora chegou, portanto, de irmos ao bosque, **buscar** as crianças brasileiras que ali foram deixadas.

2. Você sabe o que é um verbete? Leia esta definição:

Verbete é a palavra de entrada em um dicionário, glossário ou enciclopédia seguida das informações e explicações que se referem a ela.

- Leia a seguir os significados da palavra "buscar", de acordo com o verbete de dicionário.

buscar (bus.car) v. 1 Fazer diligência para achar ou encontrar alguém ou alguma coisa; diligenciar. 2 Recorrer a; procurar. 3 Tratar de trazer ou levar alguém ou alguma coisa. 4 Ir ter a alguma parte; dirigir-se para. 5 Revistar; esquadri-nhar. 6 Examinar; investigar; pesquisar. 7 Empenhar-se em; esforçar-se por; procurar. 8 Imaginar; idear; inventar.

Fonte: ACADEMIA Brasileira de Letras. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

- a) Em que sentido essa palavra foi usada no trecho transcrito na atividade 1?
- b) Apenas uma das frases a seguir usa a palavra "buscar" com o mesmo sentido empregado no texto. Identifique-a e transcreva-a no caderno.
- É preciso sempre **buscar** as causas das controvérsias.
 - Foi **buscar** a filha no aeroporto.
 - Ela vivia a **buscar** desculpas.
 - Saia cedo todos os dias para **buscar** trabalho.

Questões extraídas do LD *Tecendo linguagens – 6º ano*, página 30

As atividades acima estão baseadas na múltipla significação do vocábulo *buscar*, extraído do trecho da crônica *De quem são os Meninos de Rua?*, de Marina Colasanti, que já havia sido lida e analisada nas páginas anteriores. É interessante que as questões foram elaboradas de modo a, primeiramente, buscar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do significado da palavra e, antes de entrar nas demais acepções desta, os autores fizeram uma breve explicação sobre o gênero verbete, trazendo, para contribuir com as reflexões, um exemplo extraído de um dicionário escolar. Logo em seguida, são apresentados outros quatro contextos em que o vocábulo pôde ser empregado e propõem aos alunos que identifiquem qual acepção está mais adequada a cada deles.

Embora ainda houvesse a necessidade de o professor trazer mais informações a respeito da estrutura do gênero verbete, para que os estudantes pudessem compreendê-lo e

utilizá-lo adequadamente, consideramos que essa atividade é essencial nas práticas cotidianas envolvendo o estudo do texto. Mediante reflexões assim, é possível levar os alunos a entender que as palavras podem possuir vários significados e, assim, serem utilizadas corretamente em diversos contextos.

Imagem 4

DE OLHO NO VOCABULÁRIO

1. Como você já sabe, às vezes, uma mesma palavra pode ter vários significados. O sentido só pode ser determinado pelo contexto, isto é, de acordo com a situação em que a palavra foi usada.

- Observe a definição da palavra "fama" no dicionário:

fa.ma s.f. **1** renome; notoriedade: *O cantor alcançou a fama rapidamente.* **2** reputação; conceito: *Meu avô tem fama de ranzinza.*

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário escolar da língua portuguesa.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2013.

- Em que sentido foi usada a palavra "fama" no texto 1, de Carlos Drummond de Andrade? O que significa dizer que alguém "tem fama de mentiroso"?

2. Releia a fala do médico no texto "A incapacidade de ser verdadeiro" e responda: O que você entendeu por "poesia"?

3. Procure no dicionário o significado da palavra "poesia". Transcreva para o seu caderno e compare com a sua resposta. Que semelhanças e diferenças há entre as duas definições?

4. Reescreva no caderno os trechos abaixo, dando um sentido contrário às palavras destacadas.

a) "Paulo tinha fama de **mentiroso**."

b) "A **incapacidade** de ser verdadeiro."

5. Observe o uso do prefixo **in-** ou de sua variação **i-** nas palavras a seguir:

i + legal = ilegal

in + adequado = inadequado

a) O que aconteceu com o sentido das palavras ao receberem esse prefixo e sua variação?

Questões extraídas do LD *Tecendo linguagens* – 6º ano, páginas 39

Imagem 5

b) Utilizando o prefixo **in-** ou sua variação **i-**, forme outras palavras com sentido oposto às dos quadros a seguir:

| | | | |
|-----------|------------|-------------|------|
| tolerante | paciente | possível | |
| discreto | delicado | regular | real |
| próprio | afiançável | responsável | |

c) Em quais das palavras formadas o prefixo **in-** sofreu alteração para **im-**? Por que houve essa alteração?

d) Em quais das palavras formadas o prefixo **in-** sofreu alteração para **ir-**? Explique essa alteração.

Questões extraídas do LD *Tecendo linguagens* – 6º ano, página 40

Baseadas no conto *A incapacidade de ser verdadeiro*, de Carlos Drummond de Andrade, as questões acima contemplaram tanto a identificação dos significados dos vocábulos “fama” e “poesia” quanto o fenômeno lexical conhecido por *antonímia*. Além disso, as atividades seguintes levam os discentes a entenderem que é possível formar antônimos de algumas palavras na língua a partir da inserção de prefixos, como *-i*, *-ir*, *-in* e *-im*.

Ainda que este não tenha sido foco nos nossos estudos, consideramos que atividades envolvendo tais aspectos lexicais são muito importantes para aquisição vocabular nessa etapa de escolaridade, o que se confirma pelo fato de a própria BNCC prescrevê-los como competências fundamentais a serem desenvolvidas durante os quatro anos finais do EF, bem como habilidades contempladas em todo o Ensino Médio (EM):

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/**antonímia**; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (BRASIL, 2018, p.83, grifo meu).

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, **da escolha de determinadas palavras ou expressões** e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da **variação linguística, em seus diferentes níveis** (variações fonético-fonológica, **lexical**, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de

prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p.507-508, grifos meus).

Sobre essa questão das variedades linguísticas, há que se mencionar que o exemplar analisado leva em conta a existência de variantes menos prestigiadas da língua e propõe atividades em que esta é abordada, levando os alunos a reflexões a respeito dos seus contextos de uso:

Imagem 6

Reflexão sobre o uso da língua

Variedade linguística

1. Observe a maneira como um personagem do texto expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e **a gente aparecemos** de qualquer jeito.

a) A construção destacada no trecho está de acordo com as regras gramaticais? Por quê?

b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece?

IMPORTANTE SABER

Em nossa sociedade, há falares mais prestigiados e outros menos. Os falares urbanos que desfrutam de maior prestígio político, social e cultural são conhecidos como **normas urbanas de prestígio**. As normas urbanas de prestígio correspondem aos usos da língua mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as igrejas e a imprensa. Mas a língua pode se manifestar em outras **variedades**, ou seja, em outras maneiras de falar e escrever tão legítimas quanto as normas urbanas de prestígio. Por ser dinâmica, a língua passa por processos naturais de mudança e seu uso se modifica de acordo com a situação, variando conforme o tempo em que se vive, o lugar onde se mora, a idade, a circunstância em que a produzimos etc. A essas diferentes maneiras de falar e escrever chamamos **variedades linguísticas**. Já a **norma-padrão** é um modelo idealizado de língua correspondente a um conjunto de regras ditadas pela gramática normativa. Ela serve de referência geral para os usuários da língua e é estudada na escola para que as pessoas possam usá-la de acordo com a sua necessidade e interesse.

Questões extraídas do LD *Tecendo linguagens* – 6º ano, página 74

Observa-se aqui que, embora o box “*Importante saber*” relate a existência de diversos falares na sociedade, apresenta o falar representado no texto através da expressão “*a gente aparecemos*” – o qual se aproxima muito da variedade dos alunos no 6º ano do EF – como

sendo de menor “prestígio político, social e cultural”. Ainda que, na sequência, afirme que a língua pode se manifestar em outras variedades igualmente legítimas, o juízo de valor fica registrado, cabendo ao docente levar os educandos à reflexão sobre os contextos em que cada variedade pode ser adotada e por que há o predomínio do ensino da norma-padrão na escola, conforme exemplo a seguir:

Imagem 7

DE OLHO NO VOCABULÁRIO

1. Leia a seguir o verbete “abster”, tal como aparece em um dicionário. Preste atenção nas informações que ele nos traz.

abster [Do lat. *abstinere*, por *abstinere*.] *V. t. d. e i.* 1 Privar; impedir: *A doença abstém-na de andar.* P. 2 Conter-se, refrear-se: “Considerando o formulário para declaração de imposto de renda algo assimilável aos textos em caracteres cuneiformes, sempre me abstive religiosamente de preenchê-lo”. (Carlos Drummond de Andrade, *Cadeira de balanço*, p. 35.) 3 Deixar de intervir. 4 Privar-se (de alimento, álcool, tabaco etc.); fazer abstinência. [Irreg. Conjug.: v. conter.]

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

a) Encontre no verbete a origem da palavra “abster”.

b) Encontre o significado para a expressão “abster-se de votar”.

Questões extraídas do LD *Tecendo linguagens – 6º ano*, página 73

As questões acima se pautam nas acepções possíveis do vocábulo “abster”, o qual foi extraído da crônica *Na escola*, de Carlos Drummond de Andrade. Ao analisá-las, observamos que seria muito difícil que os alunos conseguissem responder sem o auxílio do verbete apresentado. Ainda assim, acreditamos que haveria certa dificuldade, uma vez que são raros os alunos que, nessa etapa de escolaridade, possuem tal palavra em seu vocabulário – ativo ou passivo – ou que tenham conhecimento do contexto de votações para tentar fazer as associações necessárias. Com isso, reforçamos a importância de promover atividades em sala de aula que insiram novas palavras ao vocabulário discente, mas que, além da apresentação, como fora feito no exemplo acima, proponham reflexões sobre sinônimos que poderiam substituí-las sem alteração de sentido e que sejam mais comuns a eles.

Outro tipo de abordagem do léxico que os autores fazem é o surgimento de palavras, no nosso dia a dia, provenientes de expressões estrangeiras, como o caso de “loadeando” e “Playstation”, presentes na letra da canção *Loadeando*, do rapper Marcelo D2:

Imagem 8

DE OLHO NO VOCABULÁRIO

1. A palavra “loadeando” foi criada com base no verbo *to load* (em inglês, “carregar”, “baixar”). É possível saber em que tempo verbal foi empregada a palavra “loadeou”? Como você chegou a essa conclusão?
2. Que outras palavras em inglês foram usadas no texto? Copie-as em seu caderno e grife aquelas que você já conhecia.
3. Playstation é uma marca de *videogame*. Esse termo é formado pela união de duas palavras em inglês: *play* (jogar, jogo) + *station* (estação).
 - a) Sabendo disso, responda: Qual é o significado dessa palavra traduzida para o português?
 - b) Você acha que é preciso saber o que a palavra *playstation* significa em inglês para compreender o que ela quer dizer na canção? Por quê?

Questões extraídas do LD *Tecendo linguagens – 6º ano*, página 112

Embora o gênero textual seja de fácil acesso dos alunos, inclusive no que diz respeito à linguagem adotada, a palavra “loadeando” demandaria um conhecimento um pouco maior da formação desse neologismo: o significado do verb “*to load*” e a identificação da desinência de gerúndio *-ndo*. Apesar disso, as atividades propostas dão ao professor a possibilidade de ampliar a aula para a apresentação de diversos vocábulos que já fazem parte do cotidiano dos alunos e de seus significados, levando-os à compreensão de que, pelo fato de a língua ser viva, o contato com outros povos e a influência desses em nossa cultura promovem assimilações significativas no vocabulário dos falantes e no léxico da língua de forma geral.

Imagem 9

DE OLHO NO VOCABULÁRIO

- Em seu caderno, copie, das frases a seguir, as palavras cujo significado você desconheça. Primeiro, tente descobrir o sentido dos termos, observando a relação que estabelecem com outras palavras. Depois, pesquise as palavras no dicionário e anote o significado que seja mais adequado ao contexto.

- a) “Era um matuto dos bons [...]”
- b) “Dá uma gargalhada rouca e faz um ar maroto.”

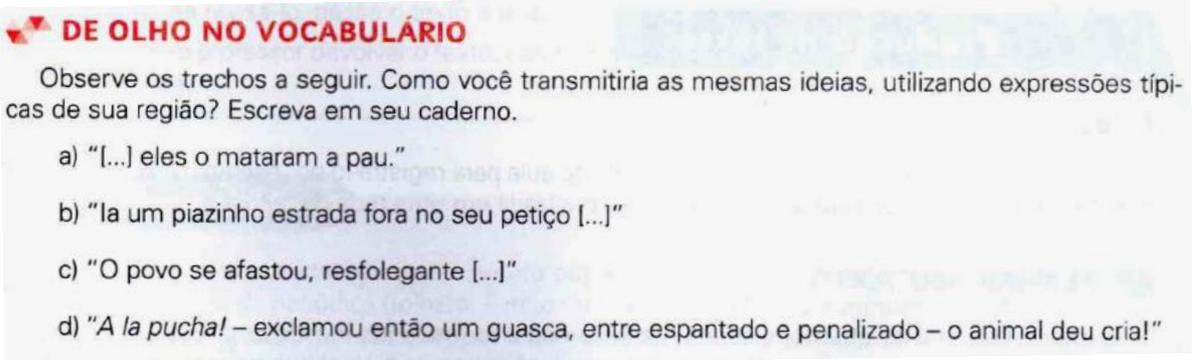
Questões extraídas do LD *Tecendo linguagens – 6º ano*, páginas 160 e 161

As atividades acima, baseadas na leitura do caso *Num rancho às margens do Rio Pardo*, apresentam vocábulos comuns a um falar regional. Sendo assim, para que os

educandos pudessem responder às questões propostas sem o auxílio de um dicionário, seria necessário um conhecimento prévio a respeito de palavras comuns a um vocabulário mais rural, o que se adquire através do contato com falantes dessas regiões ou até mesmo por ter vivido por algum período na zona rural. No entanto, ainda que não tivessem tal conhecimento, a questão foi proposta de modo a levá-los a entender que é possível depreender significados de expressões assim sem a necessidade de pesquisas.

Por fim, a última atividade envolvendo ensino de vocabulário no livro analisado também é sugerida após a leitura de um causo. Desta vez, o texto analisado – *Aquele animal estranho*, de Mário Quintana – apresenta vocábulos comuns em outro falar regional, típico do Rio Grande do Sul:

Imagem 10



DE OLHO NO VOCABULÁRIO

Observe os trechos a seguir. Como você transmitiria as mesmas ideias, utilizando expressões típicas de sua região? Escreva em seu caderno.

- “[...] eles o mataram a pau.”
- “la um piazinho estrada fora no seu petiço [...]”
- “O povo se afastou, resfolegante [...]”
- “A la pucha! – exclamou então um guasca, entre espantado e penalizado – o animal deu cria!”

Questões extraídas do LD *Tecendo linguagens* – 6º ano, página 171

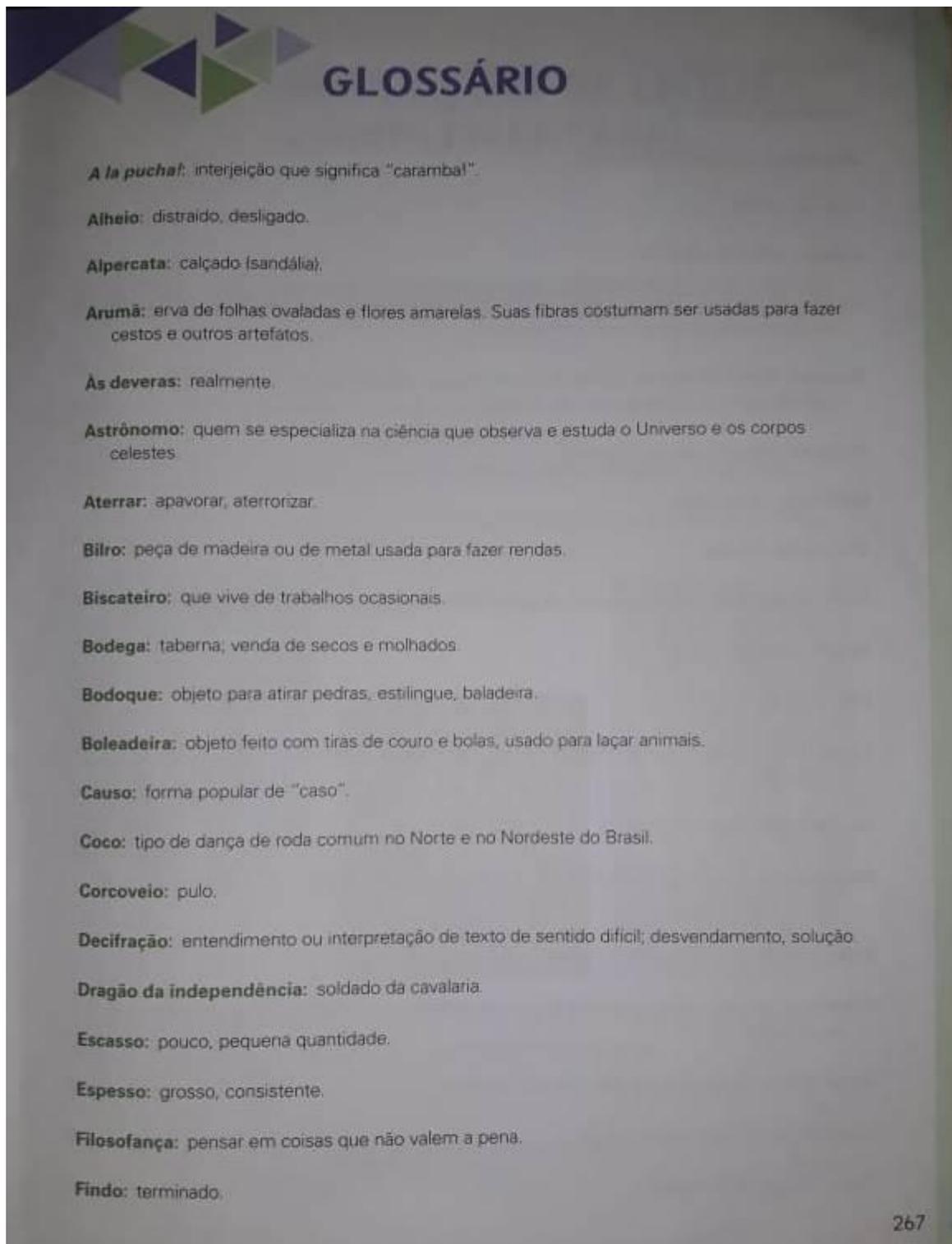
Antes da leitura do texto, os próprios autores sugerem que os alunos busquem os significados de algumas expressões para que consigam entendê-lo. Com isso, entendemos que, no universo dos alunos do 6º ano, seria muito difícil inferir, pelo texto, os significados de expressões como “piazinho”, “petiço”, “rilhando”, “corcoveios”, “matungo”, “bodoques” e “A la pucha”.

Ressalta-se aqui a relevância de levar os educandos ao conhecimento de outros vocábulos existentes em nossa língua, ainda que estes jamais figurem em seu vocabulário ativo, mas ficarão registrados em seu vocabulário passivo para que, em momentos oportunos, possam ser recuperados e facilmente compreendidos.

Cabe ainda mencionar que, apesar de termos visto propostas de atividades envolvendo o uso do dicionário, os próprios autores elaboraram um glossário e o inseriram no final do LD

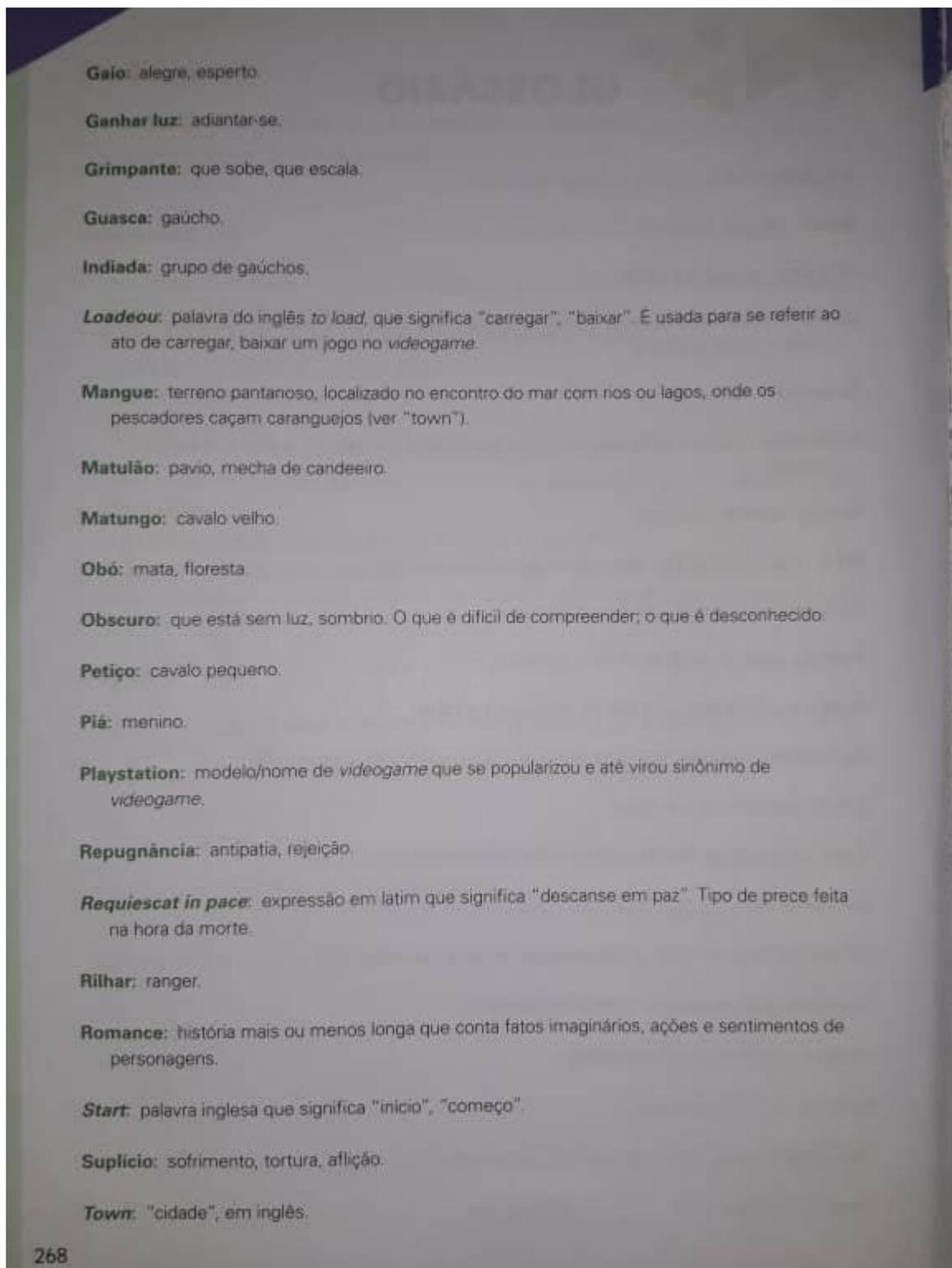
para que, caso não seja possível o uso de tal recurso pedagógico, os educandos não fiquem impossibilitados de resolvê-las.

Imagem 11



Glossário extraído do LD *Tecendo linguagens* – 6º ano, página 267

Imagem 12



Glossário extraído do LD *Tecendo linguagens* – 6º ano, página 268

Após essa análise, constatamos que o ensino do vocabulário em sala de aula deve ser aprimorado diariamente pelos professores, pois, embora os LD de Língua Portuguesa abordem o desenvolvimento de tal competência, essa abordagem ainda é insuficiente se comparado ao quantitativo de aspectos lexicais que existem em nossa língua e que devem ser estudados desde o 6º ano de escolaridade. Logo, urge que haja a renovação das atividades pedagógicas envolvendo o ensino do léxico nas escolas, para que os educandos se tornem cada vez mais proficientes em sua língua e que ampliem consideravelmente seu repertório vocabular, assimilando novos vocábulos aos seus vocabulários ativo e passivo.

2.2. A Abordagem do Léxico na Coleção *Se Liga na Língua*

A coleção *Se liga na língua* (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018), adotada pela SME-RJ como LD no período de 2020 a 2023, em sua 1ª edição, encontra-se alinhada aos PCN e à versão final da BNCC. Assim como a coleção adotada anteriormente, esta também apresenta uma proposta didático-pedagógica voltada para a construção do conhecimento a partir de práticas de linguagem desenvolvidas de forma crítica, autônoma e reflexiva, tendo como princípio o estabelecimento de uma relação saudável entre os responsáveis pelo processo de aprendizagem: educador e educando.

Diferente do livro anterior, o volume direcionado ao 6º ano do EF apresenta propostas de trabalho estruturadas em uma coletânea textual diversificada e bastante atualizada, trazendo uma série de textos que, além de abordar conteúdos de interesse dos alunos, trazem contextos e variantes linguísticas de que têm conhecimento. Com isso, pretende-se oferecer condições ainda melhores para que os discentes possam assimilar a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar sua inserção e atuação no espaço em que vive.

No que diz respeito à estrutura, o volume está organizado em oito capítulos, sendo cada um voltado para o estudo de um gênero textual previsto na BNCC, o qual também dá título ao capítulo: “*Diário: registro do eu e do mundo*”, “*Verbetes: palavra que explica palavra*”, “*História em quadrinhos: imagens e palavras em ação*”, “*Relato de experiência: contar o que houve comigo*”, “*Poema: a expressão sou eu*”, “*Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias*”, “*Comentário de leitor: o direito de opinar*” e “*Conto: que delícia é contar!*”. Além do estudo do gênero central por meio da leitura e da

produção textual deste, outros diferentes gêneros são estudados em atividades de comparação e de reflexão sobre a língua.

Conforme a demanda do gênero textual em estudo, cada um dos capítulos vai se subdividindo na seguinte série de seções:

- “*Minha canção*”, que aparece no início e no final do volume com o objetivo de levar à fruição estética, à expressão e à diversificação do conhecimento da rica produção musical brasileira;
- “*Leitura 1*”, que abarca uma série de questões explorando o sentido global de um texto, levando à análise de características do gênero que ele exemplifica e que é o foco do capítulo;
- “*Leitura 2*”, seção que propõe questões reflexivas que exploram a construção de sentidos do texto, associados às características do gênero;
- “*Páginas especiais*”, seção que aparece oportunamente, apresentando particularidades do gênero em estudo, quando circulam em meio digital ou de outros gêneros relacionados a ele;
- “*Se quiser aprender mais*”, onde se aprofunda a exploração de um aspecto do gênero em estudo;
- “*Meu [gênero] na prática*”, que apresenta, passo a passo, proposta de produção relativas ao gênero abordado no capítulo;
- “*Textos em conversa*”, a qual explora um texto que dialoga com a “*Leitura 1*” ou com a “*Leitura 2*” por semelhança temática, proposta de diálogo com o leitor, campo de atuação ou outras formas de intertextualidade;
- “*Transformando [gênero] em [gênero]*”, que aparece em metade dos capítulos, propondo a reelaboração de um texto estudado para adequá-lo a um novo gênero;
- “*Mais da língua*”, seção que apresenta um conjunto de informações e de atividades que estimulam reflexões sobre a língua e outras linguagens;
- “*Na prática*”, seção em que há a maior quantidade de atividades envolvendo o ensino do vocabulário, e é nela em que são apresentados textos de variados gêneros para análise dos fenômenos linguísticos e para percepção deles na construção dos sentidos;

- “*Entre saberes*”, que propõe atividades relacionadas ao campo jornalístico/midiático, ao campo das práticas de estudo e pesquisa ao campo da atuação na vida pública;
- “*Conversa com arte*”, na qual se propõe o estudo de outras linguagens artísticas, associadas ao trabalho relacionado com o gênero;
- “*Expresse-se!*”, seção que é usada para fazer um convite para que o aluno produza arte exercitando outras linguagens além da verbal ou divulgue a arte por meios pertinentes;
- “*Leitura puxa leitura*”, seção em que ocorre a articulação entre leituras feitas no capítulo e em que são dadas novas sugestões;
- “*Biblioteca cultural em expansão*”, na qual há indicações para que os alunos ampliem ainda mais seu repertório a partir de uma obra conhecida no capítulo. (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018, p.4-7).

Ao que parece, a obra escolhida para suceder a coleção *Tecendo linguagens* é bem mais completa no que diz respeito à contemplação das habilidades prescritas na versão final da BNCC, o que se pode afirmar com base na análise das descrições das seções e subseções dos capítulos. Outro fator que nos permite confirmar tal afirmação é o fato de, após estudo mais minucioso do volume, termos notificado a presença de mais de trinta atividades, ao longo de todo o livro, enfocando o ensino do vocabulário a partir de diversos aspectos lexicais da língua.

Desse modo, para que seja possível constatar a veracidade de nossas palavras, apresentaremos alguns exemplares de questões envolvendo a abordagem do léxico e que estão presentes em variadas seções dos capítulos.

Imagem 13

7 Releia o seguinte trecho: “[...] já estou com saudades de todo mundo, até da Amanda, uma menina superchata que tinha poucos amigos”.

a) Qual destas palavras poderia substituir até, mantendo seu sentido: *exceto, menos, inclusive* ou *apenas*?

b) Abaixo há duas interpretações para a expressão *até da Amanda*. Qual delas é apropriada?

I. Ao afirmar que sente saudades “até da Amanda”, Marina sugere que a experiência foi tão positiva que mesmo situações menos legais serão lembradas com carinho.

II. Ao afirmar que sente saudades “até da Amanda”, Marina sugere que a experiência seria lembrada com carinho se algumas situações ruins fossem esquecidas.

Questões extraídas do LD *Se liga na língua – 6º ano*, página 19

A primeira atividade envolvendo o estudo do vocabulário já é apresentada nas páginas iniciais do livro. Com base na leitura de uma página de diário, da jovem Marina Torres Sella, as questões propõem que os alunos identifiquem um sinônimo para a palavra “até” e que identifiquem, através do contexto, qual dos significados é o mais acertado para a expressão “até da Amanda”. Verificamos que os autores do livro optaram por iniciar os estudos com um gênero textual mais próximo do cotidiano dos alunos e, por consequência, apresentando expressões mais próximas de contextos de oralidade, às quais, ainda que empregadas com sentidos variados, não gerariam qualquer obstáculo para a compreensão do texto.

Vejamos a seguir o próximo exemplo:

Imagem 14

2 Veja agora uma tirinha da cartunista fluminense Clara Gomes.

Bichinhos de Jardim Clara Gomes



a) O que a joaninha quis dizer quando afirmou que "comeria até a lua"?

b) Na afirmação "comeria até a lua", ocorreu o mesmo tipo de construção visto nas falas da tirinha do exercício anterior? Explique sua resposta.

c) Que mudança de sentido ocorreria se fosse empregada a palavra *comerei* em lugar de *comeria*?

d) Observe as ilustrações das quatro fases da lua.



Por que a minhoca disse que a lua minguante é *light*?

Questões extraídas do LD *Se liga na língua* – 6º ano, página 38

Nesse exemplo, os autores optaram por trabalhar outro gênero muito comum ao cotidiano escolar, que é o gênero tirinha, no qual costuma haver um uso mais informal da língua, o que se percebe pelo uso da expressão “comeria até a lua”. Embora represente um exemplo da figura de linguagem conhecida por *hipérbole*, a expressão, também muito comum no dia a dia dos educandos, é facilmente recuperável no em seu repertório vocabular.

No entanto, diferente da atividade anterior, nesta já vemos a inserção de um novo conhecimento científico: o das fases da lua. Tal informação é de extrema relevância para que consigam compreender o que motivou a personagem a dizer à amiga que seria “melhor escolher a lua minguante”. Com isso, percebemos que o primeiro capítulo é voltado para gêneros mais próximos da oralidade, cujas atividades não gerariam grandes dificuldades para os estudantes, mas que são de extrema importância, pois partem de uma realidade conhecida por eles, a fim de que, a partir dela, seja possível inseri-los em novos contextos cujos usos linguísticos sejam mais complexos.

Imagem 15

A língua varia NA PRÁTICA

1 Veja um anúncio de creme dental divulgado nos anos 1940. Ele exemplifica a **variação histórica** da língua, ou seja, as mudanças que ocorrem com a passagem do tempo.

memória



3. Revista O Cruzeiro (RJ) - 11-10-1941

- Que termo também era usado naquela época para *creme dental*?
- Identifique no anúncio as palavras que antigamente eram escritas de maneira diferente da de hoje e atualize-as.
- Que qualidades do produto foram destacadas?
- Esse anúncio revela que a passagem do tempo não altera apenas a língua. Que outros aspectos também sofreram mudança?

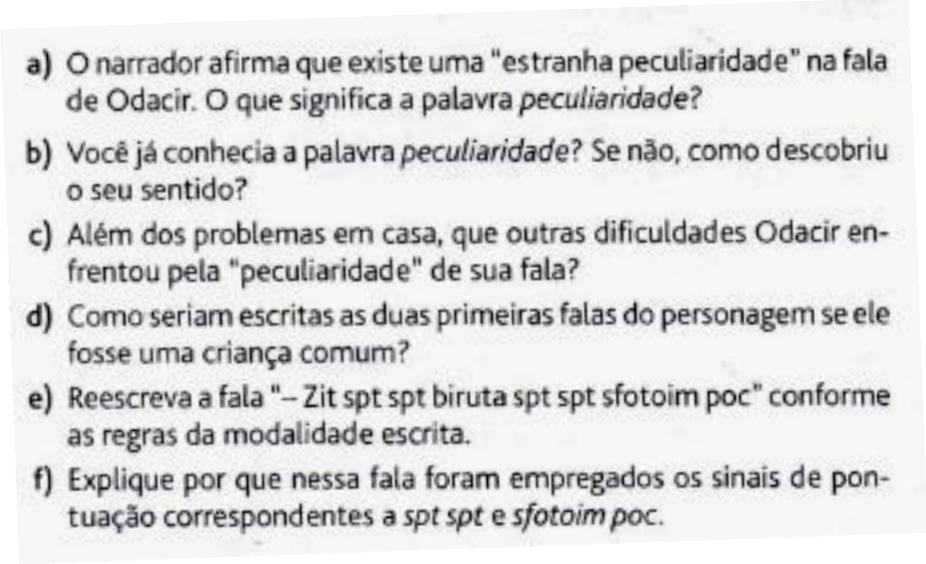
Questões extraídas do LD *Se liga na língua* – 6º ano, página 66

Ao analisar as questões acima, verificamos que demandarão um conhecimento prévio de mundo, principalmente no que diz respeito a expressões cotidianas muito faladas pelas gerações anteriores – variedade histórica da língua. No entanto, como o item lexical “dentifrício” é bastante distante do deles, já será necessário que atendem mais aos elementos constituintes do próprio texto para que consigam reconhecer o vocábulo “dentifrício” como sendo um sinônimo de “creme dental” e, caso não o consigam, caberá ao professor indicar o uso do dicionário para a resolução da atividade. Além desse aspecto da variação histórica, a

proposta também apresenta exemplos de palavras que tiveram sua grafia alterada com o passar do tempo, que são os casos de “economico” e “secca”.

Vejam os mais exemplos da abordagem do léxico:

Imagem 16

- 
- a) O narrador afirma que existe uma "estranha peculiaridade" na fala de Odacir. O que significa a palavra *peculiaridade*?
 - b) Você já conhecia a palavra *peculiaridade*? Se não, como descobriu o seu sentido?
 - c) Além dos problemas em casa, que outras dificuldades Odacir enfrentou pela "peculiaridade" de sua fala?
 - d) Como seriam escritas as duas primeiras falas do personagem se ele fosse uma criança comum?
 - e) Reescreva a fala "– Zit spt spt biruta spt spt sfotoim poc" conforme as regras da modalidade escrita.
 - f) Explique por que nessa fala foram empregados os sinais de pontuação correspondentes a *spt spt* e *sfotoim poc*.

Questões extraídas do LD *Se liga na língua – 6º ano*, página 97

Nos exercícios acima, verificamos que, a partir do capítulo 3, palavras de maior complexidade já começam a ser abordadas nas atividades envolvendo o ensino de vocabulário. Neste exemplo, baseado na leitura de um trecho da crônica *Sfot poc*, de Luís Fernando Veríssimo, vemos o emprego do vocábulo “peculiaridade” que, embora não seja estranho para a maioria dos alunos, pode gerar certa dificuldade na hora de formular uma explicação para o seu significado, tornando, assim, o uso do dicionário como ferramenta pedagógica algo fundamental.

Por se tratar de uma atividade baseada em um texto que explora uma das variedades regionais brasileiras, ela ainda possibilita ao professor propor atividades de reflexão sobre os usos da língua em todo o país, neste caso, envolvendo não apenas aspectos lexicais como também fonéticos – referentes às pronúncias dos fonemas nos diferentes estados brasileiros. Isso nos remete ao que Travaglia (1995) se referia por ensino de uma “gramática de uso”, na qual não se podem dissociar os mais diversos aspectos do funcionamento da língua, como o léxico, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a fonética, dentre outros aspectos extremamente

relevantes para o desenvolvimento das competências comunicativa, escrita e leitora dos educandos.

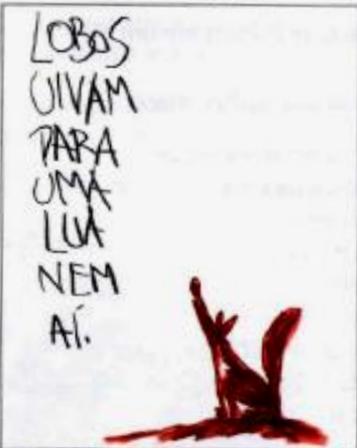
O que podemos observar até o momento, é que, de forma geral, o LD se restringe a diferenças de registro (formal x informal), de sincronia (presente x passado) e de região (falar rural x falar urbano), como se não houvesse variação vocabular dentro de um mesmo grupo social, na sincronia do presente e num mesmo registro, como se o contexto formal, por exemplo, não a apresentasse. Assim, reforçamos a importância do papel do professor em complementar as atividades apresentadas nos materiais didáticos para uma abordagem mais abrangente das variedades existentes no português brasileiro.

Analisemos o próximo excerto:

Imagem 17

2 Conheça um texto ilustrado do paulista Orlando Pedrosa.

Orlando Pedrosa



a) Que palavra poderia ser usada para substituir a expressão *nem aí*: arrogante, indiferente, atrevida ou ingênua?

b) A palavra indicada no item a não é um substantivo. Por quê?

c) Em sua opinião, o que o ilustrador sugere sobre o comportamento dos lobos nesse texto?

d) Indique um substantivo equivalente à forma verbal *uivam*, formado pelo mesmo radical.

e) Leia o boxe a seguir e conclua: a palavra formada no item d é um substantivo concreto ou abstrato? Por quê?

Questões extraídas do LD *Se liga na língua* – 6º ano, página 124

As questões acima, elaboradas com base no texto ilustrado de Orlando Pedrosa, abordam dois conhecimentos lexicais distintos: a sinonímia, quando se pede a identificação de

um vocábulo para substituir a expressão “nem aí”; e o conhecimento da formação de palavras, ao solicitar que os alunos reconheçam a palavra “uivo” como substantivo abstrato derivado do verbo “uivar”, do qual se originou a forma verbal “uivam”. Nota-se que as atividades foram associadas ao ensino de um conteúdo gramatical comum ao 6º ano do EF, que é o estudo dos substantivos. Com isso, reforçamos que o ensino de gramática deve ser polivalente, pois, assim, os resultados podem se tornar ainda mais satisfatórios.

Observemos o exemplo a seguir:

Imagem 18

1 Leia a tirinha do cartunista goiano Galvão Bertazzi.

Vida Besta

NEM IMPORTA SE O DIA ESTÁ LINDO... ANTUNES LEVA SEMPRE UMA NUVEM ESCURA SOBRE A CABEÇA

Galvão Bertazzi

NÃO IMPORTA SE O DIA ESTÁ FEIO... ALICE CARREGA UM SOL PARTICULAR ONDE QUER QUE VÁ

a) O que significa levar uma "nuvem escura" sobre a cabeça? E carregar um "sol particular"?

b) As expressões *nuvem escura* e *sol particular* têm sentido denotativo (literal, usual) ou conotativo (novo, criativo)?

c) Como o cartunista explora essas expressões nos quadrinhos?

Questões extraídas do LD *Se liga na língua* – 6º ano, página 145

Nesse exemplar, presente no capítulo 5 – seção em que gênero principal é o poema, cujas atividades começam a apresentar uma linguagem mais poética, que explora os usos conotativos da linguagem –, observamos o emprego de duas expressões que, embora possam ser incomuns para o universo de alguns estudantes, são apresentadas em situações cujos significados são facilmente identificáveis em seu cotidiano: o fato de, em dias bons, haver pessoas que carregam “nuvens escuras” sobre a cabeça e de, em dias não tão bons, haver aquelas que carregam o seu “sol particular”. A partir da análise dos elementos não verbais, solicitou-se que os alunos atribuíssem sentidos para tais expressões, que são exemplos da função poética da linguagem.

Tal atividade possibilita a reflexão sobre o uso de uma linguagem poética não apenas em textos como poemas ou letras de músicas, mas também para se referir a situações do dia a dia dos alunos. A partir dela e de outras atividades semelhantes, cabe aos docentes estimular seus educandos a adotar um olhar poético e a assumir um posicionamento crítico em relação à própria vida e às experiências cotidianas, sejam elas positivas ou negativas, pois isso também faz parte das competências linguísticas previstas pela BNCC para serem desenvolvidas ao longo dos anos finais do EF.

Por fim, apresentaremos duas atividades que foram inseridas no último capítulo do livro e que foram atreladas ao ensino de ortografia, mais especificamente dos critérios de acentuação das palavras:

Imagem 19

1 Vamos começar lendo esta tirinha do cartunista estadunidense Stromoski.

Soup to Nutz (Do começo ao fim)

Rick Stromoski

a) O humor da tirinha está relacionado à palavra *sonho*. No texto do horóscopo, o que significa *sonho*? E na interpretação do menino?

b) O que você acha que a menina quis dizer no último quadrinho?

c) O menino usou a palavra *pelado*. Cite mais dois adjetivos com o mesmo sentido.

d) É provável que você tenha citado uma palavra monossílaba (de uma só sílaba) nessa lista. Você pôs acento nessa palavra ou não? Por quê?

e) Conheça a regra de acentuação gráfica das palavras monossílabas.

Recebem acento gráfico os **monossílabos tônicos** (aqueles pronunciados com força) terminados em -a, -e e -o, seguidos ou não de -s.

Você acertou a grafia da palavra monossílaba equivalente a *pelado*?

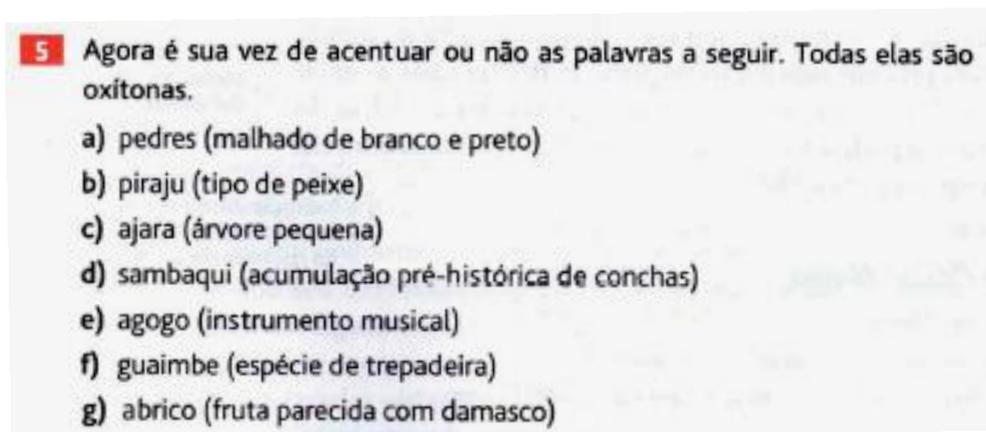
f) As palavras *que* e *na* também são monossílabas. Por que não foram acentuadas graficamente?

Questões extraídas do LD *Se liga na língua* – 6º ano, página 202

A primeira delas, relacionada à leitura da tirinha *Do começo ao fim*, de Rick Stromoski, propõe que os alunos identifiquem o significado da palavra “sonho” com base no contexto da tira, e que listem sinônimos para o vocábulo “pelado”, dentre os quais se espera que esteja o vocábulo “nu”, a partir do qual se fará uma reflexão sobre a acentuação dos monossílabos tônicos. Mais uma vez, notamos que os autores mantiveram a preocupação de, do início ao final do livro, propor exercícios que englobem mais de um aspecto da língua, comprovando que a revisão dos documentos oficiais surtiu efeito na reformulação dos LD de Língua Portuguesa.

Já a segunda atividade traz uma série de vocábulos que pertencem à nossa língua, cujos significados provavelmente são desconhecidos não só dos alunos, mas também dos professores. Trata-se de uma série de vocábulos advindos das línguas indígenas e africanas e que, até hoje, são aplicadas em variedades linguísticas de algumas regiões do Brasil, principalmente no Norte e no Nordeste:

Imagem 20



Questões extraídas do LD *Se liga na língua* – 6º ano, página 203

Por se tratar de uma atividade que demandaria um conhecimento muito amplo da parte dos estudantes, os próprios autores já inseriram os significados das palavras ao lado delas, para que, a partir deles e da informação de que todas possuem a última sílaba como tônica, seja possível promover uma reflexão sobre as regras de acentuação das oxítonas. No entanto, por se tratar de um exercício com este perfil – estudo de regras de acentuação –, cremos que o ideal seria partir de palavras pertencentes ao vocabulário dos alunos e, a partir deste, inserir vocábulos novos. Contudo, ao refletirmos sobre essa tarefa, observamos nela certa relevância,

pois, além de ser usada para a reflexão acerca de um conteúdo necessário no ensino da língua, também contribui para a aquisição de palavras que integrarão o vocabulário – provavelmente passivo – dos educandos, as quais poderão ser retomadas em atividades futuras em que seja abordada a variante regional de que fazem parte.

Cabe ressaltar que não foi intuito nosso esgotar os tipos de atividades envolvendo o ensino de vocabulário presentes neste volume. Como dissemos anteriormente, por serem mais de trinta exercícios espalhados em diversas seções do livro, tivemos-nos em apresentar pelo menos um exemplo de cada tipo de questão elaborada pelos autores. Assim, após a análise mais detalhada do material, pudemos constatar que, embora o ensino de língua materna no livro *Se liga na língua* voltado para o 6º ano contemple em parte o que proporemos em nossa mediação, ainda se faz necessário desenvolver atividades em sala que atendam à demanda social da língua, considerando todas as variedades como manifestações possíveis e igualmente válidas, eliminando, conseqüentemente, o preconceito linguístico existente no meio educacional, mostrando, inclusive, que a variação lexical pode ocorrer em um grupo social de uma mesma sincronia e em um mesmo registro (formal ou informal).

Para tanto, o que defendemos como uma abordagem mais adequada do vocabulário é a elaboração de práticas pedagógicas por meio das quais seja possível promover uma reflexão dos usos da língua nas teorias de letramento e linguagem em uso (BRAVIN DOS SANTOS, 2018). Se assim o fizermos, tornar-se-á possível associar essas práticas aos conteúdos gramaticais prescritos pela BNCC, promovendo o ensino de uma gramática de uso (TRAVAGLIA, 1995), a qual, como afirma Neves (2012), propõe o ensino de uma língua viva, “multifuncional e que provê todas as segmentações e arranjos que se façam necessários, sem prisão a fórmulas prontas que engessem classes e funções” (NEVES, 2012, p.10). Desse modo, vale a pena levar à sala de aula um ensino qualitativo que aborde uma língua rica e cheia de aspectos dos mais simples aos mais complexos, os quais a tornam ainda viva e cheia de poder.

2.3. A Abordagem do Léxico no Caderno Pedagógico Fornecido pela SME-RJ

A adoção de “sistemas apostilados”, como define Britto (2011) vem se configurando como uma política curricular largamente adotada em muitas redes públicas nos últimos anos. No entanto, esses materiais não passam por nenhuma avaliação oficial, diferentemente do que ocorre com os livros didáticos oferecidos pelo PNL. Esse sistema faz referência ao método

adotado nos cursos pré-vestibulares, que, desde a década de 50, tem ajudado a muitos estudantes na disputa por vagas nas universidades públicas em todo o país. Por esse motivo, tal método passou a ser adotado por escolas conveniadas da rede particular de ensino, gerando a eles economia de custos com pessoal e atrelando o nome das escolas a marcas prestigiadas, o que até hoje é observado.

Atualmente, nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, os recursos pedagógicos disponibilizados constituem-se não somente por materiais didáticos impressos para uso do aluno, mas também como auxílio aos docentes na elaboração de planejamentos e planos de aula. Além disso, os portais onde esses materiais são disponibilizados oferecem formação para os professores, assessoria às equipes pedagógicas e, também, materiais diversos para a utilização nas aulas.

A adoção desse tipo de material na rede pública de ensino tem sido garantida com o uso dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundeb), o que é confirmado por Garcia, Adrião, Borchini e Arelaro (2009):

Os custos de aquisição e distribuição dos livros didáticos são integralmente arcados pelo Governo Federal. E, devido à escala do PNL, o custo unitário de cada exemplar é relativamente baixo. O material apostilado, por sua vez, é integralmente financiado pelo estado ou município que o adota. Em média, o custo é de R\$ 150,00 por aluno por ano. E os recursos para financiar sua aquisição são geralmente oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. (GARCIA, ADRIÃO, BORCHINI & ARELARO, 2009, p.814)

Essa escolha foi referendada na Emenda Constitucional nº 14/96, que garantiu aos municípios brasileiros os recursos necessários para a manutenção da rede de ensino, com a anuência da LDB 9394/96, que diz que as redes de ensino têm autonomia para elaborar as suas propostas pedagógicas. No entanto, ainda que haja tal autonomia, os materiais pedagógicos devem atender, em sua completude, ao que prescreve a legislação vigente. Como nosso foco de estudo é a abordagem do léxico, apresentaremos, a seguir, questões voltadas a esse aspecto presentes nas apostilas adotadas pela SME-RJ no ano letivo de 2019.

Imagem 21

8- “Todos ficaram de boca aberta.” (12.º parágrafo) Reescreva a frase, substituindo a expressão destacada por uma palavra com o mesmo significado.

Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 60

A questão acima, atrelada à leitura do texto *Artur torna-se rei*, de Jaqueline Mirande, apresenta uma expressão muito comum na linguagem oral e pede para que os alunos sugiram uma única palavra que tenha o mesmo significado. Espera-se, com isso, que eles mencionem vocábulos como *impressionados*, *assustados* e *boquiabertos*, os quais são facilmente recuperáveis pelo contexto.

Na elaboração dessa questão, verificamos que houve uma preocupação por parte da equipe pedagógica da SME em tentar se aproximar da linguagem oral. Contudo, ao verificar o texto, percebemos que algumas palavras que poderiam gerar maior dificuldade – como herdeiro, grão-senhores, nobres, arcebispo, cravada, punho, zombeteiros, lâmina, obscuro, designado, Candelária e fincada – sequer foram mencionadas nas atividades propostas nem inseridas em um glossário. Sendo assim, cabe ao professor, complementar as atividades com outras que atendessem as necessidades dos alunos.

O mesmo foi verificado no exemplo a seguir (Imagem 20). Na elaboração da questão 5, que está relacionada a uma adaptação do texto *Cinderela*, de Maurício Veneza, utilizaram-se palavras que figuram o vocabulário dos discentes, deixando de abordar outras mais complexas:

Imagem 22

5- Releia estes trechos:

“E lá se foi a moça, correndo e mancando (por falta do sapato), pegou a carruagem e **se mandou**.”
“No dia seguinte, o príncipe **mandou** anunciar que se casaria com a dona do sapatinho de cristal.”

Qual o significado de “se mandou” na 1.ª frase? _____

Qual o significado de “mandou” na 2.ª frase? _____

Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 64

Nesses dois exemplos iniciais, verificamos aquilo que chamamos anteriormente de abordagem despreziosa do léxico. As questões foram elaboradas unicamente para verificar se os estudantes têm conhecimento do significado dos vocábulos e expressões, sem promover discussões sobre, por exemplo, a importância destes para a compreensão global do texto, os motivos que levaram os autores a usá-los, em quais outros contextos comunicativos seriam utilizados e se, dentro destes, poderiam assumir novos significados.

Já a questão a seguir – que também está vinculada ao texto *Cinderela* – foi elaborada a partir da pressuposição de que os estudantes já saibam o significado da palavra “farrapos”, pois pede que discorram acerca da finalidade do emprego do vocábulo ao invés de “roupas”.

Imagem 23

- 7- “Foi aí que lhe apareceu sua fada madrinha, que transformou seus farrapos num belo vestido de baile e lhe disse que fosse à festa.”

Com que finalidade foi empregada a palavra “farrapos” ao invés de roupas?

Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 64

Ao analisar essa questão, embora tenhamos certeza de que a expressão “farrapos” pode não compor nem mesmo o vocabulário passivo de alguns alunos, notamos que, pelo contexto e até pelos conhecimentos que eles trazem de filmes e desenhos a que assistiram durante a infância, o vocábulo não geraria dificuldades para a compreensão do texto nem para a identificação do porquê de ter sido empregada.

Após essa questão, esperávamos que o caderno pedagógico fosse trazer abordagens diferenciadas do léxico. Porém, nossas expectativas não foram atendidas e, novamente, como se observará os próximos exemplos, vimos a ocorrência de questões que pediam apenas o significado das palavras e expressões sem atender a nenhum outro aspecto lexical.

Imagem 24



“A Cinderela era muito maltratada pelas irmãs e pela madrasta, trabalhava feito uma condenada. Lavava, passava, cozinhava, varria...”

1- O que significa a expressão destacada? _____

Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 66

Imagem 25

5- “Não sei se a fada era novata nesse negócio de encantamento.”

O que significa a palavra destacada?

Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 67

As questões apresentadas nas imagens 24 e 25 estavam vinculadas a outro fragmento do texto *Cinderela*. Nele, havia palavras como “*apalermado*” e “*camundongos*” que não foram contempladas em nenhuma das atividades propostas. No entanto, na elaboração das questões, outro fenômeno lexical foi contemplado: o *neologismo*. No famoso trecho em que uma abóbora é transformada em carruagem, o autor criou as expressões “*aboboragem*” e “*carróbora*” para se referir ao transporte. Para refletir sobre a formação dessas palavras e os seus significados, foram propostas as seguintes atividades:

Imagem 26

6- “Passou a ser uma *aboboragem*; ou uma *carróbora*.”

Por que as palavras *aboboragem* e *carróbora* estão escritas em itálico, ou seja, com uma letra ligeiramente inclinada?

7- Qual é o provável significado dessas palavras de acordo com que o texto diz que aconteceu com a carruagem?

Questões extraídas do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 67

Outra questão que, de alguma forma, diferenciou-se das demais no que diz respeito à sinonímia foi a que apresentaremos a seguir, a qual trouxe um verbete, apresentando as possíveis acepções da palavra “sebo”, pedindo que os discentes identificassem qual das quatro corresponde ao sentido empregado em uma tirinha do famoso personagem Armandinho.

Imagem 27

Texto 11



Fotografia: foto.aol.com.br/generao7131-bras-de-armandinho



CONVERSANDO **SOBRE O TEXTO...**



Oba! Mais tirinhas!!!

2- Observe a definição de “sebo” no dicionário:

se-bo [ê] (latim *sebum*, -i) substantivo masculino

1. Substância produzida pelas glândulas sebáceas que protegem a pele.
2. Parte gordurosa das vísceras dos animais ruminantes.
3. Camada suja ou gordurosa (ex.: *a banheira ficou cheia de sebo*).
4. [Brasil] Loja que comercializa livros usados. = ALFARRABISTA

“sebo”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/sebo> [consultado em 17-11-2018].

Copie a definição correspondente ao significado de “sebo” na fala de Fê no 1.º quadrinho?

Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 88

Apresentaremos, abaixo, mais uma questão interessante proposta no caderno pedagógico do 1º semestre:

Imagem 28

- 9- “Também dispararam outra chuva de flechas para o alto, parte **delas** só não atingiu o meu rosto porque **o** protegi com a mão esquerda.”
(último parágrafo)

a) O que seria uma “chuva de flechas”? _____

Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 1º semestre de 2019, página 98

A questão acima, por sua vez, trouxe uma abordagem muito interessante do ensino do léxico. Associada o célebre texto *As viagens de Gulliver: em Lilipute*, de Jonathan Swift, a questão pedia dos alunos o reconhecimento de uma figura de linguagem muito comum na linguagem oral: a *hipérbole*. Ainda que não tivessem aprendido tal nomenclatura e que não soubessem que *hipérbole* é nome dado ao exagero comum nas falas cotidianas de inúmeros falantes da língua, não seria difícil, pelo contexto, entender que, por se tratar de várias pessoas atirando flechas, a expressão referia-se a uma grande quantidade desse objeto. Sentimos falta, aqui, de atividades que pudessem fazê-los refletir sobre o porquê da utilização da palavra “chuva”, bem como identificar outras situações em que ela também pudesse se referir a uma grande quantidade de algo ou até mesmo lembrar alguns vocábulos que, no seu cotidiano, também são utilizados nesse sentido.

Não muito diferente das questões analisadas anteriormente são as apresentadas no caderno pedagógico do 2º semestre, que, assim como o do primeiro, traz uma série de atividades envolvendo o reconhecimento do significado de palavras e expressões com baixo nível de complexidade, às quais estão estreitamente relacionadas a contextos comunicativos de menor nível de letramento, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Imagem 29

“Às vezes, há confusão. Zeus, então, **põe ordem na casa.**”

7- O que significa a expressão destacada?

Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 2º semestre de 2019, página 50

Imagem 30

- 6- “Desembocaram impetuosamente nos corredores dos estábulos, que foram limpos num piscar de olhos.” (5.º parágrafo)

Qual o significado da expressão destacada?



Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 2º semestre de 2019, página 55

Neste mesmo exemplo (Imagem 28), verificamos a ocorrência da palavra “*impetuosamente*”, que foi completamente desconsiderada. Com isso, somos levados à pressuposição de que o foco do material didático para o 6º ano do EF é, prioritariamente, fazer com que os alunos reconheçam expressões comuns da língua oral e as relacionem aos seus significados. Apesar dessa constatação inicial, ao continuar analisando as questões, verificamos que tal afirmação não é precisa, pois, muitas vezes, vocábulos incomuns ao falar cotidiano dos alunos figuram em questões envolvendo a abordagem do léxico, como é o caso da questão a seguir:

Imagem 31

- 1- “Augias era um rei negligente e preguiçoso.”



Segundo o dicionário Aurélio, **negligente** é aquele que é desleixado ou pouco cuidadoso. Que atitude do rei Augias comprova que ele era negligente?



Questão extraída do material didático da SME-RJ/ 2º semestre de 2019, página 55

Embora tenhamos constatado a presença de inúmeras palavras que gerariam dificuldades para que os discentes compreendessem os textos ao longo das aulas, não observamos, em nenhum dos casos, a inserção de um glossário relacionado a eles. O único momento em que verificamos um glossário foi no caderno pedagógico do 2º semestre, quando foi utilizado o texto *África*, de Sandra Peres e Paulo Tatit, o qual trazia uma série de vocábulos do iorubá, um dos mais conhecidos idiomas africanos, do qual proveio uma série de expressões que hoje pertencem à nossa língua.

Imagem 32

Glossário

Ijexá: povo descendente dos iorubás, trazido como escravo para o Brasil, especialmente para a Bahia.

Baobá: árvore de grande porte, originária das estepes africanas, de tronco relativamente baixo, mas de grossura extraordinária, chegando muitas vezes a atingir 9 m de diâmetro.

Malê: povo muçulmano do noroeste da África, trazido como escravo para o Brasil.

Oxalá: orixá supremo, responsável pela criação do mundo.

Alah: designação de Deus para os muçulmanos.

Banto, Nagô e Yorubá: povos que habitavam a África e foram trazidos como escravos para o Brasil.

<http://michaelis.uol.com.br>

Glossário extraído do material didático da SME-RJ/ 2º semestre de 2019, página 64

O que se pode perceber é que, pela complexidade dos significados, seria praticamente impossível compreender um texto que apresentasse tais palavras sem o auxílio de um glossário ou de um dicionário.

A partir dessas reflexões, verificamos que o material didático elaborado e adotado pela SME-RJ para todas as escolas da rede municipal não contemple todas as possibilidades de abordagem do léxico. Cabe, então, aos docentes de Língua Portuguesa agregar a essas atividades outras que possibilitem maior reflexão sobre os usos da língua, priorizando não apenas palavras que pertençam a contextos comunicativos de menor nível de letramento, mas também os vocábulos e expressões mais complexos, que demandem maior conhecimento e que gerem, conseqüentemente, a ampliação do repertório vocabular dos alunos.

CAPÍTULO III

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: CAMINHOS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Neste capítulo, promoveremos algumas reflexões que são de extrema relevância para a elaboração e a compressão de nossa mediação pedagógica. Nele, traçaremos um paralelo com as discussões de Bravin dos Santos (2018) acerca da linguagem em uso no português brasileiro. Por fim, faremos um breve resumo dos princípios básicos da leitura e da produção textuais, os quais estão pautados nos estudos desenvolvidos por Koch (2010), Koch & Elias (2011) e por Geraldi (2005). Assim, após apresentarmos todos os referentes teóricos que nortearam nossa pesquisa, será possível compreender melhor os caminhos que assumimos na mediação didática que propusemos no capítulo seguinte.

3.1. Teoria da Linguagem em Uso no Português Brasileiro

A comunicação sempre foi uma das mais relevantes funções da língua. Por intermédio dela, os homens se desenvolvem, perguntam, ensinam e instruem outros, e também apresentam seus pontos de vista sobre os mais variados assuntos. Sendo assim, a língua faz parte da nossa identidade cultural, pois está presente em todas – ou quase todas – as experiências do nosso cotidiano. No entanto, ao longo do tempo, é comum que todas as línguas apresentem variações no que diz respeito à forma e ao léxico, e essa variação linguística acontece a partir do uso real de um idioma, tanto no que diz respeito à fala, quanto à escrita.

Mesmo cientes dessa situação, as escolas brasileiras ainda buscam ensinar, apenas, aos estudantes como devem falar de acordo com as normas urbanas de prestígio. Este trabalho junta-se àqueles que se preocupam com essa realidade e tentam mudá-la por meio da organização de atividades didáticas que têm por base pressupostos básicos da Sociolinguística, abordagem que sustenta as pesquisas sobre variação e mudança linguística, permitiu a este professor-pesquisador entender e respeitar o comportamento linguístico de seus alunos. Muitas vezes, os docentes se veem em conflito no que tange à sua prática cotidiana, realizando intervenções que podem se tornar desrespeitosas e preconceituosas em relação às variedades linguísticas, ainda que não tenha sido o seu intuito. Faz-se necessário, por isso, que os professores – não só os de língua portuguesa, mas de todas as áreas de conhecimento – entendam que falar diferente da norma considerada “padrão” não é errado, tal

como é discutido por Bagno (2008). Há de se compreender que devemos valorizar e empregar os vocábulos aprendidos como manifestações válidas do PB, ou seja, na linguagem em uso do brasileiro (BRAVIN DOS SANTOS, 2018).

Nesse ínterim, os PCN, na década de 1990, já haviam traçado alguns objetivos gerais de Língua Portuguesa para o EF, a fim de nortear o trabalho do professor no que diz respeito à elaboração de atividades para o ensino de língua, as quais possibilitariam aos alunos

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p.33).

A partir desse marco, muitos têm sido os estudos linguísticos que vêm contribuindo a descrever a língua em suas modalidades oral e escrita, o que, de acordo com Vieira e Freire (2014), “tem permitido conhecer a realidade linguística do Brasil, que contrasta em muitos pontos com a descrição das gramáticas que servem de base ao ensino de Português.” (VIEIRA & FREIRE, 2014, p.81).

Para levarmos os alunos a compreenderem essa realidade, percebemos que havia a necessidade de nos basear em abordagens sobre leitura e produção textual. Por isso, faremos, aqui, um breve resumo da abordagem de Koch (2010) e Koch & Elias (2011), elucidando, também, alguns princípios defendidos por Geraldi (2005).

3.2. Princípios Básicos da Leitura e da Produção de Texto

Na nossa própria prática pedagógica e pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem, há dois princípios que têm feito sentido e que encontram apoio nas discussões teóricas propostas até aqui: a saber, a abordagem da leitura e abordagem da produção textual em sala. Inicialmente, cabe-nos ressaltar que, ao propor atividades nesse âmbito, os docentes devem estar atentos à necessidade de buscar a ampliação da visão do aluno sobre os contextos de atuação dos textos utilizados, a valorização das variantes linguísticas empregadas e o reconhecimento de que o texto é a manifestação máxima da língua. Além disso, levá-los à compreensão de que ler e escrever são práticas sociais que pressupõem a diferenciação entre a

decodificação de letras e palavras e a identificação/construção de significados sócio-compartilhados.

No que diz respeito ao primeiro princípio, sabemos que o ato de ler envolve uma visão crítica, a qual não está unicamente ligada à decodificação das palavras, mas sim na identificação do sentido de um texto escrito. Contudo, para que isso aconteça, faz-se necessário que o sujeito leitor ative uma série de conhecimentos prévios que abarcam não apenas conhecimentos gramaticais e linguísticos, mas também o conhecimento de mundo e o próprio conhecimento de texto que possuem.

Isso vem ao encontro das palavras de Koch & Elias, na obra *Ler e compreender: os sentidos do texto* (2011), na qual afirmam que o texto não pode mais ser visto como “simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código linguístico utilizado” (KOCH & ELIAS, 2011, p.10). Além disso, as autoras também afirmam que o papel do leitor não pode ser passivo, ou seja, de compreender o texto como um “produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor” (p. 10). Assim, podemos afirmar que a apreensão do sentido do texto lido só ocorre quando o leitor realmente se compromete com a leitura.

A esse respeito, Geraldi (2005) alega que o foco das atividades de leitura e análise textuais deve ser, prioritariamente, entender os aspectos relativos ao funcionamento do gênero textual abordado, dando especial enfoque às suas características discursivas, que são o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo verbal empregado. Nesse ínterim, faz menção à concepção sociointeracionista ou sócio-histórica da linguagem, na qual Vygotsky (1996, 1998) apresenta o texto como sendo um produto da interação entre sujeitos, tendo vínculo com as suas condições discursivas de produção, que apontam para a variação linguística como uma manifestação natural da linguagem, quebrando o julgo dos conceitos de certo e errado, os quais são definidos pelo ensino de uma língua-padrão.

Dessa forma, a partir do momento em que se assume o pressuposto teórico de que a língua é um evento social, histórico e ideológico, urge que se promovam mudanças no que diz respeito à maneira de compreender o ensino da língua portuguesa. Logo, o autor sugere a necessidade da reformulação das práticas de sala de aula que envolvem a leitura, a produção de texto e a análise linguística, levando-nos a crer que já não basta ensinar palavras e frases isoladas, desconsiderando completamente sua situação de uso, mas é preciso reconhecer cada

uma delas como parte integrante de um todo, cujas funções são de extrema relevância para a produção de enunciados que atendam à demanda do que precisa ser dito/escrito.

Ademais, no que concerne ao segundo princípio apresentado, ensinar os alunos a interagir por meio da língua é, acima de tudo, levá-los a produzir textos orais e escritos, que atendam à sua necessidade comunicativa, mas também a buscar referências em gêneros que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, estrutura e marcas composicionais, ativando e utilizando, conseqüentemente, seus conhecimentos linguísticos, culturais, textuais, sociais, interacionais, dentre outros conhecimentos extremamente importantes nos processos de planejamento, execução, avaliação e revisão do texto produzido (KOCH, 2010). Isso é confirmado por Bahktin, quando diz que o ensino de texto

envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (BAKHTIN, 1999, *apud* PARANÁ, 2008, p. 17).

Todos esses postulados, atrelados às perspectivas preconizadas pelos documentos oficiais, levam para o contexto educacional a necessidade de uma nova didática de escolarização da leitura e da escrita, a qual deve se voltar para os aspectos linguísticos e extralinguísticos, o que, de certa forma, contribuirá substancialmente para a reestruturação do ensino de língua portuguesa. Partindo desse norte, o que propusemos em nossa mediação didática foram atividades em que o ensino de língua – ainda que dando especial enfoque ao vocabulário – assumisse o papel sociointeracionista, adotando como objeto de aprendizagem os fenômenos linguísticos. Com isso, objetivamos romper com a concepção de que o estudo de língua deve se pautar na abordagem de conteúdos gramaticais com fim em si mesmos, por meio de exercícios enfadonhos e repetitivos, sem que haja o interesse de vinculá-los às práticas de leitura e de produção de textos, alçando-as às práticas sociais.

Antes de partirmos para a mediação propriamente dita, abordaremos os referenciais teóricos que deram respaldo técnico e científico para o desenvolvimento deste trabalho.

3.3. Fundamentação Teórica

Nesta seção, trataremos sobre as linhas teóricas que seguimos na elaboração e na aplicação da metodologia da intervenção didática que julgamos ser adequada para alcançarmos os objetivos anteriormente citados.

3.3.1. Teorias da aprendizagem colaborativa

Inicialmente, para que possamos entender a proposta metodológica, faz-se necessário apresentar um conceito simples de aprendizagem colaborativa, que é uma situação de aprendizagem na qual dois ou mais sujeitos interagem com o intuito de aprender – ou tentar aprender – juntos. No entanto, essa prática pode assumir as mais diversas caracterizações, haja vista que serão os contextos específicos que determinarão quais serão as dinâmicas a serem adotadas e os resultados a que se pretende chegar.

Atualmente, metodologias de aprendizagem colaborativa têm sido defendidas frequentemente no meio acadêmico, uma vez que a adoção delas está associada à promoção de uma aprendizagem mais ativa. Isso se deve ao fato de esse tipo de prática estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes, bem como o da sua capacidade de interação e de resolução de problemas, o que torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais regularizado.

Propostas didáticas baseadas nesse tipo de metodologia fazem com que os alunos sejam mais responsáveis pela sua aprendizagem, pois, como as atividades trazem intrinsecamente concepções sobre o que é o ensino, aprendizagem e qual a natureza do conhecimento, leva-os a assimilar conceitos e a construir o saber de maneira mais autônoma.

No que tange ao contexto escolar, essa aprendizagem será facilitada ao passo que o professor criar situações em que possa haver trocas significativas entre eles e os alunos. Tais atividades, geralmente desenvolvidas em grupos com objetivos compartilhados, cujos participantes sejam escolhidos aleatoriamente, serão monitoradas pelo professor, para que seja possível estabelecer uma ajuda mútua entre os participantes com o objetivo comum de construir o conhecimento. Sendo assim, há um engajamento mútuo e um esforço coordenado por parte dos envolvidos na pesquisa no que diz respeito à resolução do problema em conjunto, fazendo com que todos sejam responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso do grupo.

Para que possamos entender melhor as diferenças entre o trabalho de um grupo em aprendizagem colaborativa e o de um grupo tradicional, apresentaremos, a seguir, um quadro desenvolvido por Torres e Irala (2014):

Quadro 2

Quadro comparativo entre atividades desenvolvidas em grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem colaborativa

| DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <i>Grupos de trabalho tradicional</i> | <i>Grupos em aprendizagem colaborativa</i> |
| ⇒ Não há interdependência. | ⇒ Interdependência positiva. |
| ⇒ Não há responsabilidade individual. | ⇒ Responsabilidade individual. |
| ⇒ Homogeneidade. | ⇒ Heterogeneidade. |
| ⇒ Não há responsabilidade partilhada. | ⇒ Liderança partilhada. |
| ⇒ Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo. | ⇒ Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo. |
| ⇒ Ênfase na tarefa. | ⇒ Ênfase na tarefa e também na sua manutenção. |
| ⇒ O professor ignora o funcionamento do grupo. | ⇒ O professor observa e também intervém. |
| ⇒ O grupo não acompanha a sua produtividade. | ⇒ O grupo acompanha a sua produtividade. |

Fonte: FREITAS e FREITAS, 2003, *apud* TORRES e IRALA, 2014, p.66. Adaptado pelo autor.

Partindo dessa análise, torna-se possível traçar o perfil geral de uma aula com princípios colaborativos. Nela, o professor pede para que os alunos se organizem e negociem entre si quais serão os seus papéis na organização da tarefa em grupo. Divididas as atribuições, o professor passa a acompanhar o desenvolvimento das atividades e faz as intervenções quando as julgar necessárias, encerrando as atividades com uma discussão na qual os alunos avaliam se os objetivos compartilhados foram alcançados e, caso não tenham sido, discutem a melhor forma de alcançá-los posteriormente.

Jacques Delors, coordenador do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, defende a metodologia da aprendizagem colaborativa como sendo a mais adequada para promover a mudança na visão de educação, afirmando que essa aprendizagem ao longo da vida esteja assentada em quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser.

3.3.1.1. Primeiro pilar: Aprender a conhecer

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (DELORS, 1998, p.90-91).

Acerca desse primeiro pilar, entendemos que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula precisa, de alguma forma, estimular nos alunos o prazer da descoberta. Percebemos, com isso, que o professor não pode manter-se com a visão antiga de ele é capaz de oferecer aos alunos todo o conhecimento sobre a sua disciplina, pois essa ideia passou a ser insustentável, haja vista que o universo das informações se ampliou demais nos últimos anos.

Ademais, esse conceito joga por terra a elaboração de aulas pautadas do princípio da “decoreba”, no qual os estudantes são levados a memorizar um volume absurdo de informações sem que haja nenhum estímulo para que isso ocorra, além de, muitas vezes, não se conseguir o resultado esperado.

O que se pretende com o princípio educativo de levar os participantes a aprender a conhecer é levá-los ao prazer da curiosidade, de compreender, de discutir os conceitos, a fim de que construam e reconstruam novos conhecimentos, tornando-os indivíduos cada vez mais autônomos em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, como afirma Behrens (2000), “no processo de produzir conhecimento torna-se necessário ousar, criar e refletir sobre os conhecimentos acessados para convertê-los em produção relevante e significativa”.

3.3.1.2. Segundo pilar: Aprender a fazer

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? [...] Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 1998, p.93).

A partir da análise deste pilar, percebemos que o desenvolvimento do saber, por si só, não é o bastante para que o aluno consiga atuar de forma satisfatória na solução dos problemas em sala de aula. Reforça-se, aqui, a ideia de que a teoria e a prática devem caminhar juntas, de mãos dadas, com o intuito de atingir um único objetivo comum: a formação de indivíduos críticos e autônomos.

Sendo assim, para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados, é necessário que os docentes desenvolvam atividades nas quais seja possível fundir as teorias aprendidas com as práticas que serão exercidas, levando os estudantes a entender que ambas são vertentes indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, poder-se-á prepará-los para possíveis readaptações às situações-problema, bem como estar apto para atuar de maneira mais eficiente (BEHRENS, 2000).

3.3.1.3. Terceiro pilar: Aprender a viver juntos

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. [...] Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. [...] É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação.

Que fazer para melhorar a situação? A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade. (DELORS, 1998, p.96-97).

Ao ler as palavras de Delors e atrelando a elas a nossa vivência em sala de aula, junto com o conhecimento que temos acerca da realidade dos alunos, é possível afirmar que, com certeza, este é o maior dos desafios do professor em suas práticas cotidianas. Muitas das escolas da rede pública de ensino estão localizadas próximas – senão dentro – das comunidades. Sendo assim, grande parte dos alunos que elas recebem são frutos dessa realidade que, como sabemos, é de violência constante. Logo, como seria possível mostrar aos

estudantes que é possível viver harmoniosamente com o outro se não é isso que eles vivem no seu dia a dia?

Enfim, é preciso que as práticas cotidianas nos levem a enxergar a escola como ambiente capaz de mudar a sua realidade. Por isso, ao longo dos últimos anos tem se falado tanto sobre a importância de a sociedade aprender a trabalhar em parceria. E isso não pode ser diferente no contexto escolar. Professores e alunos – na verdade, a comunidade escolar como um todo – precisam reaprender a viver juntos, a respeitar as individualidades, a conviver com as diferenças, a aceitar opiniões contrárias às suas e a entender que, para que haja desenvolvimento, é preciso aceitar a interdependência que há entre todos os seres humanos. Só assim caminharão juntos num processo coletivo de aprendizagem e emancipação.

3.3.1.4. Quarto pilar: Aprender a ser

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1998, p.99).

Por este último pilar, entendemos ser papel da escola mostrar aos estudantes que eles são livres para desenvolver seus pensamentos e ações, e que, por esse motivo, devem ser responsáveis por seus próprios atos. O conceito de aprender a ser surge como proposta para o desenvolvimento integral do estudante enquanto pessoa dotada de inteligência, sensibilidade, senso crítico, ético e estético, capaz de desenvolver seus pensamentos de forma autônoma, criativa, responsável e respeitosa.

Posto isso, inferimos que o aprender a ser destaca não apenas a importância de cultivar nos estudantes a capacidade de autonomia e discernimento acompanhada da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo, como também abarca as dimensões essenciais da pessoa, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos.

Com isso, cabe à escola tornar possível o desenvolvimento desses quatro pilares da educação, em especial o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Se assim o fizermos, contribuiremos para a formação de indivíduos que reconhecem a importância do conhecimento e de sua aplicação nas mais diversas vivências cotidianas, mas que, além disso, sabem conviver com o outro de forma harmoniosa, respeitando as diferenças e posicionando-

se de forma responsável, inteligente, crítica e autônoma, sendo, portanto, indivíduos participativos e transformadores da realidade social em que estão inseridos.

Amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhes selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora da mensagem e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimentos elaborados. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia não é nada sem a cidadania. (GADOTTI, 2000, *apud* BEHRENS, 2000, p.9).

3.3.2. Teoria da pesquisa-ação

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14).

Em outras palavras, o que o autor afirma é que a metodologia da pesquisa-ação é caracterizada por uma averiguação coletiva com o intuito de promover transformações e solucionar problemas comuns. Por esse motivo, ao pensar em intervenções a serem aplicadas em sala de aula, faz-se necessário que o pesquisador planeje ações e trace estratégias que visem à resolução dos problemas encontrados.

De acordo com essa definição, podemos pensar os alunos como agentes com participação efetiva em toda a pesquisa, pois, além de estudarem os problemas e as ações para encontrar a resolução desses, são responsáveis por negociar as tomadas de decisões e terão acesso aos resultados parciais e finais da pesquisa, uma vez que também são interessados neles. Assim sendo, não nos referimos a um tipo de trabalho cujos procedimentos adotados permanecem inalterados até o final, pelo contrário, o trabalho entre o professor-pesquisador e os estudantes envolvidos é de constante aperfeiçoamento, pois está sujeito a modificações conforme as necessidades forem surgindo ao longo do processo.

Para ampliar a compreensão acerca dessa metodologia, apresentaremos um gráfico desenvolvido por Elliot (1997), no qual ficam claras as etapas por que passa continuamente o processo de pesquisa-ação:

Gráfico 1

Espirais da Pesquisa-ação



Fonte: ELLIOT, 1997, p.17.

Partindo dos pressupostos de Elliot, a pesquisa-ação não pode ser confundida com um mero processo de autoavaliação, mas, sim, entendida como uma prática que promove uma reflexão de cunho social que se modifica continuamente – e em espiral –, sendo as etapas constitutivas dessa modificação: a diagnose da situação prática ou do problema a que se pretende resolver, a formulação de estratégias de ação seguida de seu desenvolvimento e análise, a ampliação da compreensão acerca da nova situação e o retorno aos mesmos passos iniciais para, assim, avaliar a eficiência da nova situação prática.

A partir dessa ideia, citamos as palavras de Thiollent que afirma

que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigativa;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1986, p.16).

Como a prática da pesquisa-ação remete a um processo de constante aprimoramento, não se pode fazer dela algo rotineiro. Pelo contrário, ela cria meios de realização de uma pesquisa que sofre mudanças ao longo do processo, as quais podem levar os envolvidos a

entender não apenas a própria prática, como também as diversas situações e as pessoas que nela estão envolvidas. Partindo desses pressupostos, Tripp (2005) descreve a pesquisa-ação como sendo inovadora, contínua, estrategicamente proativa, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada (TRIPP, 2005, p.447).

Por fim, para que seja possível elaborarmos as atividades tendo como base os princípios metodológicos da pesquisa-ação, precisamos atentar para as especificidades de dois objetivos que norteiam tal teoria. São eles:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.). (THIOLENT, 1986, p.18).

Procedendo dessa forma, a elaboração de uma intervenção pautada na metodologia da pesquisa-ação permitirá superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática. Desse modo, os resultados ampliarão as capacidades de compreensão dos professores e dos alunos em relação às suas práticas, favorecendo amplamente as mudanças que se fizerem necessárias.

Antes de adentrarmos à descrição das etapas da mediação didática, apresentaremos algumas informações relevantes acerca da pesquisa e de seus objetivos, bem como do local de realização e dos participantes envolvidos.

3.4. Caracterização e Objetivos da Pesquisa

Para desenvolver este estudo, optamos por um perfil de metodologia qualitativa, cujos procedimentos adotados partiram da observação do comportamento dos alunos em sala de aula em relação ao seu desempenho comunicativo e ao seu domínio lexical. Realizou-se a pesquisa dentro do contexto escolar de modo a contribuir direta ou indiretamente para formação e transformação das práticas docentes, cumprindo-se, assim, o papel democrático da educação. Partindo dessa premissa, objetivou-se encontrar respostas às dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, especificamente no que diz respeito

ao desenvolvimento da competência lexical, tendo como elemento norteador na abordagem qualitativa a adoção da metodologia da aprendizagem colaborativa, bem como a utilização de alguns princípios da metodologia da pesquisa-ação. Segundo esse modelo, o professor, assim que detecta uma dificuldade de aprendizagem em seus alunos, passa a observá-los até descobrir as causas. Em seguida, elabora e testa ele mesmo atividades pedagógicas que possam resolver a dificuldade dos aprendizes. Verificada a eficiência das atividades propostas, o professor compartilha com seus colegas. Portanto, nesse tipo de investigação, o cientista pesquisa enquanto age, e propõe mudanças que são aplicadas por ele mesmo.

Nesse contexto de aprendizagem colaborativa, pretendemos criar situações de aprendizagem nas quais fosse possível ocorrer troca significativa entre os alunos envolvidos e entre eles e o professor. Com isso, objetivamos promover a redução dos problemas de aprendizagem – de modo geral – dos estudantes em virtude da ausência de um repertório lexical mais amplo.

3.5. Local de Realização da Mediação Didática

A mediação desenvolveu-se na esfera do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Área de Concentração de Linguagens e Letramento, seguindo a linha de pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais. A aplicação foi realizada com alunos das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Monte Castelo, situada à Rua Ouseley, S/Nº, no bairro de Coelho Neto, município do Rio de Janeiro.

O funcionamento da escola ocorre em dois turnos e atende a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo duas turmas do antigo projeto de aceleração – atual Projeto Carioca – que atende a alunos que estejam fora da faixa etária indicativa para o terceiro (6º e 7º anos) e o quarto ciclos (8º e 9º anos) do fundamental. Ao todo, são vinte e seis turmas divididas igualmente entre os turnos: cinco turmas de 6º ano, oito de 7º ano, seis de 8º e cinco de 9º, além das duas turmas atendidas pelo projeto.

Quanto à estrutura física, o colégio é formado por um prédio principal com três andares. No primeiro piso, encontram-se secretaria, sala da direção, refeitório, cozinha, banheiros para alunos e para funcionários, estoque e sala de informática; sala dos professores, e quatro salas de aula, no segundo piso; cinco salas de aula, no terceiro. No prédio anexo, com dois andares, estão dispostos um auditório, dois banheiros para alunos e dois vestiários, no

primeiro piso; e, no segundo, quatro salas de aula, sala de leitura e dois banheiros para funcionários. Além disso, a escola conta com uma quadra poliesportiva e um pátio amplo, o que favorece o desenvolvimento de atividades fora de sala de aula sem atrapalhar o desenvolvimento do trabalho dos colegas de outras disciplinas.

3.6. O Projeto Político-Pedagógico da Escola

Ao longo dos últimos anos, apesar de algumas dificuldades, a escola tem conseguido manter algum sucesso ao atingir as metas dos índices educacionais que cercam o Ideb e o IDE-Rio. No entanto, muitos integrantes da comunidade vêm se queixando de que esta UE veio perdendo parte da sua identidade, do seu espírito de entregar aos jovens dessa parte da cidade o melhor para a construção de suas identidades cidadãs e de sua matriz curricular para os desafios acadêmicos de suas vidas.

Nesse contexto, fez-se necessária uma autoavaliação para identificação dos fatores geradores do distanciamento da escola de um perfil conquistado ao longo dos seus mais de cinquenta anos de existência. Utilizou-se como referência e instrumento de análise, a Matriz FOFA³ (Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) – uma das ferramentas mais simples e ao mesmo tempo úteis que uma empresa tem ao seu dispor para entender o ambiente em que está inserida e criar a base de informações necessárias para planejar seu futuro⁴ –, a qual ajudou a direcionar o olhar para as questões mais importantes e, sobre as quais, deveriam ser dedicados os maiores esforços em busca da escola que se quer.

De acordo com as consultas feitas à comunidade escolar por meio de uma pesquisa⁵, da qual foram convidados a participar alunos, responsáveis, professores e funcionários da escola, foi possível a identificação das seguintes forças⁶ e fragilidades:

³ Também conhecida com Matriz SWOT, Análise FOFA ou ainda Matriz FOFA. O termo SWOT é o acrônimo para *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* que quando traduzimos para o português temos a sigla FOFA que significa *Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças*.

⁴ Informações extraídas do site <https://www.treasy.com.br/blog/matriz-swot-analise-swot-matriz-fofa/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

⁵ A comunidade escolar foi convidada a indicar quais eram as forças, as oportunidades, as fraquezas e as ameaças da escola e, em seguida, essas indicações foram transcritas em um grande mural que havia em um lance de escadas intermediário ao hall e o primeiro andar de salas de aula. A pesquisa teve duração de aproximadamente duas semanas.

⁶ Ressaltamos que não foram mencionadas as “Oportunidades” (componente essencial da Matriz FOFA), pois essas não foram elencadas no PPP da escola. O motivo para tal omissão não nos foi informado.

Forças:

- Equipes qualificadas em todos os setores da UE;
- União dos professores e funcionários;
- Direção participativa e forte nas tomadas de decisões;
- Comunidade escolar acolhedora;
- Grupo coeso e cordial.

Fraquezas:

- Falta de recursos humanos para apoio;
- Problemas de comunicação;
- Dificuldades com o sistema *Escola 3.0*.

Ameaças:

- Indisciplina dos alunos;
- Entorno escolar violento;
- Índice de evasão significativo;
- Infrequência como características de algumas turmas, em especial no segundo turno;
- Pouca participação das famílias na escola.

Analisou-se ainda, o desempenho da escola no processo de aprendizagem dos alunos, para isso foram utilizados, nos Centro de Estudos, relatórios bimestrais por disciplinas, onde foi possível constatar quais competências não estavam sendo plenamente alcançadas e, assim, traçar estratégias para reversão do quadro de defasagem.

Com isso, foi identificada a necessidade do planejamento de ações interdisciplinares integradas para equalizar dificuldades cognitivas, em especial quanto à competência leitora. Acredita-se que o desenvolvimento de práticas de letramento e do pensamento crítico devam permear o planejamento de todas as disciplinas componentes do Currículo Básico, pois se constituem instrumentos essenciais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a leitura em suas diferentes formas será o grande eixo das

práticas pedagógicas e o fio condutor da construção de uma educação voltada para formação de cidadãos conscientes de suas realidades e capazes de transformá-las.

Sendo assim, foram estabelecidas algumas metas a serem atingidas ao longo do ano letivo de 2019, em especial no segundo e terceiro bimestres. São elas:

- diminuir a oscilação na frequência escolar de alguns grupos de alunos muito faltosos em pelo menos 80%;
- reduzir casos de indisciplina escolar em 90%;
- melhorar o desempenho nas avaliações da rede e da U.E. em 70%;
- aumentar o envolvimento dos alunos na vida escolar em 80%;
- melhorar comunicação com as famílias;
- aumentar ações de protagonismo juvenil na gestão escolar.

A equipe de gestão (direção e coordenação pedagógica), os professores e outros membros da comunidade em análise do contexto escolar, do entorno, definiram, também, o estabelecimento de ações para minimizar os impactos dos elementos complicadores da prática pedagógica e principalmente, planejar ações coletivas de dinamização e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Essas reuniões indicaram os seguintes procedimentos:

- Diversificação de critérios e possibilidades avaliativas que permitam um olhar mais global do desempenho do aluno. O conceito final atribuído no bimestre deverá incluir pelo menos três critérios que permitam observar diferentes competências e habilidades.
- Inclusão de atividades de escuta, debate, expressão oral e escrita para trabalhar a identidade e percepção de pertencimento ao ambiente escolar (rodas de conversa, atividades em grupo, incentivo à expressão artística, etc.).
- Grupos de apoio e reforço escolar com professores em horário ocioso, por meio de projetos: Núcleo de Apoio à Maturidade (NAM), atividades do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro (PROINAPE), clubes de poesia, música e leitura.
- Atendimento individualizado aos alunos com conceito I, para reconhecimento de fragilidades e acompanhamento do processo de desenvolvimento educativo;
- Incentivo à leitura, escrita e desenvolvimento de olhar crítico com implantação de espaços de expressão como o jornal escolar (Jornal-mural e Jornal virtual).

- Oferecimento de projetos escolares permanentes em forma de oficinas (orquestra de flautas, coral, expressão corporal).
- Estimular e criar condições para que o Grêmio Estudantil eleito exerça ações de protagonismo no espaço escolar.
- Desenvolver, juntamente com a Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE), material pedagógico alternativo adaptado às necessidades de alunos incluídos, de acordo com suas características.

Acredita-se que, com uma equipe comprometida com o oferecimento de um ensino de qualidade e promotor de cidadania, as ações pensadas irão, a curto e médio prazos, contribuir para minimizar a ocorrência de conceitos fragilizados e também para a construção de uma cultura escolar, cujas referências sejam a humanização das relações, o reforço da identidade individual e coletiva e o fortalecimento da busca do conhecimento como fator de promoção de justiça social.

3.7. Perfil dos Participantes da Pesquisa

A mediação foi aplicada em três turmas do 6º ano do EF – turmas 1601 (turno da manhã), 1602 e 1604 (turno da tarde) –, totalizando 67 alunos que participaram efetivamente da pesquisa. Esse grupo, formado por educandos de 11 a 13 anos, apresentou bastante interesse em desenvolver as atividades propostas, uma vez que, na escola de onde vieram, já estavam habituados a desenvolver tarefas com suas professoras regentes. Apenas na turma 1604, que teve a menor quantidade de alunos participantes – a saber, 14 alunos –, houve maior dificuldade, por haver um percentual elevado de faltas ao longo de todo o ano letivo, o que é comum na maioria das turmas do 2º turno.

Apesar disso, como as turmas da tarde se juntaram para desenvolver as etapas da pesquisa, a interação com os demais colegas propiciou um ambiente favorável, estimulando aqueles que estavam em minoria a participar de forma mais efetiva e a contento, instigando, assim, o interesse dos estudantes pela aprendizagem do assunto abordado.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção, apresentaremos a descrição dos procedimentos e atividades que foram utilizados na proposta de mediação didática elaborada para o ensino do léxico nas turmas de 6º ano que participaram da pesquisa.

As aulas de Língua Portuguesa, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ocorrem em seis tempos semanais de cinquenta minutos cada, sendo divididos em dois encontros semanais com três tempos cada (o mesmo ocorre em todas as turmas participantes). Para a aplicação desta pesquisa, foram dispostos dois tempos semanais para o cumprimento das etapas, sendo extensivo para um terceiro tempo quando a atividade assim o exigia.

A seguir, exporemos cada uma das etapas de nossa proposta didática, a qual, conforme citado anteriormente, foi elaborada com base nos pressupostos teóricos relacionados a letramento e linguagem em uso (BRAVIN DOS SANTOS, 2018), à competência comunicativa e lexical (ANTUNES, 2012), à leitura e produção de texto (KOCH, 2010; KOCH & ELIAS, 2011), bem como às teorias da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2000) e da pesquisa-ação (THIOLENT, 1986; TRIPP, 2005).

Para alcançar os objetivos, desenvolvemos uma proposta buscando formar leitores autônomos, focando na atenção e a concentração para identificação dos elementos intra e extratextuais, ou seja, de conexões entre as passagens do texto entre si, e entre elas e o conhecimento prévio do leitor (conhecimentos linguísticos e de mundo), para que, partindo dos pressupostos teóricos para o ensino de leitura (KOCK, 2010; KOCH & ELIAS, 2011), conseguíssemos conduzi-los a uma melhor compreensão do texto a seguir

4.1. Etapas da Mediação Didática

1ª etapa: Motivação

Atividade: Leitura, análise e discussão a respeito da crônica “*Aí, galera!*”, de Luís Fernando Veríssimo.

Duração: 1 aula com 50 minutos.

Aí, galera

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

– Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera. Oi – disse

– Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.

– Como é?

– Aí, galera.

– Quais são as instruções do técnico?

– Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.

– Ahn?

– É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.

– Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?

– Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?

– Pode.

– Uma saudação para a minha genitora.

– Como é?

– Alô, mamãe!

– Estou vendo que você é um, um...

– Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?

– Estereoquê?

– Um chato?

– Isso.”

Luís Fernando Veríssimo (In: Correio Brasiliense, 13/05/1998)

O texto escolhido apresenta a reprodução de uma conversa entre um entrevistador e um jogador, na qual o esportista, em suas respostas, apresenta algumas palavras que são de difícil compreensão para o outro personagem. Embora, na sequência, o próprio texto apresente a explicação a respeito da significação global das falas do atleta, os vocábulos, que inicialmente causam estranhamento, poderiam gerar obstáculos para a compreensão quando o interlocutor é alguém que não está habituado com eles.

Assim, nesta primeira etapa, foram sugeridas duas atividades aos alunos: na primeira leitura, eles identificaram (por meio de algum tipo de marcação) apenas as palavras cujos significados desconhecem; na segunda, fizeram outro tipo de marcação para assinalar apenas as que, mesmo depois de lido todo o texto, ainda causaram algum estranhamento e/ou dificultaram a compreensão de determinado trecho. Após as duas leituras, solicitamos aos alunos que dissessem quais vocábulos foram marcados e propusemos que eles indicassem os significados que inferiram para cada um. Com essas atividades, pretendíamos fazer com que os alunos entendessem que, embora as falas do esportista sinalizassem uma linguagem de maior grau de letramento, existia a possibilidade de reescrevê-las de modo que estivessem adequadas a sua realidade, ou seja, com uma linguagem mais próxima à oralidade, que é o modo mais comum de os jogadores de futebol se comunicarem.

2ª etapa: Apresentação formal da pesquisa

Atividade: Apresentação das etapas e dos objetivos da pesquisa.

Duração: 25 minutos.

Depois de concluída a atividade inicial, expusemos em que consistia a pesquisa e quais os objetivos a que pretendíamos chegar. Com isso, esperávamos obter ampla adesão dos alunos que, nesta etapa, já estavam conscientes da importância que o desenvolvimento da competência lexical tem para torná-los indivíduos mais proficientes em sua língua.

3ª etapa: Coleta de vocábulos novos

Atividade: Coleta de vocábulos “desconhecidos” a partir das vivências cotidianas dos participantes da pesquisa.

Duração: Para a explicação da etapa: 25 minutos; para a coleta de dados: uma semana.

Nesta etapa, propusemos que os alunos fizessem as coletas de vocábulos atentando às seguintes especificidades:

- 1 – vocábulos cujos significados fossem desconhecidos por eles;
- 2 – vocábulos ouvidos por eles em algum dos seus círculos de interação social seja em contextos de menor seja de maior grau de letramento (família, escola, entre amigos, no supermercado, no consultório médico, etc.);
- 3 – vocábulos pertencentes ao campo lexical do corpo humano.

A escolha desse campo lexical para a pesquisa se deve ao fato de os alunos se interessarem bastante pelas aulas de Educação Física e pelos conteúdos abordados nas aulas de Ciências. Dessa forma, por verificarmos essa identificação dos participantes por tais disciplinas, entendemos que seria de grande valia – neste primeiro momento – propor atividades que buscassem desenvolver a competência vocabular dos alunos nessas áreas de conhecimento. Ademais, por ser algo de que gostam, esperávamos que, conseqüentemente, a adesão às tarefas também fosse maior.

4ª etapa: Elaboração de glossário

Atividade: Atividade em grupo – Elaboração de glossário a partir das palavras coletadas pelos alunos.

Duração: 2 aulas com 50 minutos cada

Os alunos se dividiram em grupos para a elaboração de glossários nos quais escreveram as palavras e seus significados. Como suporte para esta etapa, usamos dicionários para que pesquisassem as acepções dos vocábulos e elaborassem os verbetes. Antes disso, durante os demais tempos semanais de aula, apresentamos o gênero textual *verbetes*, sua estrutura e funcionalidades, seguido de uma análise do dicionário, para que não tivessem problemas na execução da tarefa.

5ª etapa: Proposta de produção textual

Atividade: Produção textual coletiva – Gênero: Bate-papo.

Duração: 2 aulas com 50 minutos cada

Propusemos aos educandos a criação de um texto seguindo os modelos de um grupo de bate-papo similar ao do aplicativo *WhatsApp*. Ao longo do texto, eles deveriam utilizar algumas das palavras que aprenderam na atividade anterior e explicá-las de maneira bem simples, de modo que todos os participantes do bate-papo conseguissem entendê-las. Sendo assim, os educandos poderiam utilizar uma linguagem mais próxima da oralidade, que é a mais usada em seu cotidiano, e, ao inserir os vocábulos novos, tentar explicá-los também usando a mesma linguagem. Pretendemos, com isso, levá-los à compreensão de que muitos desses vocábulos podem compor seu repertório lexical ainda que não sejam utilizados cotidianamente (vocabulário passivo), porém, quando voltassem a ter contato com eles, já poderiam fazer associações com outras palavras presentes em seu vocabulário ativo.

6ª etapa: Discussão acerca dos textos

Atividade: Leitura dos textos e discussão acerca dos significados dos vocábulos “estranhos”.

Duração: 2 aulas com 50 minutos cada

Nesta atividade, um aluno de cada grupo foi escolhido para ler o texto produzido. Após a leitura, os discentes foram levados a marcar as palavras que desconheciam e a inferir os significados delas. O intuito, aqui, foi fazer com que começassem a assimilar novos vocábulos e a introduzir alguns deles às suas produções, e ainda que tais palavras, no cotidiano, não fizessem parte de suas produções textuais orais ou escritas, conseguiriam identificar os significados caso se deparassem com elas em qualquer situação comunicativa, independente do ambiente social.

7ª etapa: Preparação do projeto final

Atividade: Atividade coletiva – Elaboração de jogo.

Duração: 2 aulas com 50 minutos cada

Novamente em grupos, os alunos criaram um jogo contendo os mesmos vocábulos utilizados na 4ª etapa, os quais foram pesquisados por eles. Além de selecioná-los e escolher quais os nomes foram usados, os alunos elaboraram as regras do jogo, contendo todas as

informações necessárias para a participação de outros alunos da escola, às quais foram escritas de modo a demonstrar um avanço dos discentes no que diz respeito à aproximação de uma escrita mais letrada.

Esta etapa nos remete às concepções de Geraldi (2005), pois compreendemos que a produção de textos pode ser considerada ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, e é no texto que ela se revela em sua totalidade.

8ª etapa: Convite

Atividade: Convite formal para a participação nos jogos.

Duração: Ao longo da semana.

Os alunos foram às salas das turmas de 7º, 8º e 9º anos para explicar como funcionariam as atividades e para convidar os colegas a participarem dela. Como a apresentação dos trabalhos desenvolvidos por eles ocorreria em uma mostra pedagógica da escola, todos os alunos que quisessem participar poderiam fazê-lo. Para esta etapa, foi solicitado que os estudantes elaborassem um pouco mais as suas falas, pois, por se tratar de um convite formal para turmas em níveis mais elevados, precisariam apresentar uma fala com maior apuro na seleção vocabular.

9ª etapa: Culminância do projeto

Atividade: Apresentação dos jogos.

Duração: Ao longo da mostra pedagógica.

Os alunos prepararam o ambiente que foi utilizado para os jogos e, assim que concluíram a arrumação, chamaram os colegas das outras turmas que foram, grupo a grupo, executar as tarefas. Depois de concluídas, os alunos deram uma premiação simbólica a todos os que participaram dos jogos.

10ª etapa: Avaliação final

Atividade: Avaliação coletiva do projeto.

Duração: 1 aula com 50 minutos.

Nesta última etapa, propusemos uma reflexão a respeito da participação dos estudantes e das etapas desenvolvidas ao longo do projeto. Com isso, pretendíamos fazê-los refletir sobre a importância de se participar de trabalhos coletivos, além de proporcionar-lhes o amadurecimento advindo das discussões em grupo.

Optamos por esta metodologia de trabalho para direcionar a mediação didática sobre a abordagem do léxico, fazendo as adaptações necessárias de modo a se adequar ao perfil dos alunos. Além disso, cremos que um projeto pautado na aprendizagem colaborativa implica uma melhor preparação das atividades, permitindo, ainda, que a interação entre professor, aluno e a comunidade escolar se torne mais facilitada. Dessa forma, esperamos que os alunos fossem levados ao reconhecimento de vocábulos, à noção do sentido que eles possuísem e ao uso consciente das palavras em suas produções.

4.2. Discussão sobre a Relevância do Projeto

Nesta seção, explicaremos, passo a passo, como as etapas foram desenvolvidas ao longo do projeto. Em seguida, apresentaremos os resultados obtidos em todas as fases do processo, discutindo, também, os dados extraídos de cada análise.

Consideramos este primeiro contato com os alunos vital para que houvesse uma boa interação entre os discentes e o professor mediador, pois é nele que são apresentados, de forma bem didática, em que consiste o projeto, quais seriam as atividades desenvolvidas ao longo dele, quais os objetivos a serem alcançados e, principalmente, os benefícios que os estudantes teriam caso aceitassem participar da pesquisa.

Inicialmente, propusemos que as atividades fossem desenvolvidas por intermédio de parcerias entre todos os envolvidos. Para isso, seria necessário que os alunos interferissem no processo, opinando sobre as etapas, sugerindo ideias e propondo adaptações – e até mesmo novos caminhos – para chegarmos ao denominador comum que é o desenvolvimento da competência lexical por meio da aquisição de vocábulos novos, os quais podem ser inseridos ao vocabulário dos alunos. Após nossa fala inicial, a maioria dos alunos demonstrou interesse em participar da pesquisa, excetuando, apenas – como citado anteriormente –, aqueles que

tinham um percentual muito elevado de faltas, o que é característico das turmas da tarde na instituição de ensino em que a mediação foi aplicada.

Para que pudessem compreender melhor a importância da pesquisa para sua vida escolar, apresentamos a crônica “*Aí, galera*”, de Luís Fernando Veríssimo, a qual foi escolhida por apresentar um contexto com o qual, geralmente, os alunos de 6º ano se identificam: o esporte.

Assim que entregamos os textos, propusemos que durante a primeira leitura os vocábulos desconhecidos fossem marcados por eles de modo que conseguissem identificá-los facilmente depois de finalizada a leitura, conforme mostram as imagens a seguir.

Imagem 33

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo

Vocábulos desconhecidos pelo aluno S.S., turma 1601

Imagem 34

– Minha saudação aos **aficionados** do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.

Vocábulos desconhecidos pela aluna M.N., turma 1601

Imagem 35

– Nosso treinador **vaticinou** que, com um trabalho de **contenção** coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação,

Vocábulos desconhecidos pela aluna M.N., turma 1601

Imagem 36

aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe

Vocábulos desconhecidos pelo aluno M.H., turma 1602

Imagem 37

sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?

Vocábulos desconhecidos pelo aluno G.R., turma 1602

Imagem 38

– Uma saudação para a minha progenitora.
– Como é?

Vocábulos desconhecidos pela aluna M.S., turma 1604

Assim que realizadas a primeira leitura e a marcação dos vocábulos, fizemos uma lista das palavras que os alunos consideraram desconhecidas e que, num primeiro olhar, geraram estranhamento. Estas foram reunidas na tabela que apresentaremos abaixo para que seja possível verificarmos, de forma mais rápida, quais são e quantas vezes foram relacionadas. Antes disso, devemos recordar que tivemos o total de 67 alunos participando efetivamente das etapas da pesquisa.

Tabela 1

Relação de vocábulos marcados pelos alunos e percentual de incidência

| VOCÁBULO MARCADO | Nº DE MARCAÇÕES | PERCENTUAL DE INCIDÊNCIA |
|------------------|-----------------|--------------------------|
| estereotipação | 63 | 94% |
| aficionadas | 63 | 94% |
| vaticinou | 67 | 100% |
| contenção | 34 | 51% |

| | | |
|-----------------|----|------|
| otimizada | 17 | 25% |
| probabilidades | 4 | 6% |
| esférico | 29 | 43% |
| concatenarmos | 54 | 81% |
| contragolpe | 25 | 37% |
| parcimônia | 63 | 94% |
| desestruturação | 13 | 19% |
| momentânea | 8 | 12% |
| reversão | 21 | 31% |
| banal | 29 | 43% |
| piegas | 67 | 100% |
| progenitora | 54 | 81% |
| primitivo | 13 | 19% |
| sabota | 4 | 6% |

Ao analisar a tabela acima, percebemos o quanto algumas palavras geram um estranhamento inicial dos alunos e são, inclusive, desconhecidas por eles, principalmente pelo fato de todas pertencerem a um contexto de maior letramento. No entanto, o que deixamos claro ao longo dessa primeira etapa é que, muitas vezes, alguns desses vocábulos têm seus significados explicados ao longo do próprio texto. Sendo assim, como proposta de releitura, solicitamos que os participantes lessem a crônica de forma mais engajada, atentos aos detalhes, e que, desta vez, fizessem um segundo tipo de marcação para identificar apenas aquelas palavras cujo significado realmente não conseguiram inferir e que, de alguma forma, dificultaram a compreensão de parte do texto.

Elencamos, a seguir, alguns exemplos de vocábulos remarcados no segundo momento da atividade.

Imagem 39

Jogadores de futebol podem ser vítimas de *estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo *“estereotipação”? E, no entanto, por que não?

Vocábulos desconhecidos remarcados pela aluna E.G., turma 1601

Imagem 40

– Minha saudação aos **aficionados** do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.

Vocábulos desconhecidos remarcados pelo aluno M.E., turma 1604

Imagem 41

– Nosso treinador **vaticinou** que, com um trabalho de **contenção** coordenada, com energia **otimizada**, na zona de preparação,

Vocábulos desconhecidos remarcados pelo aluno M.E., turma 1604

Imagem 42

esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com **parcimônia** de meios e extrema objetividade, valendo-nos da **desestruturação** momentânea do sistema oposto, surpreendido pela **reversão** inesperada do fluxo da ação.

Vocábulos desconhecidos remarcados pelo aluno C.L., turma 1602

Imagem 43

– Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo **banal**, talvez mesmo previsível e **piegas**, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?

Vocábulos desconhecidos remarcados pela aluna M.H., turma 1602

Como as palavras elencadas inicialmente ainda estavam anotadas no quadro, solicitamos aos alunos que informassem quais delas permaneceram sinalizadas nessa etapa. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 2

Relação de vocábulos remarcados pelos alunos e percentual de reincidência

| VOCÁBULO MARCADO NA PRIMEIRA ETAPA | Nº DE REMARCAÇÕES | PERCENTUAL DE REINCIDÊNCIA |
|-------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| estereotipação | 34 | 51% |
| aficionadas | 38 | 57% |
| vaticinou | 50 | 75% |
| contenção | 25 | 37% |
| otimizada | 1 | 1,5% |
| probabilidades | 0 | 0% |
| esférico | 16 | 24% |
| concatenarmos | 38 | 57% |
| contragolpe | 13 | 19% |
| parcimônia | 59 | 88% |
| desestruturação | 8 | 12% |
| momentânea | 0 | 0% |
| reversão | 13 | 19% |
| banal | 21 | 31% |
| piegas | 59 | 88% |
| progenitora | 29 | 43% |
| primitivo | 4 | 6% |
| sabota | 1 | 1,5% |

Embora tenhamos verificado que, com a releitura, muitos vocábulos marcados inicialmente não foram sinalizados nessa segunda etapa, também constatamos que palavras como “*estereotipação*”, “*aficionadas*”, “*vaticinou*”, “*concatenarmos*”, “*parcimônia*” e “*piegas*” ainda geraram muitas dificuldades para a compreensão dos trechos do texto em que estavam inseridas. Isso se deve ao fato de estas não figurarem no vocabulário – nem no ativo nem no passivo – dos alunos e até mesmo do meio em que estão inseridos, tanto no âmbito familiar quanto no escolar e no social.

Na sequência, propusemos que, com o auxílio dos dicionários impresso e *online*, verificassem quais os significados das palavras que foram destacadas e anotassem sobre elas um sinônimo que melhor se encaixasse no contexto em que eles estão inseridos, ou seja, deveriam procurar as palavras que melhor explicassem os mesmos vocábulos destacados num contexto de maior grau de oralidade. Depois de concluída a atividade, discutimos sobre a importância de se conhecer o sentido das palavras para estabelecer uma melhor comunicação nos mais diversos ambientes em que circulam e até mesmo para auxiliá-los nas suas atividades escolares.

Neste momento, ao ouvir as colaborações de alguns educandos do turno da tarde, os quais são, majoritariamente, advindos de uma comunidade do entorno da escola, tomamos ciência de uma característica cultural da região que diz respeito à fala dos meninos. Segundo os alunos, o rapaz que apresenta uma fala mais próxima da variedade culta, com seleção apurada do vocabulário é visto e tratado com preconceito. Já com as meninas, ocorre o contrário: há o preconceito com aquelas que não têm um comportamento linguístico prestigiado pela sociedade letrada.

Aproveitamos o ensejo para ressaltar que, embora não seja – necessariamente – um dos objetos de estudo desta pesquisa, é importante que os alunos reconheçam a existência da diversidade linguística do português brasileiro, sobretudo a lexical, em que os vocábulos são empregados em cada um dos contextos de interação social em que se inserirem, e que, para cada um deles, existe um vocabulário próprio a ser adotado. No entanto, eles mesmos reconhecem a relevância de assumir uma fala mais monitorada devido à projeção social que pode lhes trazer.

4.3. Etapa Extra – Atividade de Interpretação Textual

Embora não tenhamos previsto esta etapa inicialmente, conforme fomos desenvolvendo a etapa anterior e analisando a forma como os livros didáticos e os cadernos pedagógicos adotados pela rede municipal de ensino abordavam o ensino do léxico, verificamos a necessidade de propor uma atividade que se aproximasse mais do que acreditamos ser necessário para o ensino de vocabulário de uma língua. Para tal, retomamos o texto “Aí, galera”, de Veríssimo, e, com base nele, elaboramos cinco questões, por meio das quais procuramos valorizar o repertório vocabular dos alunos, sua compreensão global a respeito do texto, as impressões e pressuposições que podem extrair a partir da leitura e busca, dentro do próprio texto, por significados de palavras e expressões desconhecidas. Como a atividade foi realizada em dia diferente da etapa anterior, estavam presentes 63 alunos que participaram da pesquisa, respondendo às seguintes questões:

QUESTÃO 1 – O texto inicia com a voz do narrador sobre o comportamento dos jogadores de futebol. Para tanto, mostra que eles podem sofrer estereotipação. Com bases nas pesquisas feitas por você no dicionário, indique uma palavra sinônima de estereotipação que seja mais conhecida por você.

Para responder a essa questão, além de recorrer às pesquisas feitas nos dicionários, os estudantes precisariam recordar as informações que foram trocadas pelas experiências deles mesmos durante a leitura do texto – atividade desenvolvida ao longo da etapa 4.1. Apresentaremos, a seguir, as principais respostas dadas pelos alunos:

Imagem 44

1. O texto inicia com a voz do narrador sobre o comportamento dos jogadores de futebol. Para tanto, mostra que eles podem sofrer estereotipação. Com bases nas pesquisas feitas por você no dicionário, indique uma palavra sinônima de estereotipação que seja mais conhecida por você.

Padronização

Resposta dada pela aluna S.T., da turma 1601, à questão 1

Imagem 45

1. O texto inicia com a voz do narrador sobre o comportamento dos jogadores de futebol. Para tanto, mostra que eles podem sofrer estereotipação. Com bases nas pesquisas feitas por você no dicionário, indique uma palavra sinônima de estereotipação que seja mais conhecida por você.

generalização

Resposta dada pelo aluno G.L., da turma 1601, à questão 1

Imagem 46

1. O texto inicia com a voz do narrador sobre o comportamento dos jogadores de futebol. Para tanto, mostra que eles podem sofrer estereotipação. Com bases nas pesquisas feitas por você no dicionário, indique uma palavra sinônima de estereotipação que seja mais conhecida por você.

llichê

Resposta dada pelo aluno A.F., da turma 1602, à questão 1

Imagem 47

1. O texto inicia com a voz do narrador sobre o comportamento dos jogadores de futebol. Para tanto, mostra que eles podem sofrer estereotipação. Com bases nas pesquisas feitas por você no dicionário, indique uma palavra sinônima de estereotipação que seja mais conhecida por você.

Preconceito

Resposta dada pelo aluno M.V., da turma 1604, à questão 1

Além dessas palavras, outras foram elencadas pelos alunos como possíveis sinônimos da palavra “estereotipação”. A tabela a seguir apresentará todas as respostas dadas e o quantitativo de ocorrências, para que possamos analisar, de forma mais clara, em que nível os objetivos da atividade foram alcançados.

Tabela 3

Relação de respostas dadas pelos alunos à questão 1

| SINÔNIMO SUGERIDO | Nº DE OCORRÊNCIAS | PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA |
|-------------------|-------------------|--------------------------|
| Chato | 4 | 6,3% |
| Clichê | 8 | 12,7% |
| Estereótipo | 11 | 17,5% |

| | | |
|---------------|----|-------|
| Generalização | 17 | 27% |
| Lugar comum | 4 | 6,3% |
| Padronização | 7 | 11,2% |
| Preconceito | 8 | 12,7% |
| Rótulo | 4 | 6,3% |

Analisando a tabela, verificamos que o objetivo da atividade foi atingido de maneira satisfatória, pois apenas 23,8% dos alunos deram respostas que não atendiam ao que era esperado – 6,3% fizeram a associação da palavra “*estereotipação*” à fala do jogador, e transcreveram a palavra “*chato*” como resposta; e 17,5% entenderam que deveriam escrever a palavra mais próxima de “*estereotipação*” que conhecessem. Como a maioria dos estudantes (76,2%) respondeu adequadamente ao questionamento feito, entendemos que as atividades com textos para a proposta da abordagem do léxico, desde que associadas às etapas sugeridas neste trabalho, tendem a ter maior sucesso, uma vez que não foram desenvolvidas de maneira despretensiosa, pois contemplaram diversos aspectos do ensino de vocabulário previstos pelos documentos oficiais.

QUESTÃO 2 – Em relação a essa palavra, o narrador faz duas perguntas ao leitor. Reflita sobre a opinião pública a respeito do comportamento dos jogadores de futebol em situações sociais e responda (não vale sim ou não) ao questionamento do narrador. Justifique sua resposta.

Para responder a esse questionamento, foi necessário que os alunos ativassem seu conhecimento prévio a respeito da figura e do perfil linguístico de grande parte dos jogadores de futebol. Embora tenham reconhecido que comumente o falar dos jogadores esteja mais próximo da oralidade, não se pode generalizar a afirmação de que nenhum deles seja capaz de participar de uma entrevista e utilizar, para responder às perguntas do entrevistador, um vocabulário mais adequado a situações que demandem o uso de uma variedade mais prestigiada da língua.

Para ilustrar a compreensão dos alunos, segue uma das respostas dadas por eles:

Imagem 48

2. Em relação a essa palavra, o narrador faz duas perguntas ao leitor. Reflita sobre a opinião pública a respeito do comportamento dos jogadores de futebol em situações sociais e responda (não vale sim ou não) ao questionamento do narrador. Justifique sua resposta.

Ainda que os jogadores não falem a linguagem formal que o entrevistado, não quer dizer que eles não sabem usar.

Resposta dada pela aluna D.L., da turma 1602, à questão 2

As demais respostas, muito semelhantes a essa, fazem-nos crer que os discentes conseguiram refletir a respeito da existência de itens lexicais que não devem ser consideradas como “certas” ou “erradas”, mas como adequadas ou não a determinados contextos comunicativos. Além disso, constataram que, ainda que um falante da língua use com maior frequência um item lexical em seu dia a dia, isso não o exclui da possibilidade de aprender e empregar com proficiência outros que sejam mais adequados a contextos de maior grau de letramento.

Consideramos o exemplo do jogador de futebol perfeito para ilustrar tal situação. Por ser uma das profissões mais almejadas por crianças e adolescentes que crescem nas comunidades do Rio de Janeiro, o texto foi de extrema relevância para fazê-los entender duas situações: a primeira delas é o fato de que podem empregar o registro informal da língua quando a situação lhe permitir; a segunda refere-se ao fato de que, ainda que desejem ter uma profissão que não demande, necessariamente, estudo, isso não os exime da responsabilidade de ampliar o repertório vocabular por intermédio de práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, compreender o funcionamento da língua e empregá-los de maneira proficiente nas mais diversas esferas comunicativas.

QUESTÃO 3 – A partir do segundo parágrafo, o narrador fica ausente. Mostra, porém, uma conversa entre um repórter e um jogador para exemplificar o que foi questionado no

primeiro parágrafo. Coloque ao lado do travessão, a palavra repórter ou jogador para você saber quem está falando no diálogo.

De modo geral, os alunos não tiveram dificuldades para responder a essa questão, conforme ilustra a imagem a seguir.

Imagem 49

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

R – Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera. Oi – disse

J – Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.

R – Como é?

J – Aí, galera.

R – Quais são as instruções do técnico?

J – Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.

R – Ahn?

J – É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.

Resposta dada pela aluna M.P., da turma 1604, à questão 3

Apenas uma aluna fez marcações diferentes, identificando uma fala do jogador dentro da fala do entrevistador e confundindo as falas do narrador e das personagens.

Imagem 50

R Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo "estereotipação"? E, no entanto, por que não? *origem padronizada, todos os*

R – Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera. *Oi*
– disse *depois*

R – Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.

J – Como é?

J – Aí, galera.

R – Quais são as instruções do técnico?

J – Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação. *2.300*

R – Ahn?

J – É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça. *despreparada*

Resposta dada pela aluna S.T., da turma 1601, à questão 3

Como essa questão exigia a análise superficial do texto para a identificação das falas das personagens, a fim de que a compreensão fosse mais satisfatória, constatamos que os alunos conseguiram definir bem quais são as vozes presentes em um texto, ainda que elas não tenham sido previamente anunciadas. Isso nos leva a crer que, quando trabalhamos com textos

que se aproximam de suas experiências cotidianas – tendo em vista que frequentemente assistem a entrevistas de jogadores nos intervalos dos jogos e nos programas de esporte –, temos maiores chances alcançar os objetivos de aprendizagem.

Atividades como essa nos remetem ao que mencionamos anteriormente, na subseção 1.2.2.2, quando transcrevemos a orientação da BNCC ao afirmar que para desenvolver as competências linguísticas necessárias, é preciso compreender a língua como um fenômeno cultural, social e, dentre outras coisas, sensível aos contextos de uso, por meio da qual é possível construir a identidade dos falantes e das comunidades linguísticas a que pertencem (BRASIL, 2018, p.87).

QUESTÃO 4 – O jogador demonstra que sabe usar uma linguagem própria para situações sociais com menos controle sobre sua fala e outra para ocasiões que exigem mais esse controle, podendo ser usada em um texto escrito mais formal. Identifique os vocábulos mais descontraídos usados pelo jogador e a maneira como são apresentadas por ele em uma linguagem mais cuidada.

Embora tenham conseguido identificar os significados da maioria dos vocábulos incomuns presentes no texto, as respostas dadas pelos alunos apontaram para apenas cinco vocábulos pertencentes a contextos de oralidade e que são empregados para se referir a expressões mais complexas também mencionadas no texto.

Imagem 51

4. O jogador demonstra que sabe usar uma linguagem própria para situações sociais com menos controle sobre sua fala e outra para ocasiões que exigem mais esse controle, podendo ser usada em um texto escrito mais formal. Identifique os vocábulos mais descontraídos usados pelo jogador e a maneira como são apresentas por ele em uma linguagem mais cuidada.

Genitor - mamãe
desestruturando o momento
pego e exigem calça

Resposta dada pela aluna S.S., da turma 1602, à questão 4

Imagem 52

4. O jogador demonstra que sabe usar uma linguagem própria para situações sociais com menos controle sobre sua fala e outra para ocasiões que exigem mais esse controle, podendo ser usada em um texto escrito mais formal. Identifique os vocábulos mais descontraídos usados pelo jogador e a maneira como são apresentas por ele em uma linguagem mais cuidada.

umamãe - genitor
estruturando - um chato
minha saudação aos aficionados
de futebol e demais esportistas
aqui presentes em um momento de seus
lares - vá valer.

Resposta dada pela aluna A.L., da turma 1604, à questão 4

Apresentaremos, a seguir, uma tabela na qual organizamos os cinco vocábulos de maior grau de oralidade identificados pelos alunos, as expressões de maior grau de letramento a eles associados e o percentual de ocorrências de cada resposta.

Tabela 4

Relação de respostas dadas pelos alunos à questão 4

| VOCÁBULO DESCONTRAÍDO | EXPRESSÃO FORMAL | Nº DE OCORRÊNCIAS | PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA |
|-----------------------|-----------------------------------------------|-------------------|--------------------------|
| Mamãe | Genitora | 63 | 100% |
| Galera | Aficionados do clube e aos demais esportistas | 49 | 77,8% |
| Ir pra cima | Mudar o fluxo de ação | 18 | 28,6% |
| Sem calça | Desestruturação momentânea | 15 | 23,8% |
| Chato | Jogador que confunde o entrevistador | 12 | 19% |
| Chato | Estereotipação | 4 | 6,3% |

Antes de analisar os dados, é válido mencionar que os percentuais não totalizam 100%, pois foi dada aos alunos a oportunidade de transcrever mais de uma resposta.

Quanto à análise, ainda que houvesse a possibilidade de citar a expressão “*dividir no meio*” e de associar “*persona à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas*” ao vocábulo “*mamãe*”, as respostas dadas nos fazem entender que os alunos conseguem recuperar significados de palavras mais complexas dentro do próprio texto. Isso é exemplificado, principalmente, pelo fato de todos os 63 estudantes terem citado que o vocábulo “*genitora*” refere-se à mãe do jogador.

No entanto, apesar de o resultado ter sido satisfatório, constatamos que um pequeno percentual (6,3%) de alunos fez a associação de uma palavra de uso corriqueiro em seu vocabulário ativo com aquela que está fisicamente mais próxima no texto – foi o caso da associação de “*chato*” à palavra “*estereotipação*”.

QUESTÃO 5 - No final do texto, há um resumo do perfil do jogador, que revela o conhecimento dele em relação a (à)

- (A) expressões comuns aos jogadores de futebol.
- (B) frustração do repórter quanto à fala do entrevistado.

- (C) *necessidade de ele reportar-se à genitora como mamãe.*
 (D) *sinceridade das palavras utilizadas pelos repórteres.*

A última das questões propostas tem por objetivo verificar se os discentes conseguiram identificar a crítica contida em uma das falas do atleta. Por meio dela, também foi possível perceber se eles conseguiram compreender o texto de maneira global. Porém, por se tratar de uma questão objetiva, remetemo-nos à inquietação que apresentamos na introdução de nossa pesquisa, em que dissemos que os estudantes, quando submetidos a questões fechadas – nas quais as possibilidades de errar são maiores que a de acertar, principalmente quando há, no texto, muitos vocábulos desconhecidos – acabam se confundindo e assinalando a resposta errada.

Vejam, então, o percentual de alunos que conseguiram identificar a crítica contida na fala do jogador.

Tabela 5

Relação de respostas dadas pelos alunos à questão 5

| SUGESTÃO DE RESPOSTA | GABARITO | Nº DE OCORRÊNCIAS | PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA |
|-----------------------------------------------------------|----------|-------------------|--------------------------|
| (A) expressões comuns aos jogadores de futebol. | ERRADA | 6 | 9,5% |
| (B) frustração do repórter quanto à fala do entrevistado. | CERTA | 39 | 61,9% |
| (C) necessidade de ele reportar-se à genitora como mamãe. | ERRADA | 10 | 15,9% |
| (D) sinceridade das palavras utilizadas pelos repórteres. | ERRADA | 8 | 12,7% |

Ao observarmos o percentual de ocorrência das respostas, ainda que a maioria dos alunos tenha conseguido atingir o objetivo, notamos que um percentual considerável (38,1%) ainda se confunde mediante questões objetivas. Esse resultado nos leva a crer que, para trabalharmos, em sala de aula, atividades de interpretação de textos que sejam compostas por questões desse perfil, é preciso desenvolver etapas como as descritas anteriormente – identificação de vocábulos novos, busca pelos significados destes dentro do próprio texto, pesquisa no dicionário e elaboração de glossário – para que, aos poucos, consigamos, por

meio de propostas pedagógicas bem estruturadas, desenvolver a competência lexical dos estudantes.

Nessa parte da mediação, conseguimos relacionar variação lexical (ANTUNES, 2012) e à interpretação de texto (KOCH, 2010; KOCH & ELIAS, 2011), já que o texto escolhido permitiu esse entrelace. Algumas respostas dos alunos mostraram a compreensão de que o comportamento linguístico de uma pessoa está relacionado ao seu conhecimento tanto linguístico quanto de mundo. Como mencionado anteriormente, essa etapa não estava prevista no planejamento da mediação, mas, a metodologia escolhida, a pesquisa-ação, permitiu-nos adicioná-la às ações em função das observações deste professor-pesquisador.

4.4. Seleção de Vocábulos Novos e Elaboração Coletiva de Glossários

Nesta etapa, solicitamos aos alunos que, durante uma semana, selecionassem vocábulos novos que fossem ouvidos ou lidos por eles em qualquer situação comunicativa. No entanto, essas palavras deveriam estar vinculadas a um único campo semântico: o científico, especificamente relacionadas ao corpo humano.

Como o próximo passo seria a elaboração de glossários utilizando as palavras coletadas pelos educandos, aproveitamos as demais aulas da semana para relembrar o conceito e a estrutura do gênero textual verbete de dicionário. Para isso, levamos os estudantes à sala de leitura da escola, onde havia diversos dicionários disponíveis para o uso, e mostramos exatamente como os glossários deveriam ser elaborados.

Após a seleção dos termos, aos alunos foram divididos em grupos – dois grupos na turma 1601, dois, na 1602 e apenas um, na 1604 – para a finalização desta etapa e para a execução das demais. Para a elaboração dos glossários, os estudantes utilizaram tanto dicionários impressos, disponibilizados pela sala de leitura, quanto dicionários *online*, os quais foram acessados por eles nos computadores disponíveis na escola. Nesta fase, especificamente, os alunos iniciaram as atividades na sala de informática e terminaram em casa, pois houve a necessidade de um tempo maior para a execução da tarefa e, na próxima semana, já precisaríamos iniciar a etapa seguinte.

Como os alunos deveriam ser os protagonistas das atividades desta pesquisa, deixamos-os livres para fazer a seleção dos vocábulos que achassem mais interessantes para a pesquisa, desde que estivessem inseridos no campo lexical selecionado. E, quando vimos a lista de palavras coletadas, tivemos uma grata surpresa com a quantidade de vocábulos e com a

variedade – partes, doenças, distúrbios e movimentos do corpo, e até mesmo tratamentos e especificidades médicos – o que possibilitou um amplo conhecimento para eles.

Durante a elaboração, alguns estudantes perguntaram se poderiam, além de colocar os significados das palavras, incluir uma frase com a aplicação do vocábulo. Perguntamos se todos estavam de acordo, ressaltamos, porém, que não seria algo obrigatório para todos, mas que contribuiria bastante com a pesquisa. Como a maioria lembrava o contexto em que ouviram ou leram a palavra, não tiveram dificuldades para criar as frases-exemplo. Esse procedimento contribuiu bastante para que pudessem compreender melhor que tanto as falas elaboradas em contextos de mais oralidade quanto as de mais letramento podem contribuir bastante para o desenvolvimento do seu repertório lexical, desde que haja neles o interesse de investigar os significados dessas novas palavras. Assim, posteriormente, poderão usá-las em suas próprias falas ou conseguirão reconhecê-las quando as ouvirem ou lerem novamente.

A seguir, apresentaremos alguns exemplos de verbetes elaborados pelos alunos em seus glossários, subdividindo-os em três categorias: 1) partes do corpo, 2) distúrbios, doenças e movimentos corporais e 3) especificidades e tratamentos médicos. Entretanto, ressaltamos que não elencaremos todas as palavras selecionadas pelos alunos, por serem muitas e pertencentes aos mesmos subgrupos lexicais, mas apresentaremos os glossários completos nos anexos deste trabalho. Além disso, mais adiante, na apresentação das demais etapas, outros vocábulos serão apresentados.

Cabe-nos mencionar também que, infelizmente, na finalização da atividade de um dos grupos da turma 1602, houve um problema com o glossário e, por este motivo, não apresentaremos os dados desse grupo apenas nesta etapa da pesquisa.

4.4.1. Verbetes de partes do corpo humano

Orientamos os estudantes a, na elaboração dos verbetes, escrever o vocábulo selecionado, seguido da sigla da classe gramatical a que pertence. Logo depois, deveriam incluir a acepção – ou as acepções – que julgassem mais fáceis para o entendimento e, caso o dicionário impresso apresentasse uma definição muito complexa, poderiam utilizar as versões *online*.

Imagem 53

♥ **Alvéolo** → Sm 1- Pequena cavidade ou depressão. 2- Cavidade diminuta como no órgão vegetal. 3- Célula do favo de mel. Ex.: Seus alvéolos pulmonares estão se queimando.

Verbete do vocábulo “alvéolo”, Grupo III – turma 1602

Imagem 54

♥ **Coronária** → SF → Arteria ligada ou coração. Ex.: O coração é irrigado pelas coronárias.

Verbete do vocábulo “coronária”, Grupo III – turma 1602

Imagem 55

+ **Diafragma** = S.M. Músculo que separa a cavidade torácica da abdominal; chapa perfurada que se usa em certos aparelhos ópticos, e que só deixa passar os raios úteis; membrana vibrátil de certos aparelhos de acústica.

Verbete do vocábulo “diafragma”, Grupo II – turma 1601

Imagem 56

Pâncreas = S.M. 2 núm. Glândula abdominal que tem uma secreção externa, de função digestiva, que é lançada no duodeno, e uma secreção interna com um hormônio chamado insulina. A deficiência desse hormônio traz como consequência o aparecimento de açúcar na urina, caracterizando o diabetes.

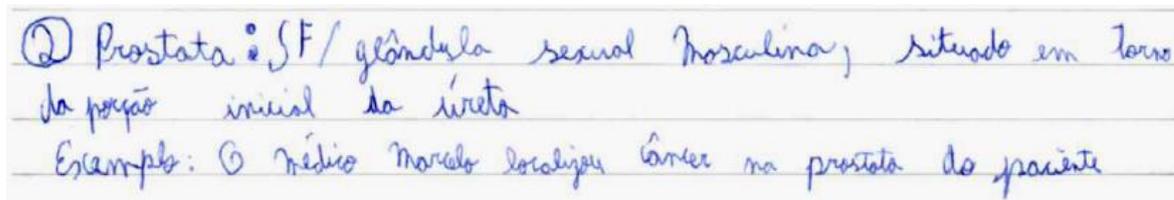
Verbete do vocábulo “pâncreas”, Grupo II – turma 1601

Imagem 57

⑤ **Panturrilha**: SF / Prominência muscular, situada na face posterior posterior superior.
Exemplo: Minha panturrilha está doendo.

Verbete do vocábulo “panturrilha”, Grupo V – turma 1604

Imagem 58



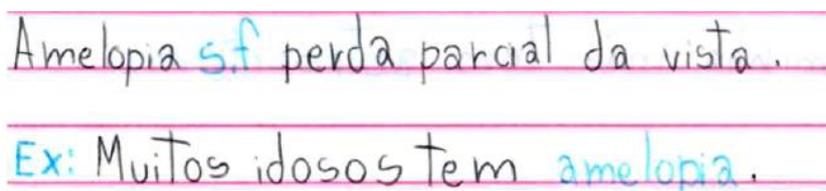
Verbetes do vocábulo “próstata”, Grupo V – turma 1604

É possível observar, nesta primeira amostragem, que foram selecionadas algumas palavras mais comuns, as quais poderiam ter ouvido em situações de oralidade do cotidiano – como *panturrilha* e *próstata* – e outras que, provavelmente, tenham sido adquiridas em alguma situação de +letramento, como nas vividas em escola e em programas de televisão – são os casos de *alvéolo* e *coronária*, por exemplo. No entanto, há que se salientar que, se levarmos em conta que são alunos de 6º ano, os vocábulos selecionados demonstram que o contato que possuem com palavras novas pode lhes possibilitar um amplo desenvolvimento de sua competência lexical, desde que esse contato não seja subaproveitado.

4.4.2. Verbetes de distúrbios, doenças e movimentos do corpo

Neste segundo subgrupo de verbetes, os alunos, de modo geral, selecionaram vocábulos que envolvem doenças e alguns distúrbios que acometem o corpo humano e que, eventualmente, são abordados tanto nas aulas de Ciências e Educação Física, quanto em programas de televisão que abordam assuntos de saúde pública. Alguns, inclusive, disseram que ouviram as palavras em séries de televisão transmitidas via *streaming* por provedores globais.

Imagem 59



Verbetes do vocábulo “amelopia”, Grupo I – turma 1601

Imagem 60

① - Catarata: S.F/Oftalmologia opacidade parcial
Exemplo: Meu avô tem catarata.

Verbetes do vocábulo “catarata”, Grupo V – turma 1604

Imagem 61

③ Cirrose: S.F/ Doença crônica do fígado.
Exemplo: O Jorge está com cirrose.

Verbetes do vocábulo “cirrose”, Grupo V – turma 1604

Imagem 62

Eczema s.f.m afecção ou patologia da pele definida por uma reação alérgica inflamatória aguda ou crônica. Com a formação de veículos e crostas, seguidos de prurido.

Ex: O garoto entrou em contato com o alvejante, por isso, ficou com eczema.

Verbetes do vocábulo “eczema”, Grupo I – turma 1601

Imagem 63

ENFISEMA → SM - Inchamento de um órgão devido à presença de ar ou gás em seu tecido. Ex.: Você está com ~~enfisema~~ ENFISEMA pulmonar!

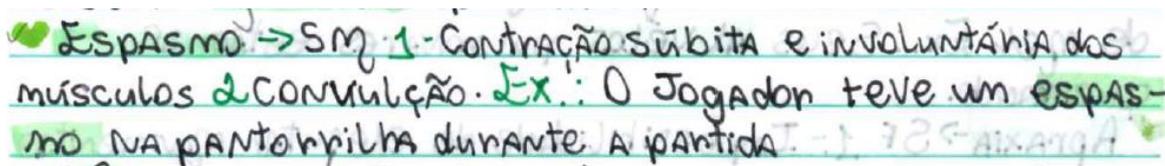
Verbetes do vocábulo “enfisema”, Grupo III – turma 1602

Imagem 64

Escoliose: S.F. Desvio da coluna vertebral para o lado.

Verbetes do vocábulo “escoliose”, Grupo II – turma 1601

Imagem 65



Verbetes do vocábulo “*espasmo*”, Grupo III – turma 1602

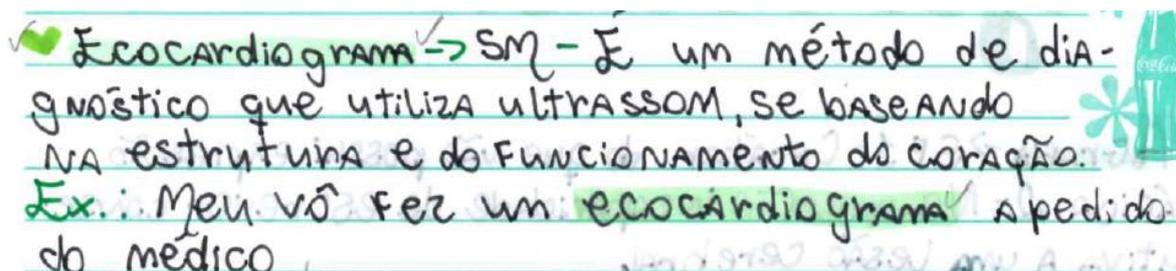
Ao analisar este levantamento, percebemos, assim como na seção anterior, que alguns vocábulos foram selecionados em possíveis conversas cotidianas – *catarata*, *cirrose* e *escoliose*, por exemplo – em que adultos estejam envolvidos, nas aulas de Educação Física – como o caso da palavra *espasmo* – e também em séries televisivas que apresentam hospitais como cenários principais – de onde, possivelmente, tenham extraído as palavras *amelopia* e *eczema*. Essa atividade reflete, assim, a relevância de inserirmos vocábulos novos ao fazer cotidiano escolar dos alunos, mostrando-lhes também palavras que são correntes em determinados contextos comunicativos, ou seja, vocábulos com os quais deverão em algum momento da vida ter contato em função do campo semântico em que estão inseridos: o das doenças do corpo humano.

Notamos, aqui, a relevância dessa pesquisa para o desenvolvimento da competência lexical não só dos educandos, mas também do professor pesquisador, haja vista que muitos dos vocábulos eram desconhecidos de ambas as partes. Uma prova disso foi o espanto gerado por todos os envolvidos na pesquisa ao entrar em contato com os parônimos *eczema* e *enfisema*. O segundo, conhecido por alguns devido a sua presença em comerciais de cigarros, não geraria tanto estranhamento se não houvesse o contato com o primeiro. Muitos componentes do grupo acharam que a palavra estava errada, mas a aluna que o selecionou comprovou sua existência no dicionário. Por isso, mais uma vez reforçamos a importância de criar atividades que sejam executadas coletivamente com os alunos, pois as vivências de cada um trazem novos e significativos aprendizados.

4.4.3. Verbetes de especificidades e tratamentos médicos

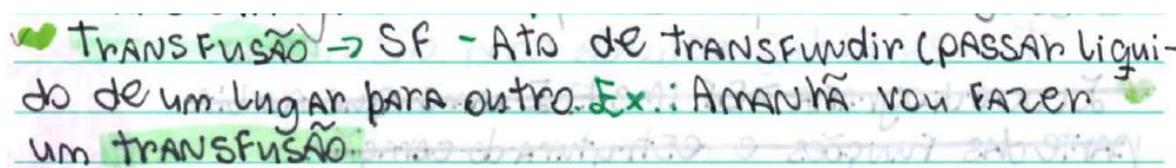
De todos os grupos, apenas um selecionou palavras que pudessem se enquadrar nesta subdivisão. Elencamos, a seguir, os dois vocábulos que trouxeram em sua pesquisa:

Imagem 66



Verbetes do vocábulo “ecocardiograma”, Grupo III – turma 1602

Imagem 67



Verbetes do vocábulo “transusão”, Grupo III – turma 1602

Por esta seleção e até mesmo pelos exemplos, percebemos que são vocábulos que provavelmente tenham sido ouvidos pelos educandos em conversas cotidianas com alguns adultos. Embora sejam palavras relativamente simples e comuns para outros – talvez por isso palavras deste campo lexical não tenham figurado nos glossários dos demais grupos –, não podemos, em hipótese alguma, dispensá-las de nossa pesquisa. Pelo contrário, devemos valorizá-las, por ser uma contribuição valiosa dos protagonistas dessas atividades, que são os alunos.

Tal escolha também se reflete no fato de os educandos não terem, em momento algum, criticado ou desprestigiado as palavras selecionadas pelos colegas. Ainda que alguns vocábulos fossem conhecidos de alguns deles, a atitude que tiveram diante da fala dos outros componentes do mesmo grupo foi de aceitação e até de companheirismo, principalmente quando alguém dava um significado de que discordavam ou um exemplo que não fosse tão simples de compreender. Isso revela que a fala inicial de que o aprendizado se construiria na coletividade, de alguma forma, tinha surtido efeito e o papel de pesquisador já estava sendo assumido por eles.

Além disso, notamos que uma parte desses vocábulos foi integrada ao vocabulário ativo dos alunos, enquanto outra, como a representada pelos termos altamente especializados da área médica, passou a pertencer a seu vocabulário passivo, visto que tais termos serão

compreendidos em contextos comunicativos futuros, mas não necessariamente utilizados em sua produção oral e escrita, salvo se ingressarem na carreira médica. Tal reflexão ratifica nossa hipótese que uma abordagem mais sistematizada do léxico contribui para o desenvolvimento da competência lexical dos educandos.

4.5. Produção Textual Coletiva – Gênero *Bate-papo*

Assim que concluímos a etapa anterior, levamos os educandos à sala de informática da escola e dividimos os grupos em subgrupos para a produção coletiva de um bate-papo. Para facilitar a compreensão, explicamos que o texto deveria ser similar aos que eles produziam cotidianamente em grupos de interação do aplicativo *WhatsApp*, e que cada um deveria digitar a própria fala dentro do texto – o que foi acompanhado pelo professor-pesquisador e pela monitora da sala de informática da escola. Sendo assim, não teriam dificuldades para criá-lo, já que sua estrutura é bem conhecida por todos, ou seja, bem próxima aos contextos de maior oralidade em que estão inseridos.

No entanto, o desafio proposto era inserir as palavras do glossário nas conversas e explicá-las de forma que todos os participantes pudessem compreendê-las. Além disso, depois de concluídos, os textos seriam lidos pelos grupos para toda a turma. Dessa forma, ficaram livres para escolher o tipo de registro que utilizariam para o texto fosse fiel à forma como se comunicam no dia a dia. Selecionamos alguns exemplos de textos produzidos pelos alunos ao longo desta etapa da pesquisa:

Imagem 68

10 DE NOVEMBRO

CASSIANE: Oie galera

GABRIELI: Oii gente

SAMILY: Oi, boa noite!!

HARLEY: Oiiiiiiii

NUNES: Eae gnt

SAMILY: Gente, estão sabendo que o João vai fazer uma cirurgia de apêndice?

HARLEY: Ele está com apendicite ?

GABRIELI: Oq é apendicite ?

NUNES: Que babado forte

CASSIANE: Serio mdsss

SAMILY: Inflamação do apêndice... um órgão do nosso corpo. E tem que operar rápido.

GABRIELI: Ata coitadooooo

Bate-papo do Grupo III – turma 1602.

No exemplo acima, os estudantes utilizaram os vocábulos *apêndice* e *apendicite*, dentre os quais, apenas o segundo figurava em seu glossário. Para que a explicação fosse um pouco mais clara, citaram também o nome do órgão em que ocorreu a inflamação. Quando o grupo leu o texto finalizado para toda a turma, aproveitamos para falar a respeito das palavras formadas com o sufixo *-ite* que, quando relacionado a algum órgão do corpo, faz referência à inflamação neste. Citamos, como exemplo, os vocábulos *gingivite* (inflamação na gengiva) e *gastrite* (inflamação no estômago), e os próprios alunos mencionaram outras palavras como *rinite*, *sinusite*, *tendinite*, dentre outras que estão habituados a ouvir cotidianamente, mas que ainda não tinham atentado para os seus significados.

Neste terceiro exemplo, observamos apenas o da palavra *catarata*. Pelo contexto, é possível perceber que o vocábulo foi selecionado a partir de alguma conversa espontânea do dia a dia de algum dos alunos, pois, além de saberem que se trata de uma doença oftalmológica, associaram-na à figura de um idoso, faixa etária na qual a doença ocorre mais comumente.

Como citado no exemplo anterior, os textos produzidos revelam muito da realidade de quem os produz e, de fato, a situação relatada é o que um deles está vivenciando. O que chamou a atenção foi o fato de os colegas, apesar de muito novos e inexperientes, apresentarem uma postura tão madura. Cabe-nos, aqui, reforçar que o papel da escola vai muito além de formar indivíduos não oferecendo apenas conhecimentos linguísticos, matemáticos, científicos e das mais diversas áreas de conhecimentos, mas formar cidadãos, pessoas que se preocupam com o próximo e que agem em favor dos seus semelhantes.

Embora não tenhamos inseridos excertos de todos os textos produzidos pelos alunos, é válido mencionar que esta etapa foi uma das que mais contribuíram para o crescimento das turmas. Nela, tivemos a oportunidade de conhecer e de ouvir os alunos, e esse compartilhamento de experiências, as risadas com os trechos engraçados dos bate-papos, as próprias correções que um fez no texto do outro foram extremamente importantes até para gerar maior proximidade entre os envolvidos na pesquisa.

4.6. Atividade Coletiva – Elaboração dos Jogos⁷

Esta tarefa, formada por duas etapas – elaboração das regras e dos jogos em si – foi a que mais demandou tempo e conhecimento dos alunos. Neste primeiro momento, apresentaremos apenas em que consistem os jogos e as regras elaboradas pelos grupos. Por se tratar de uma atividade que seria aberta para as demais turmas da escola, houve a necessidade de uma linguagem com seleção vocabular mais elaborada e que, de igual modo, fosse acessível a toda a comunidade escolar. Para tal, retornamos aos cinco grupos os quais elaboraram os glossários, a fim de que preparassem os seguintes jogos:

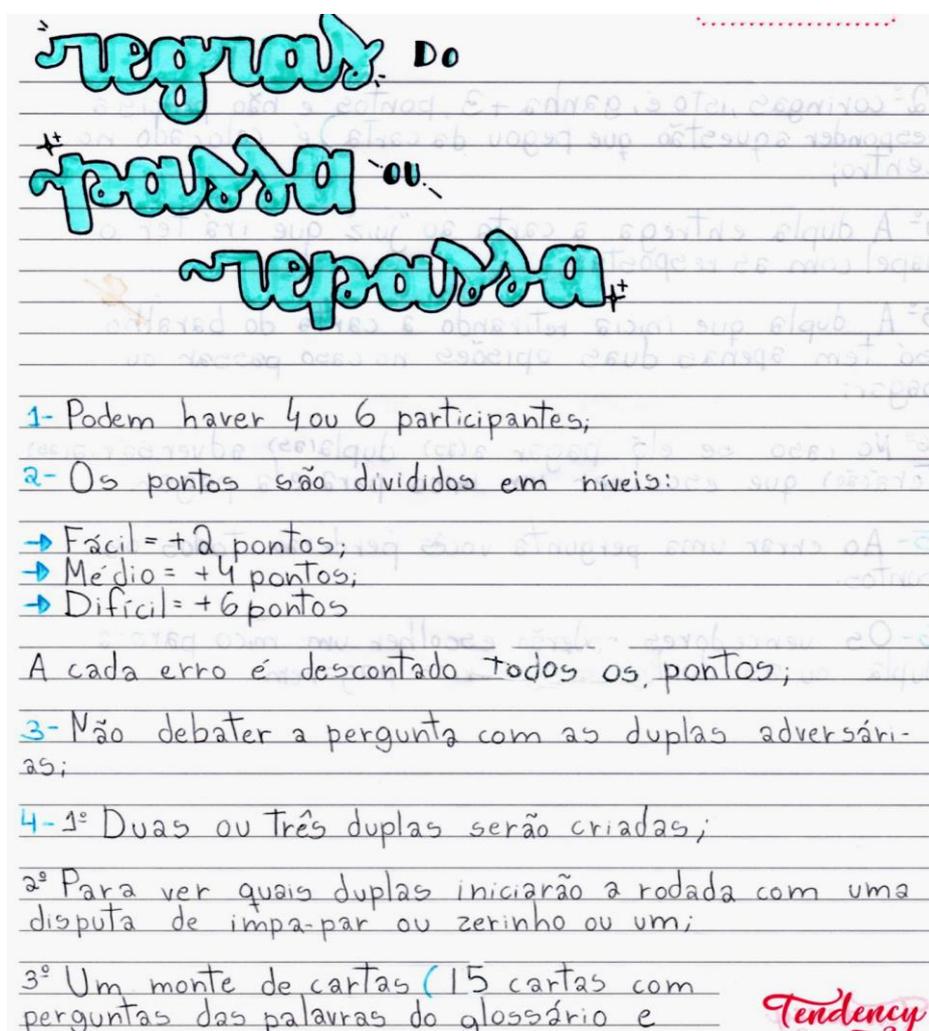
⁷ Devido a alguns imprevistos que tivemos na finalização desta atividade, alguns grupos não conseguiram fazer a revisão dos textos. Dessa forma, serão vistos alguns desvios em relação à norma culta escrita ou mesmo a convenções de ortografia nas imagens desta seção.

4.6.1. Passa ou repassa

Este jogo foi elaborado pelo Grupo I, composto por 15 alunos da turma 1601. Para a elaboração, basearam-se no programa de televisão que tinha o mesmo nome do jogo, o qual era composto por um apresentador e dois times que disputavam entre si para ver quem respondia corretamente o maior número de perguntas e que executava as tarefas físicas com o menor tempo possível.

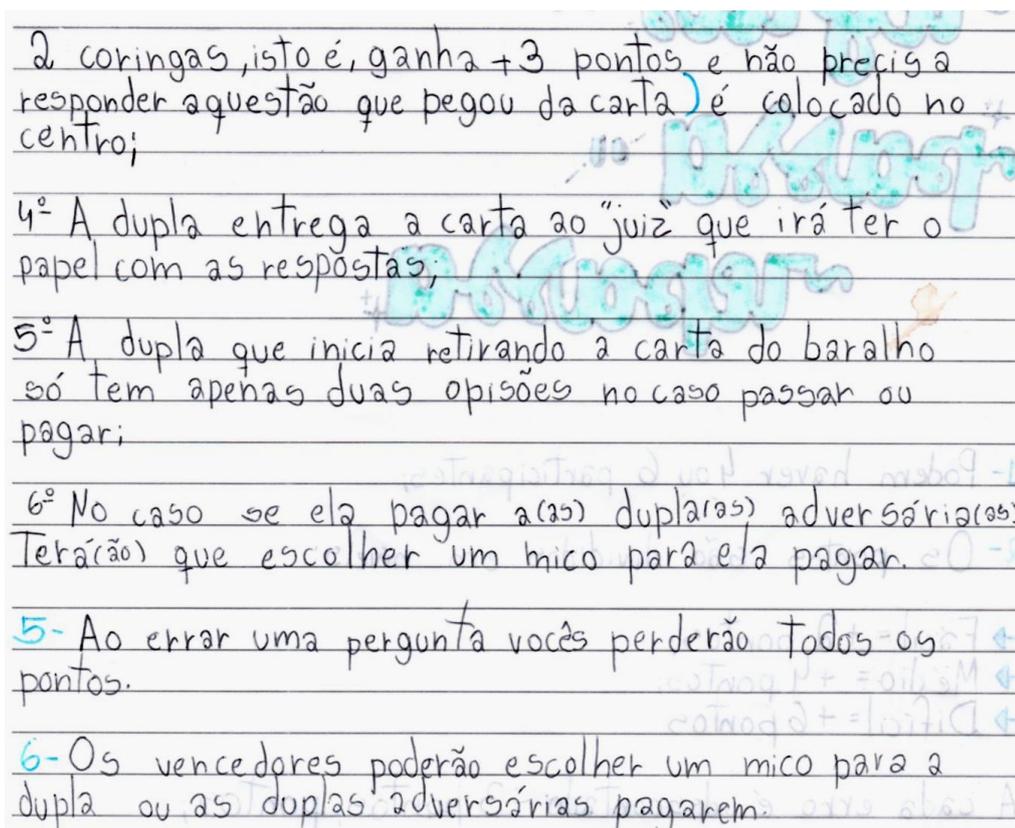
Como seria complexo demais preparar um jogo desses em tão pouco tempo, sugerimos que se detivessem apenas à etapa das perguntas e respostas e que fizessem algumas adaptações que julgassem necessárias. No entanto, todas essas mudanças deveriam ser explicadas nas regras do jogo.

Imagem 71



Regras do “Passa ou repassa”

Imagem 72



Regras do "Passa ou repassa" (continuação)

4.6.2. Twister corporal

Este jogo foi elaborado pelo Grupo II, composto por 16 alunos da turma 1601. Consiste em uma adaptação do famoso jogo de tabuleiro que envolve as habilidades físicas dos participantes. Na versão original, os participantes devem sortear em duas roletas um membro do corpo – pé ou mão (esquerdo ou direito) – e também uma das cores – vermelho, amarelo, verde ou azul – que ficam dispostas em um tapete. Após o sorteio, o participante deve colocar o membro sorteado na cor correspondente.

A versão dos alunos foi bastante criativa, pois mantiveram a roleta do sorteio dos membros do corpo, mas, junto às cores, inseriram órgãos do corpo, cujos nomes constavam no glossário elaborado por eles. No entanto, o jogo exigiu um pouco mais de conhecimento dos participantes, pois, na roleta de sorteios, constavam os nomes dos órgãos, já no tapete, constavam as imagens. Dessa forma, os participantes precisavam fazer a correta associação entre nome e imagem do órgão sorteado. Caso os participantes tivessem dúvida de onde o

órgão ficava localizado no corpo, dispunham de valiosas dicas que os auxiliariam na resposta, que eram as cores em que as imagens estavam localizadas no tapete.

Imagem 73

Twister corporal

regras para jogar:

1º: 4 participantes por rodada e 1 orientador.

2º: Ao entrar no jogo, cada jogador terá 50 pontos, no decorrer do jogo, acertando receberão 10 pontos e errando o jogador perderá 5 pontos.

3º: Os jogadores terão que entrar descalços ou de meias.

4º: Ao entrar no jogo os 4 participantes terão 50 pontos, caso errarem serão retirados 5 pontos e se acertarem serão acrescentados 10 pontos.

5º: O orientador irá girar a roleta com as palavras e depois a roleta com a posição

que o jogador irá ficar ou seja, o jogador irá entrar em uma determinada posição.

6º: O jogo só acaba quando o participante cair.

Regras do “Twister corporal”

4.6.3. Jogo da memória

Este jogo foi elaborado pelo Grupo III, composto por 11 alunos da turma 1602. Baseado no clássico jogo de peças, os alunos criaram uma versão interessante para o jogo, o qual foi composto por vinte e duas peças: onze com palavras do glossário e onze com seus respectivos significados.

Como nem todos os participantes sabiam os significados de todas elas, para facilitar, as peças foram enumeradas. Logo, para achar o significado correspondente a cada vocábulo, bastava memorizar o número das peças. Sempre que o jogador encontrasse um par correto, deveria ler, em voz alta, a palavra e o seu significado para que todos os participantes daquela rodada aprendessem.

Imagem 74

Jogo da Memória

♥ N° de participantes → Pode ser jogado por um jogador mas para partida ficar mais interessante são necessários quatro jogadores.

♥ Pontuação → Quem tiver o maior número de pares ganha.

♥ Condições para o jogo → Qualquer pessoa pode jogar.

♥ Regras / Passo a passo → Devemos começar o jogo com todas as peças viradas para baixo sobre uma superfície plana. A rodada começa quando um jogador vira duas peças para cima, para que todos os jogadores vejam. Se o jogador virar o par errado, ele deve virar o par novamente para baixo no mesmo local. Se o jogador virar o par certo, ele ganha outra chance de jogar.

♥ Penalidades → Quem ficar em último paga um mico.

♥ Premiação → Quem ganhar leva um prêmio.



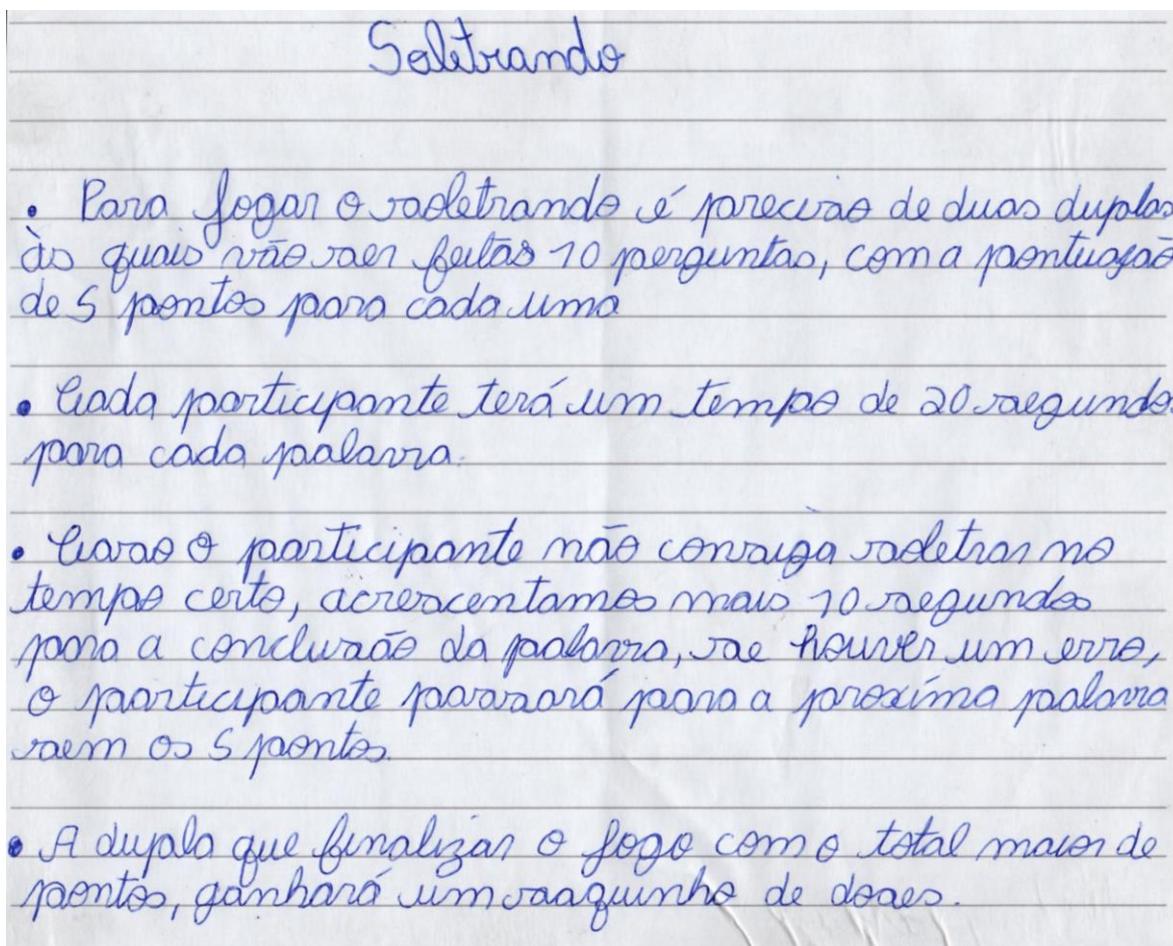
Regras do “Jogo da memória”.

4.6.4. Soletrando

Este jogo foi elaborado pelo Grupo IV, composto por 11 alunos da turma 1602. Baseados no famoso quadro de um programa televisivo, os alunos elaboraram o jogo no qual os participantes teriam de soletrar corretamente as palavras que compunham o seu glossário.

Assim como na versão original do jogo, os participantes poderiam solicitar, como dica, o significado da palavra escolhida e uma frase na qual tenha sido empregada.

Imagem 75



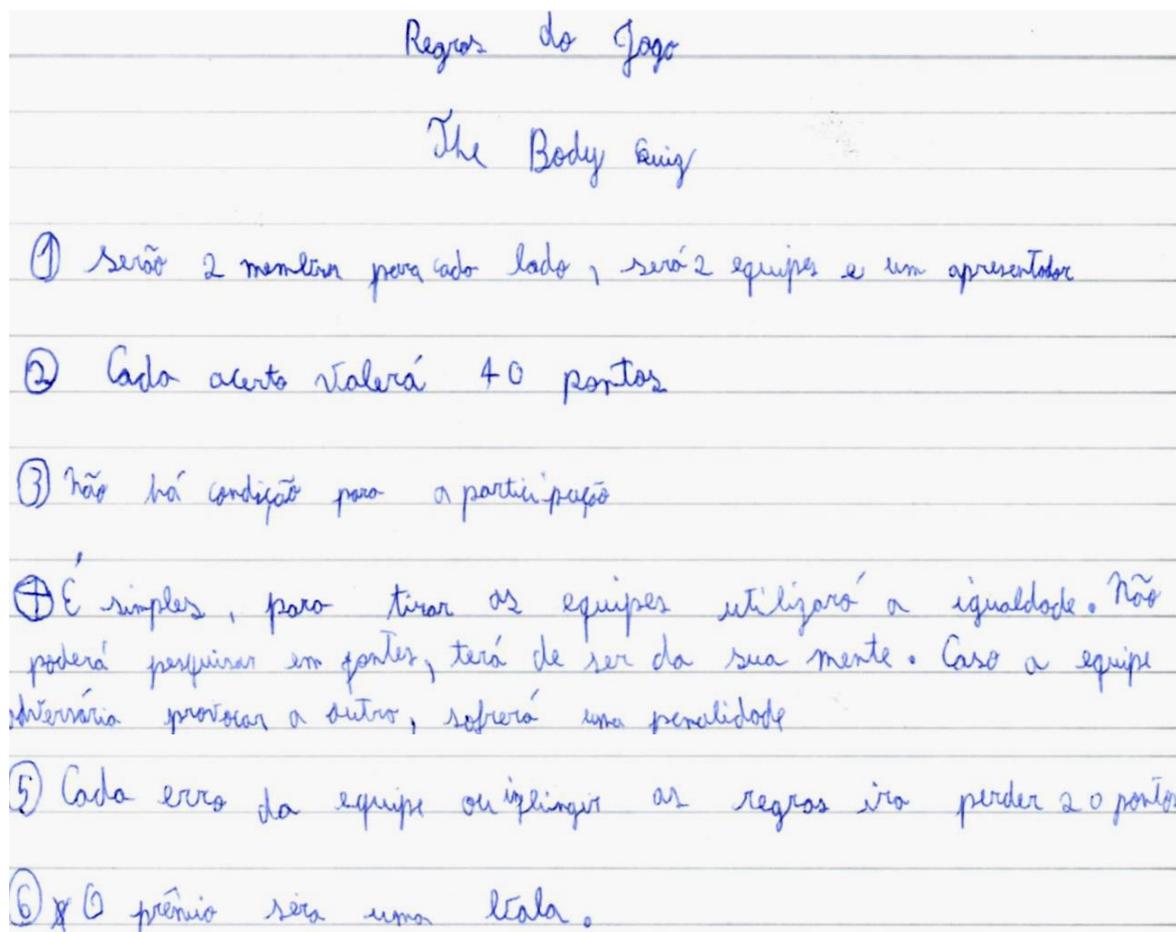
Regras do “Soletrando”

4.6.5. *The body quiz*

Este jogo foi elaborado pelo Grupo V, composto por 14 alunos da turma 1604. A ideia dos alunos foi elaborar um jogo de perguntas e respostas – *quiz* – no qual utilizariam as palavras do glossário elaborado por eles. Embora se assemelhasse ao modelo de jogo do Grupo I, a dinâmica criada pelos educandos nos levava a definir que os participantes do jogo deveriam ser pessoas que conhecessem bem o glossário, pois as perguntas eram feitas de forma direta, sem que houvesse dicas para ajudá-los. No que se refere ao nome do jogo,

tiveram auxílio da professora de Inglês, que lhes deu várias sugestões de nomes até optarem por este.

Imagem 76



Regras do "The body quiz"

4.7. Culminância do Projeto

Depois que os alunos elaboraram todos os jogos, foram às salas das demais turmas para convidar os colegas a participarem de suas atividades na feira cultural da instituição. Neste dia, todas as turmas estariam na escola, em turno único – das 10h às 15h – para a exposição dos trabalhos que foram elaborados ao longo do segundo semestre de 2019. Por isso, aproveitamos a ocasião para a culminância do projeto, pois teríamos um público maior para a conclusão das tarefas.

Como esperado, por se tratar de jogos, o que, por si só, já estimula o interesse dos adolescentes, tivemos de solicitar a ajuda de outros professores para que nenhum dos grupos ficasse desamparado. Como os professores das três turmas envolvidas já estavam cientes das atividades, todos se dispuseram a colaborar, o que possibilitou a nossa locomoção pelos estandes durante a execução dos jogos.

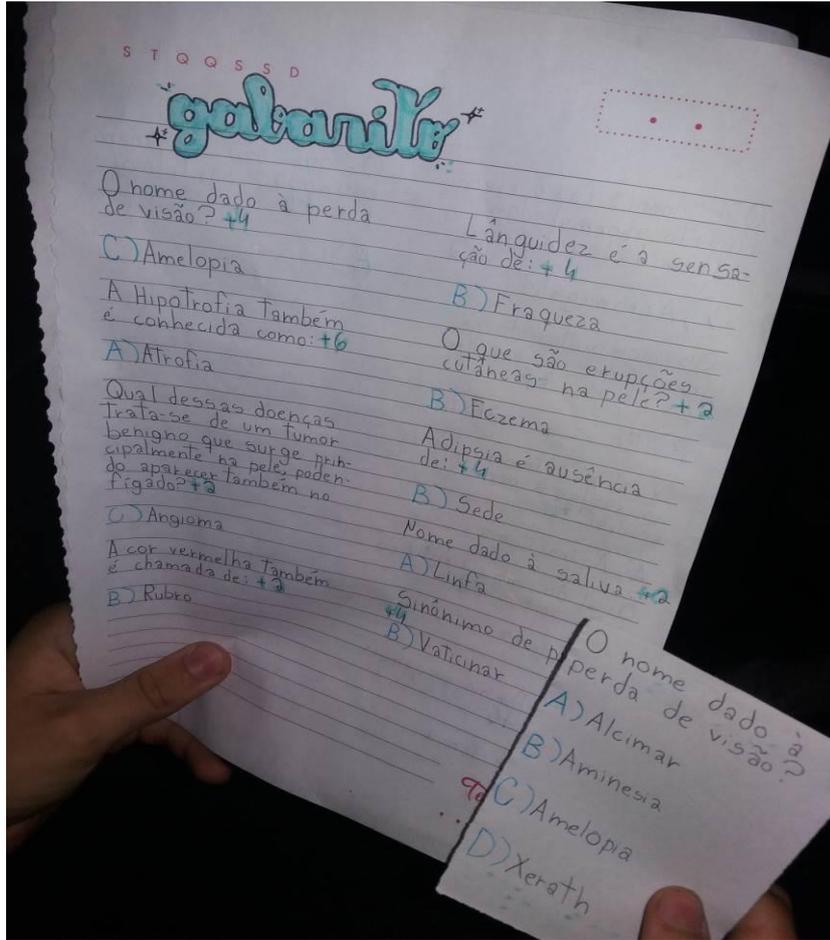
O estande mais movimentado de todos foi o do *Twister* corporal. Por ser um jogo que agrada a todos os públicos, muitos alunos quiseram jogar. Como era uma atividade demorada, pois só acaba quando o penúltimo jogador da partida cair ou errar o órgão, foi o estande que ficou cheio do início ao final da feira, dada a espera.

Imagem 77



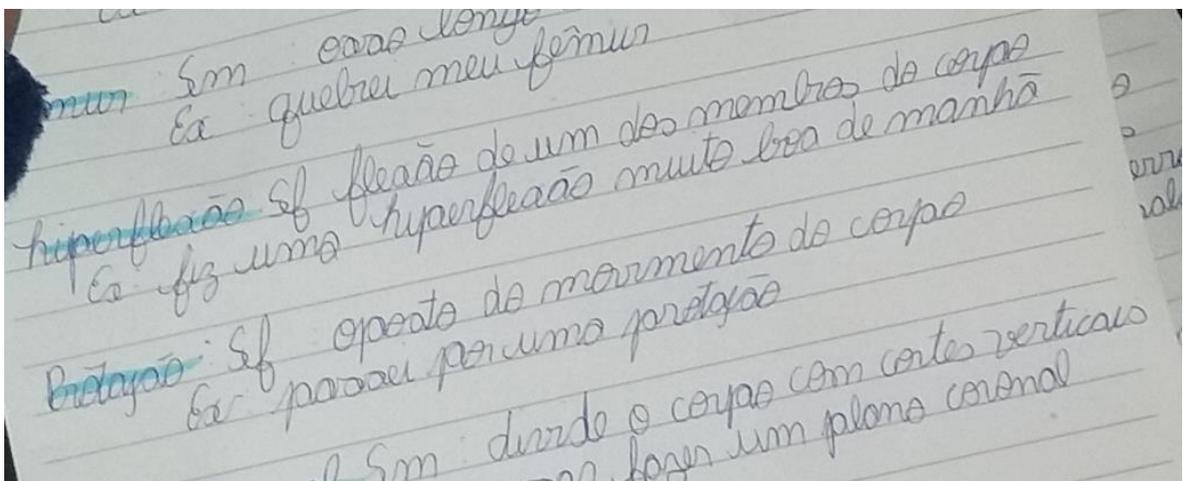
Peças do “*Twister* corporal” (Imagem captada pelos alunos)

Imagem 81



Ficha de perguntas e respostas do “Passa ou repassa” (Imagem captada pelos alunos)

Imagem 82



Exemplos de palavras e de pistas do “Soletando” (Imagem captada pelos alunos)

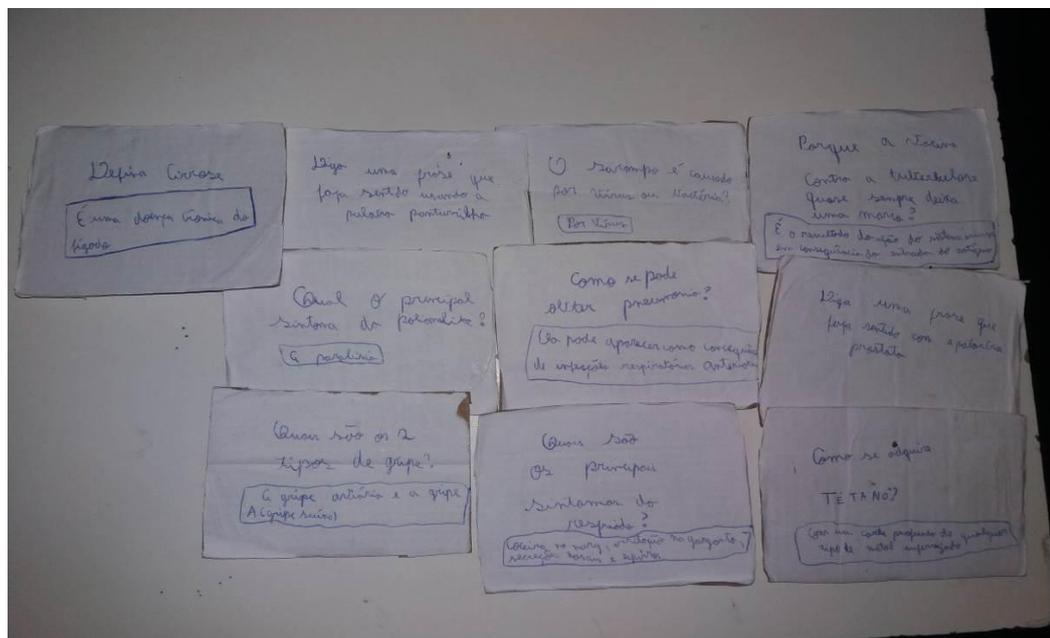
Imagem 83



Execução do “Soletrando” (Imagem captada pelos alunos)

De todos os jogos, o único que não atraiu muito os estudantes foi o *The body quiz*, pois, como dito anteriormente, para que pudessem participar mais efetivamente, seria necessário que conhecessem o glossário elaborado pelos componentes do grupo, ou que tivessem o conhecimento maior sobre ciências do corpo humano. Dessa forma, esse estande foi mais frequentado por alunos do 9º ano do EF e por professores.

Imagem 84



Fichas do “*The body quiz*” (Imagem captada pelos alunos)

4.8. Avaliação Final do Projeto

Embora esta última etapa seja de suma importância para a conclusão do projeto, buscamos, ao longo de cada fase da metodologia, averiguar se as expectativas dos discentes estavam sendo atendidas e o quanto as informações adquiridas estavam sendo realmente relevantes para o seu aprendizado. De modo geral, a própria participação ativa deles durante todo o processo nos leva a perceber que, de alguma forma, as experiências e o saber compartilhados estavam sendo significativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar disso, ao ouvi-los de forma mais clara, constatamos que, verdadeiramente, as práticas desenvolvidas estavam possibilitando que tivessem um novo olhar em relação ao ensino da língua portuguesa e também quanto ao seu papel nas aulas. Dessa forma, concluímos a pesquisa acreditando que, para a promoção de uma aprendizagem colaborativa significativa, é preciso conscientizá-los de que seu papel como agente do conhecimento é fundamental para o sucesso do fazer pedagógico na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, mencionamos que o que nos motivou a realizar essa pesquisa foram as inquietações concernentes à identificação do lugar que o ensino do vocabulário vinha assumindo nas aulas de língua portuguesa. Para isso, fizemos um levantamento de bases teóricas que apresentassem aquilo que acreditamos ser o léxico e também a importância deste para o ensino de língua, buscando confirmar nossa hipótese de que a competência lexical e a comunicativa do aluno do ensino fundamental se desenvolverão num processo mais profícuo se ocorrer por meio de ações que levem em conta a realidade da língua em uso e não de uma língua idealizada. Por isso, foram empreendidas ações para que alcançássemos êxito em nossa pesquisa, a saber: : (i) a pesquisa feita pelos próprios alunos, a partir de sua realidade, para a construção de glossários com termos relevantes do seu dia a dia; (ii) o envolvimento de todos na elaboração e execução dos jogos como forma de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Dando prosseguimento, apresentamos uma breve análise de alguns exercícios presentes em LD e nos cadernos pedagógicos da SME-RJ para o 6º ano do EF, a fim de identificar o lugar que o ensino do léxico tem ocupado nos materiais didáticos utilizados pelos docentes de Língua Portuguesa e em qual grau esses materiais estão em consonância com os PCN e com a BNCC, de modo que se pudessem traçar estratégias para o aperfeiçoamento do trabalho docente em sala de aula.

Com base nesses pressupostos, propusemos uma série de atividades desenvolvidas a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988) e da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2000), por meio dos quais se propiciou uma relação participativa entre pesquisador e colaboradores, buscando a solução ou, pelo menos, o esclarecimento da problemática levantada. Aliados a esse método, sugerimos que se refletisse acerca do ensino do vocabulário a partir de uma análise do modelo proposto por Bravin dos Santos (2018), segundo o qual não há um vocábulo melhor nem pior, mas possível de ser selecionado para uma determinada situação, com um público-alvo específico, revelando-se a linguagem em uso do falante.

Quanto ao ensino e aprendizagem de vocabulário, vimos que devemos considerar a existência de um vocabulário ativo e de um vocabulário passivo e que, independente da teoria que se adote, faz-se necessário que o ensino de vocabulário seja seletivo, organizado e

sistematizado, a fim de que possibilite um efetivo conhecimento das palavras, ainda que estas não sejam incorporadas instantaneamente ao falar cotidiano dos educandos.

Quanto à descrição do que se apresenta nos LD de Língua Portuguesa, constatou-se que houve um avanço significativo no que concerne às atividades envolvendo a abordagem do léxico nos livros produzidos após a divulgação da versão final da BNCC (BRASIL, 2018). No entanto, acreditamos que o caminho para contribuir tanto teórica quanto metodologicamente para o ensino do vocabulário no 6º ano do EF não deva ser pautado somente na abordagem que os autores dos livros LD dão aos exercícios de vocabulário, haja vista que, atualmente, já existe uma série de estudos desenvolvidos por professores, estudiosos e pesquisadores do léxico que ampliaram a visão envolvendo estudos sobre léxico, vocabulário, dicionário, bem como pesquisas sobre relações semânticas como a sinonímia, a antonímia, a hiponímia, a hiperonímia dentre outros.

Além disso, tendo como base as atividades que propusemos na metodologia, acreditamos que seja necessário um esforço maior por parte do professor para identificar quando e como tais conteúdos devem ser lecionados. Sendo assim, é urgente que os docentes de língua portuguesa, em suas práticas cotidianas em sala de aula, analisem criteriosamente os materiais pedagógicos que estão disponíveis para uso e que, conforme a necessidade, vão adaptando as abordagens de acordo com o perfil dos alunos e com aquilo que consideram ser o ideal.

No que diz respeito à metodologia adotada, embora acreditemos que esta ainda possa ser aprimorada, consideramos positivos os resultados obtidos ao longo de nossa pesquisa colaborativa, primeiramente por ter possibilitado uma maior interação entre educador e educandos, o que leva a dois grandes benefícios para a educação: os alunos podem compartilhar livremente suas vivências, seus questionamentos e opiniões sem o receio de ser tolhidos ou de não poderem interferir no processo de construção do conhecimento; e os professores podem repensar suas práticas docentes cotidianas e verificar que, com o auxílio dos discentes, podem ajustar-se e elaborar práticas pedagógicas que realmente contemplem as necessidades dos estudantes.

Cabe-nos ressaltar que defendemos a importância da promoção de práticas pedagógicas que atendam às demandas sociais da língua. Por isso, conforme os pressupostos de Geraldi (2005), o professor de língua portuguesa, no ato de preparação de suas aulas, deve considerar o texto como sendo o ponto de partida e o de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua, e que práticas de leitura e de produção textuais – desde

contextos de mais oralidade até os de mais letramento (MARCUSCHI, 2001) – devem compor o cotidiano dos alunos, de modo que possam refletir sobre a funcionalidade da língua de forma mais produtiva (KOCH, 2010; KOCH & ELIAS, 2011).

Quanto a isso, consideramos que os resultados da pesquisa apresentada, embora parciais, constituíram um instrumento significativo para a promoção de uma mudança no modo de pensar e de agir deste professor-pesquisador. O que se pretende é que nossos estudos possam repercutir de forma positiva no desenvolvimento das aulas de português não apenas no município do Rio de Janeiro, mas em todo o país, expandindo-se, inclusive, para escolas de outras localidades. Dessa forma, será possível cumprir sua finalidade, pois, segundo Bortoni- Ricardo (2008),

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.59).

Dessa forma, por entendermos que as práticas de pesquisa-ação só se tornam qualitativas quando há a produção de um conhecimento útil para os envolvidos no processo (THIOLLENT, 1988), cremos que nossa proposta contribuiu, acima de tudo, para promover uma reflexão sobre o ensino do léxico e sobre a importância de promover práticas que abordem o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. Além disso, para que este ensino ganhe relevância na prática pedagógica, é preciso tirar os dicionários das prateleiras, usá-los de forma produtiva nos projetos de ensino-aprendizagem e direcionar os discentes para a construção de novos saberes. Ainda que, de alguma forma, os vocábulos aprendidos não componham o vocabulário ativo destes (campo de produção), poderão ficar armazenados em seu vocabulário passivo e ser utilizados corretamente em situações oportunas (campo de recepção).

No que concerne ao professor-pesquisador, a ampliação do conhecimento proporcionado pelos estudos que tornaram esta pesquisa viável, além do desafio e da experiência em preparar e aplicar uma proposta didática bastante diferenciada do seu fazer pedagógico cotidiano, possibilitou a renovação de sua prática didática diária. Com isso, evidencia-se ainda mais a necessidade de buscar novas fontes de pesquisa e de desenvolver outros projetos que contribuam igualmente para o avanço do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e para o desenvolvimento de uma prática que deve ser frequentemente alimentada: a construção de um saber que se sustenta no reconhecimento de que as línguas são

heterogêneas. Essa percepção leva o professor de Português a formar alunos protagonistas conscientes de suas ações linguísticas e sociais, sobretudo, no nosso caso, em relação ao léxico.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Território das palavras – estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

AZEREDO, José Carlos de. *A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?* In: Da língua ao discurso: reflexões para o ensino. PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 30-42.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BEHRENS, Maria Aparecida. *Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente*. In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas – SP: Papyrus, 2000. Disponível em: < <http://www.rochadabencao.org/wp-content/uploads/2014/09/PROJETO-DE-APRENDIZAGEM-COLABORATIVA-NUM-PARADIGMA-EMERGENTE.pdf>>. Acesso em 13 out. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 08 abr. 2019.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 08 abr. 2019.

_____. *PNLD 2017: guia de livros didáticos – ensino fundamental anos finais*. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/escolha-pnld-2017>>. Acesso em 25 nov. 2019.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 08 abr. 2019.

BRAVIN DOS SANTOS, Angela Marina. *Letramento escolar e linguagem em uso*. In: Roza Maria Palomanes Ribeiro. (Org.). *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*. 1ª Ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, v., p. 34-54.

BRITTO, Tatiana Feitosa. *O Livro Didático, o Mercado Editorial*. Brasília, DF: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>>. Acesso em 19 jan. 2020.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DELORS, Jacques. *EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, Eliana. O ensino do léxico: a proposta do livro didático. In: *Olhares & Trilhas*. Uberlândia, v.4. n.4, 2003, p.27-35. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/download/3564/2607>>. Acesso em 19 nov. 2018.

ELLIOT, John. *La investigación-acción em educación*. Tradução: Pablo Manzano. 3.ed. Madrid: Morata, 1997.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa; BORCHI, Raquel & ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2005.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre a palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça (Org.). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma gramática de usos do português para reflexão escolar. In: *I Congreso de la Delegación Argentina de la ALFAL y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica*. La Plata, 2012.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires & ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2.ed. Campo Grande: Editora Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.

OLIVEIRA, Tania Amaral de; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira & ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens – Língua Portuguesa: 6º ano*. 4.ed. São Paulo: IBEP, 2015.

OSMUNDO, Wilton & SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem – 6º ano*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental*. Curitiba: SEED, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Caderno pedagógico da rede municipal – 1º semestre de 2019*. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/material-didatico/14841-6ºano-1º- semestre-2019>>. Acesso em 07 dez. 2019.

_____. *Caderno pedagógico da rede municipal – 2º semestre de 2019*. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/publicacoes/material-didatico/15112-6º- ano-2º- semestre-2019>>. Acesso em 07 dez. 2019.

SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto. *Contribuições para desenvolvimento do domínio lexical*. Acta Semiótica et Linguística, v.15, p.101-116, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRES, Patrícia Lupion & IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: *Complexidade: redes e conexões da produção do conhecimento*. TORRES, Patrícia Lupion (Org.). Curitiba: Coleção Agrinho, SENAR-PR, 2014. p.61-93.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico. In: HEYE, Jurgen (org.). *Flores verbais*. 34.ed. 1995. p.103-119.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*.v.31. n.3. São Paulo, set./dez.2005. p.433-466.

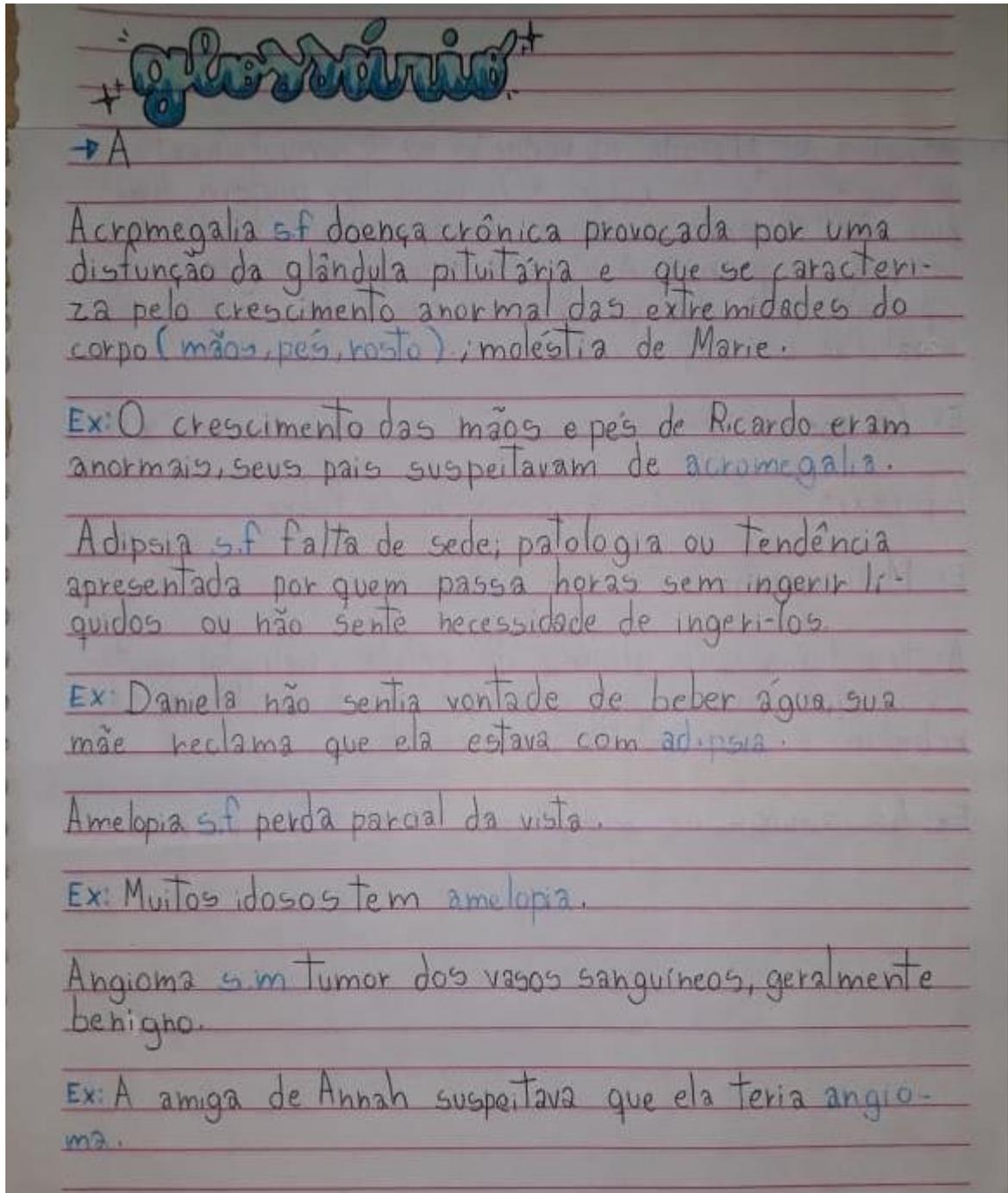
VIEIRA, Silvia Rodrigues & FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio, *et.al.* (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, pp.81-114.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

A – Glossário elaborado pelo Grupo I – Turma 1601



Atrofia s.f 1 Parada ou redução no desenvolvimento de uma parte do corpo, 2 Os músculos podem diminuir de tamanho e perder a capacidade de mover braços ou pernas. A atrofia muscular progressiva, causada pela doença de uma parte da medula espinhal, faz com que certos músculos definhem.

Ex: O menino estava com **atrofia** em seus músculos.

Apirexia s.f ausência, cessação da febre.

Ex: Meu vizinho está com **apirexia**.

Astrocitoma s.m glioma de células neoplásicas que ocorre, nas crianças, no hemisfério cerebelar, e, nos adultos, no cérebro.

Ex: As amigas de minha mãe tem **astrocitoma**.

→ E

Eczema s.f. m afecção ou patologia da pele definida por uma reação alérgica inflamatória aguda ou crônica. Com a formação de veículos e crostas, seguidos de prurido.

Ex: O garoto entrou em contato com o alvejante, por isso, ficou com eczema.

Edema s.f é o acúmulo de líquido no tecido subcutâneo que ocorre quando os fluidos dentro dos vasos sanguíneos ou linfáticos extravazam pela pele.

Ex: Meu tio tem edema.

→ L

Lânguido adj: que se encontra em estado de abatimento, de grande fraqueza física e psicológica; sem forças, sem energia; a característico do que é doente; mórvido, doentio.

Ex: Hoje ele estava com uma aparência lânguida.

Laringe s.f cavidade com paredes membranosas e cartilaginosas, situada entre a faringe e a traqueia que contém as cordas vocais.

Ex: Ele está com dor na laringe.

Língua s.f. humor aquoso se encontra nas partes do corpo.

Ex: Meu primo tem linfa.

Linfático adj.³ refere-se a linfa² Que contém muita linfa.

Ex: Seus vasos linfáticos ficam entupidos quando você tem elefantíase.

→ R

Rubor s.m.³ qualidade do que é rubro, vermelho.² A cor vermelha com todas as suas nuances.

Ex: As suas bochechas estão rubras.

→ U

Ulectomia s.f. excisão de tecido cicatricial, excisão de tecidos gengival.

Ex: Minha tia tem ulectomia.

→ V

OSTQSS

→ Vaticinou VI vaticinou vem do verbo vaticinar. O mesmo que: pressagiar, pressentir, profetizar, prognosticar, predisse, augurar, auspiciar; 2 Predizer, anunciar acontecimentos futuros, fazer adivinhações ou previsões; 3 Profetizar; adivinhar o que pode acontecer futuramente; 4 (por extensão), prognosticar, antecipar alguma coisa, baseando-se em sintomas, indícios, fatos

EX: A cartomante vaticinou ao povo uma grande tragédia.

B – Glossário elaborado pelo Grupo II – Turma 1601

glossário

+ **Diafragma**: S.M. Músculo que separa a cavidade torácica da abdominal; chapa perfurada que se usa em certos aparelhos ópticos, e que só deixa passar os raios úteis; membrana vibrátil de certos aparelhos de acústica.

+ **Difteria**: S.F. {MED.} Doença infecciosa caracterizada por formação de falsas membranas, habitualmente na garganta e no nariz, croupe.

+ **Escoliose**: S.F. Desvio da coluna vertebral para o lado.

+ **Pâncreas**: S.M. 2 núm. Glândula abdominal que tem uma secreção externa, de função digestiva, que é lançada no duodeno, e uma secreção interna com um hormônio chamado insulina. A deficiência desse hormônio traz como consequência o aparecimento de açúcar na urina, caracterizando o diabetes.

+ **Próstata**: S.F. {Anat.} Glândula própria do sexo masculino, situada na parte inferior do cob da bexiga.

+ **Septo**: S.M. Membrana divisória entre duas cavidades.

+ **Tarso**: S.M. {Anat.} Conjunto dos sete ossos curtos que formam o esqueleto da metade proximal do pé.

+ **Timpano**: S.M. {Anat.} Cavidade óssea irregular, em que está contido o ouvido médio.

+ **Traquéia**: S.F. {Anat.} Canal de anéis cartilagosos que estabelece comunicação entre a laringe e os brônquios.

+ **Esofagite**: S.F. Canal de inflamação do esôfago.

+ **Apêndice**: S.M. {Anat.} parte acessória de um órgão principal, distinta por sua forma e posição.

+ **Apendicite**: S.F. Inflamação do apêndice ileocecal.

+ **Neocórtex**: S.M. Zona do cérebro dos mamíferos que corresponde à maior parte da superfície dos hemisférios cerebrais e é a formação mais recente na evolução genética, sendo responsável pelo controle da motricidade voluntária e dos movimentos automáticos: isocórtex, neopálio.

+ **Límbico**: S.M. Relativo ao sistema do cérebro responsável pelas emoções e pelo comportamento social.

+ **Miocardopatia**: S.F. Doença que afeta o miocárdio.

Exemplos de frases:

apêndice: Exempb= Farei uma cirurgia para a retirada do apêndice intestinal.

Apêndicite: Exemplo: Estou com apendicite.

Diafragma: Exempb: Ele atingiu meu diafragma, não consigo respirar direito!

Difteria: Exemp: Ele contraiu difteria

Escoliose: Exemp: Atráves do exame de radiografia foi observada a presença de escoliose

Esofagite: Exemp: Esofagite é um substantivo feminino.

Límbico: Exemp: Seu sistema límbico disparou!

Miocardiopatia: Exemp: O paciente foi diagnosticado com miocardiopatia.

Neocórtex: Exemp:

Pâncreas: Exemp: O pâncreas é que produz o chamado "suco pancreático".

Próstata: Exemp: Ele tem o câncer de próstata.

Septo: Exemp: Como você tem o desvio do septo nasal?

Tarso: Exemp: Síndrome do túnel do tarso: Causas.

Tímpano: Exemp: O tímpano é uma membrana muito sensível.

Traquéia: Exemp: A traquéia dele parece que está infectada.

Glossário

- ♥ **AGRAFIA** → SF 1- Caráter do que não possui expressão gráfica. 2- **Neurologia** incapacidade de escrever consecutiva a uma lesão cerebral.
Devido a minha lesão cerebral, estou com Agrafia.
- ♥ **ALVÉOLO** → Sm. 1- Pequena cavidade ou depressão. 2- Cavidade diminuta como no órgão vegetal. 3- Célula do favo de mel. Ex.: Seus alvéolos pulmonares estão se queimando.
- ♥ **APRAXIA** → SF 1- Impossibilidade de executar movimentos coordenados (marcha, escrita), conquanto não haja afecção da motricidade e da sensibilidade.
Apraxia na fala é um desafio para crianças
- ♥ **ATAXIA** → SF 1- Perda ou irregularidade da coordenação muscular. Ex.: O paciente está com tremores involuntários devido a crise de ataxia.
- ♥ **CORONÁRIA** → SF → Arteria ligada ou coração. Ex.: O coração é irrigado pelas coronárias.
- ♥ **DISARTRIA** → SF → Distúrbio da articulação da fala (dificuldade na produção de fonemas) que resulta de uma lesão cortical ou de uma lesão periférica (paralisia dos órgãos de fonação); barilabia. Ex.: Quem tem disartria fala palavras sem sentido.
- ♥ **DISMETRIA** → SF → Distúrbio funcional do útero.
Tereza foi diagnosticada com dismetria.
- ♥ **ECCARDIOGRAFIA** → SF (Med.) Exame que avalia parte das funções e estrutura do coração.



♥ **Ecocardiograma** → SM - É um método de diagnóstico que utiliza ultrassom, se baseando na estrutura e do funcionamento do coração.

Ex.: Meu vó fez um ecocardiograma a pedido do médico.

♥ **Emfisema** → SM - Inchaço de um órgão devido à presença de ar ou gás em seu tecido. Ex.: Você está com ~~emfisema~~ **emfisema** pulmonar!

♥ **Espasmo** → SM 1. Contração súbita e involuntária dos músculos & convulsão. Ex.: O jogador teve um espasmo na pantorrilha durante a partida.

♥ **Hipertrofia** → SF - Aumento anormal de um órgão ou de parte do organismo. Ex.: Minha tia sofre de hipertrofia.

♥ **Hipotireoidismo** → SM - 1. Insuficiência da atividade fisiológica da glândula tireoide. 2. Má condição orgânica resultante dessa diminuição acentuada, caracterizada por baixa taxa metabólica e perda de vitalidade. Ex.: Eu tenho hipotireoidismo.

♥ **Miocardopatia** → SF - Doença crônica ou adquirida do músculo cardíaco. Ex.: O paciente foi diagnosticado com miocardopatia.

♥ **Osteomielite** → SF - Inflamação da medula óssea. Ex.: O paciente tem osteomielite.

~~Transfusão~~ → SF - ^{ou: sero ou ao sangue.}

♥ **Transfusão** → SF - Ato de transfundir (passar líquido de um lugar para outro). Ex.: Amanhã vou fazer um transfusão.

D – Glossário elaborado pelo Grupo V – Turma 1604

Glossário

① - Catarata: SF/Oftalmologia opacidade parcial
Exemplo: Meu avô tem catarata.

② Prostata: SF/glândula sexual masculina, situada em base da porção inicial da uretra
Exemplo: O pai do Marcelo localizou câncer na próstata do paciente.

③ Cirrose: SF/Dolência crônica do fígado.
Exemplo: O Jorge está com cirrose.

④ Laringite: SD q/ inflamação da mucosa da laringe.
Exemplo: O diagnóstico diz que ele está com laringite.

⑤ Protrusão: SF/ Proeminência muscular, situada na face posterior superior.
Exemplo: Minha protrusão está doendo.

⑥ Hemorroida: SF/ São veias inchadas, inflamadas, localizadas na parte inferior do reto ou do ânus.
Exemplo: Estou com uma hemorroida no ânus.

⑦ Pneumonia: SF/ inflamação dos pulmões, provocada por vírus ou bactéria.
Exemplo: Minha tia Júlia está com pneumonia.