UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

FERNANDA SILVA BAIÃO

Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira

Versão corrigida

São Paulo
2018

FERNANDA SILVA BAIÃO

Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil

Versão corrigida

"De acordo"

Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B152e Baião, Fernanda
Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira / Fernanda Baião; orientadora Beatriz Daruj Gil. - São Paulo, 2018.
109 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Ensino do léxico. 2. Português Língua Estrangeira. 3. Ensino de língua estrangeira. 4. Livro didático. I. Daruj Gil, Beatriz, orient. II. Título.

Aos meus pais, por terem possibilitado tudo o que sou.

À minha mãe, que me ensinou a ler. A ela, que esteve presente em todas as tardes de estudo. Pelas lições de casa que fez comigo todos os dias, por todas as idas à biblioteca, por exigir os trabalhos mais impecáveis, por estar presente em todos os passeios da escola. O prazer de estudar, esse me despertou minha mãe.

Ao meu pai, pelo trabalho duro que possibilitou que minha mãe estivesse sempre presente.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Beatriz Gil, orientadora, por tudo que me ensinou, por suas valiosas sugestões, por seu profissionalismo e paciência.

Ao Prof. Sérgio Duarte Julião da Silva e às Profas. Maria Elizabeth Leuba Salum e Mariângela de Araújo, que aceitaram gentilmente fazer parte deste meu processo de aprendizado e contribuíram com valiosas sugestões.

A todos os professores que fazem parte da minha trajetória, pelas contribuições, ensinamentos e carinho. Sou um pouco de cada um deles.

Aos amigos, pelo carinho, apoio e companheirismo. Em especial, ao Daniel Silva, que sempre esteve comigo. Pelo incentivo, pelos conselhos, pelos momentos que me dedicou. Pelas verdades ditas, pela presença amiga, pela felicidade constante que me deu por saber que não estava sozinha.

À Camila Omena, à Tereza Cristina, à Carol Gama e ao Rodrigo Alves, por me escutarem e por me confortarem nos momentos de angústia.

Ao Vinícius Oliveira e à minha irmã Luciane Silva Baião, pela ajuda valiosa e pelo companheirismo de sempre.

À Lia Maria Britto, por ter o privilégio de tê-la e de ser escutada por ela.

“Eu não tenho nada pra dizer, por isso digo
Eu não tenho muito o que perder, por isso jogo
Eu não tenho hora pra morrer, por isso sonho”

Rita Lee

RESUMO

BAIÃO, Fernanda Silva. **Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira.** 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O objetivo deste trabalho é analisar atividades voltadas ao ensino do léxico em livro didático de Português Língua Estrangeira (PLE). Apoiamo-nos especialmente em Oxford e Scarcella (1994) e Nation (2005) para investigar como o léxico é apresentado e explorado nas atividades do livro didático *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (LIMA; IUNES, 2010), bem como seu potencial pedagógico para explorá-lo. A partir da análise de atividades da unidade 1 do livro didático selecionado, observou-se que há uma preocupação em ensinar vocabulário, com ênfase aos aspectos semânticos do léxico e de modo descontextualizado, apresentando-o, por exemplo, no formato de listas de palavras. Foi possível confirmar que o ensino do léxico é tratado com importância nesse material, dada a quantidade de atividades voltadas ao tema, no entanto, ainda está cristalizada a ideia de que seu aprendizado ocorre pelo estudo de listas de palavras isoladas de um contexto específico e limitadas ao seu significado principal (LARA, 1996).

Palavras-chave: Ensino do léxico. Ensino de língua estrangeira. Português Língua Estrangeira. Livro didático.

ABSTRACT

BAIÃO, Fernanda Silva. **Education of the lexicon in Portuguese as Foreign Language textbooks.** 109 f. Dissertation (Master in Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The aim of this study is reviewing activities related to the education of the lexicon in Portuguese as Foreign Language (PFL) textbooks. Mainly we reviewed Oxford and Scarcella (1994) and Nation (2005) textbooks to investigate how the lexicon is introduced and used in activities from *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (LIMA; IUNES, 2010) textbook, as well as its pedagogical potential to expand it. From the investigation of the Unit 1 activities in the selected textbook, a concerning about teaching some vocabulary is observed, whose semantic aspects of lexicon and de-contextualization are highlighted when it is used as a word list, for example. It was possible to confirm that the lexicon education is considered as an important material because of the amount of activities related to the theme. However, the idea of learning via a list of single words compiled from a specific context and limited to their primary meaning is still deeply rooted (LARA, 1996).

Keywords: Lexicon Learning. Language Foreing Learning. Portuguese Foreing Language. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados de pesquisa 32
Figura 2 – Atividade B, Texto Inicial 35
Figura 3 – Atividade C, Texto Inicial 36
Figura 4 – Texto Verso & Reverso: Coisas & fatos, Texto Inicial 37
Figura 5 – Atividade B, Texto Inicial 38
Figura 6 – Atividade C, Texto Inicial 38
Figura 7 – Atividade B1, Texto Inicial 41
Figura 8 – Atividade B2, Texto Inicial 42
Figura 9 – Atividade B3-6, Texto Inicial 42
Figura 10 – Atividade B4, Texto Inicial 42
Figura 11 – Atividade B3, Texto Inicial 43
Figura 12 – Atividade B5, Texto Inicial 43
Figura 13 – Atividade C, Texto Inicial 44
Figura 14 – Atividade D, Texto Inicial 44
Figura 15 – Atividade E, Texto Inicial 47
Figura 16 – Atividade F, Texto Inicial 51
Figura 17 – Atividade G, Texto Inicial 52
Figura 18 – Tópico e Atividade (1) Pronomes Pessoais, Gramática em Revisão 56
Figura 19 – Tópico e Atividade (2) Pronomes Pessoais, Gramática em Revisão 57
Figura 20 – Tópico Ser, estar, ficar, Gramática em Revisão 58
Figura 21 – Atividade A, Tópico Ser, estar, ficar, Gramática em Revisão 58
Figura 22 – Atividade B, Tópico Ser, estar, ficar, Gramática em Revisão 59
Figura 23 – Atividade B3, Tópico Ser, estar, ficar, Gramática em Revisão 60
Figura 24 – Atividade A, Tópico Pretérito Imperfeito do Indicativo,
Gramática em Revisão 61
Figura 25 – Atividade C, Tópico Pretérito Imperfeito do Indicativo,
Gramática em Revisão 62
Figura 26 – Atividade B, Tópico Pretérito Imperfeito do Indicativo,
Gramática em Revisão 63
Figura 27 – Atividade A, Tópico Com prefixos, Gramática Nova (I) 65
Figura 28 – Atividade A, Tópico Com sufixos, Gramática Nova (I) 65
Figura 29 – Verbete “repor” 66
Figura 30 – Atividade B, Tópico Com prefixos, Gramática Nova (I) 67
Figura 31 – Atividade B, Tópico Com sufixos, Gramática Nova (I) 67
Figura 32 – Atividade A, Tópico Substantivos Compostos – Formação,
Gramática Nova (I) 70
Figura 33 – Atividade A, Tópico Substantivos Compostos – Plural,
Gramática Nova (I) 71
Figura 34 – Expressões Idiomáticas, Seção Pausa 73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividade D, Texto Inicial (Respostas) 46
Quadro 2 – Atividade E, Texto Inicial (Preposições) 49
Quadro 3 – Atividade F, Texto Inicial (Preposições) 51
Quadro 4 – Conteúdo da seção Gramática em Revisão 53
Quadro 5 – Conteúdo das seções Gramática Nova (I) e Gramática Nova (II) 54
Quadro 6 – Campo semântico dos alimentos I 84
Quadro 7 – Campo semântico dos alimentos II 84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1 – LÉXICO E ENSINO 16

1.1 Ensino e aprendizagem do léxico 16

1.2 Conhecimento quantitativo e qualitativo do léxico 18

1.3 Ensino incidental e ensino intencional 20

1.4 Leitura e listas de palavras no ensino do léxico 21

1.5 Ampliação do léxico 23

1.6 Conhecimento lexical 24

1.7 Tipos de atividades no ensino (des)contextualizado do léxico 28

CAPÍTULO 2 – LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO 31

2.1 Livro didático 31

2.2 Livro didático *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* 33

2.3 Léxico no material didático *Português Via Brasil* 35

2.3.1 Seção Texto Inicial 35

2.3.2 Seção Gramática em Revisão e Gramática Nova 53

2.3.2.1 Seção Gramática em Revisão 56

2.3.2.2 Seção Gramática Nova I 63

2.3.3 Seção Pausa 73

CAPÍTULO 3 – LÉXICO E SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO 76

CONSIDERAÇÕES FINAIS 87

REFERÊNCIAS 89

ANEXO – Unidade 1 do livro didático *Português Via Brasil* 93

INTRODUÇÃO

No processo de aquisição de uma língua o léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, uma vez que está em constante processo de criação, expansão e modificação (BIDERMAN, 2001). Para o falante, é a área do aprendizado que dura a vida inteira, ocorrendo de modo intencional ou incidental. No entanto, o estudo do processo de ensino e aprendizagem do vocabulário foi pouco privilegiado entre as pesquisas voltadas ao estudo do léxico, que por muito tempo estiveram concentradas em desenvolver modelos teóricos de aquisição lexical, deixando uma lacuna nessa área com vistas à prática em sala de aula.

O interesse acadêmico pelo processo de ensino e aprendizagem cresce a partir da década de 1990, quando passam a ser investigadas com mais rigor estratégias desenvolvidas pelos alunos para aprender vocabulário (SCHMITT, 1997), (NATION, 1990), atividades voltadas ao ensino do vocabulário (LAUFER, 2003), estratégias de ensino de vocabulário (NATION, 1990), (OXFORD; SCARCELLA, 1994) e análise de tipos de atividades quanto ao seu grau de contextualização (OXFORD; SCARCELLA, 1994). São os estudos de Nation (1990) e de Oxford e Scarcella (1994) que fundamentam teoricamente esta pesquisa, por oferecerem suporte para a análise de atividades de livro didático (LD), um dos principais instrumentos de ensino utilizados em sala de aula.

Antes disso, em um período que compreende aproximadamente da década de 1970 a 1990, a aquisição do vocabulário passa a ser vista em sua relação com o texto, não mais isoladamente, ao passo que a linguagem passa a ser considerada como uma construção social, histórica e cultural. Com isso e em consonância com a importância que os estudos sobre a leitura têm (HOSENFELD, 1977), o aprendizado do vocabulário é tido desde então como natural, de modo que sua aquisição ocorreria implicitamente, pelo contato do falante com o texto por meio da leitura.

É no final da década de 1980 que cresce o interesse das pesquisas pelo processo de ensino e aprendizado, embora perdure até hoje a ideia do aprendizado incidental, que tem na exposição do aprendiz à leitura o meio para adquirir e ampliar o léxico (KRASHEN, 1981) como o modelo de aprendizagem. Esse modelo é também denominado, na literatura, de *implícito* e *indireto*, além de *incidental*, adotado neste trabalho, aos quais se opõem os termos *explícito*, *direto* e *intencional*, respectivamente, que fazem referência ao ensino planejado e que tem o objetivo de tornar o processo de aprendizado consciente quanto ao elemento linguístico.

Segundo Leffa (2000, p. 20), “apesar da importância que o senso comum, a tradição e a literatura dão à palavra, no uso e na aprendizagem de uma língua, o ensino do vocabulário tem sido de um modo geral estigmatizado, tanto em língua materna como em língua estrangeira”. Para Nation (2005), ensinar vocabulário é um dos modos mais eficientes para desenvolver o conhecimento lexical dos aprendizes. No entanto, segundo o autor, constata-se que é mais fácil o professor apostar no processo de aprendizado independente de leitura e audição do que investir no ensino do vocabulário. Da perspectiva do aprendiz de Língua Estrangeira (LE)[1], o vocabulário é avaliado constantemente como uma lacuna no aprendizado, o que evidencia a necessidade de pesquisas voltadas ao ensino do léxico. Nesse sentido, pensar o ensino de vocabulário inclui, além da prática docente, os materiais voltados à essa área e que constituem, muitas vezes, o único instrumento didático utilizado em sala de aula e/ou o referencial teórico de que o professor dispõe.

Com vistas a esse cenário, o objetivo deste trabalho foi investigar como o ensino de vocabulário se apresenta no livro didático *Português Via Brasil: um curso para estrangeiros*[2], voltado a alunos de nível avançado em Português Língua Estrangeira (PLE)[3]. Para tanto, analisaram-se algumas seções da unidade 1 do livro didático mencionado voltadas ao ensino do léxico, bem como algumas seções em que sua exploração ocorre indiretamente.

Alguns exemplos da produção científica no Brasil (SCARAMUCCI, 1995; GATTOLIN, 1998; LEFFA, 2000; GATTOLIN, 2005; ANTUNES, 2012) voltada ao estudo do processo de ensino e aprendizagem do léxico em língua materna (LM) e em LE, nos últimos vinte e cinco anos, representa o interesse acadêmico em pesquisar os problemas de vocabulário existentes em sala de aula e em como as teorias podem contribuir para minimizá-los. Quanto ao ensino de PLE, embora exista desde a época do “descobrimento”, só recentemente passou a ser pensado como área de ensino, mais precisamente a partir do surgimento dos primeiros livros didáticos, na década de 1950.

Data de 1954 o primeiro livro didático voltado ao ensino de PLE no Brasil, *Português para estrangeiros*, da autora Mercedes Marchand. A partir desse material estruturalista, outros vão surgindo e delineando os diferentes momentos na área de LE e de

---

[1] Adota-se, neste estudo, LE (Língua Estrangeira), para referir-se à nova língua estudada.
[2] *Português Via Brasil*: *um curso avançado para estrangeiros* (LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira Abirad. São Paulo: EPU, 2010).
[3] Será utilizado o termo PLE (Português Língua Estrangeira), que na literatura convive com os termos PL2 (Português como Segunda Língua), PBE (Português do Brasil para Estrangeiros) e PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas).

PLE, privilegiando-se as habilidades linguísticas consideradas as mais importantes, seguindo diferentes métodos e pressupondo novos enfoques. É a partir da década de 1990 que surge um maior número de materiais, nos quais se observa a preocupação em desenvolver a competência comunicativa e também em utilizar textos autênticos nas sequências de ensino. A partir desse contexto, surge o questionamento sobre o modo como as atividades voltadas ao ensino do léxico estariam estruturadas nos livros didáticos.

Viu-se crescer também o interesse em aprender português, dada a vinda de estrangeiros ao Brasil por variados motivos, em especial com vistos de trabalho, impulsionados pela relativa estabilidade econômica vivida no país a partir da década de 1990, com auge entre 2008 e 2013. No período que compreende entre 2011 e 2013, o Brasil foi um dos grandes destinos de profissionais estrangeiros. Segundo dados do Ministério do Trabalho, foram mais de 198 mil chegando ao país: 69.077 em 2011, 67.220 em 2012 e 62.387 em 2013. Embora a recessão econômica a partir desse período até a atualidade tenha provocado queda na vinda de profissionais e potenciais estudantes da língua, as pesquisas na área seguem com crescente interesse. Esse contexto econômico, além de impulsionar as pesquisas e a produção de materiais didáticos, também ampliou o campo de atuação do profissional de Letras, para quem o ensino da língua portuguesa como estrangeira seria um desafio, visto que os cursos de formação superior no país não preparavam — e ainda hoje a maioria não prepara — o profissional para esta área.

Por todos os aspectos mencionados, o ensino de PLE ainda é um grande desafio na atualidade e ainda há muito que se contribuir em relação às pesquisas na área, principalmente na aproximação das teorias ao contexto de sala de aula e vice e versa, tratando das dificuldades e das necessidades do professor. O ensino de vocabulário, por sua vez, merece destaque dentre as necessidades de estudo em LE, pois ainda é muito comum que se dê por meio da memorização de listas de palavras e também de modo acidental, por meio da leitura de textos.

Kleiman (1989), Oxford e Scarcella (1994), Scaramucci (1995), Bezerra (1999) afirmam que o aprendizado do léxico depende de intervenção, ou seja, de ensino e de planejamento, não se limitando ao aprendizado acidental. Deve-se promover a construção do conhecimento do léxico em aula, de modo que se articulem os vários conhecimentos do aluno se articulem com seu contexto de aprendizado. O objetivo é possibilitar que o aluno tenha autonomia no seu aprendizado, encontrando condições para também ampliar seu vocabulário. E de que modo isso está presente no livro didático, considerando sua

importância como um instrumento presente na sala de aula e influenciador de modelos de abordagens e, em grande parte dos casos, orientador do planejamento de aulas do professor? Como as atividades apresentam e ensinam o vocabulário? Essas são algumas perguntas que orientam esta pesquisa, que, analisando esses aspectos, visa elucidar os possíveis caminhos do ensino do léxico que estão sendo trilhados hoje em sala de aula e refletir sobre outras formas de exploração desse tema.

Para articular a análise da unidade e os fundamentos teóricos, esta dissertação foi estruturada da seguinte maneira: primeiro, introduzem-se os fundamentos teóricos sobre o ensino e a aprendizagem do léxico que embasam esta pesquisa; depois, realizam-se a descrição e a análise de parte das atividades de vocabulário da unidade 1 do livro didático *Português Via Brasil: um curso para estrangeiros* (LIMA; IUNES, 2010); na sequência, apresenta-se uma proposta de ensino de vocabulário de modo contextualizado; por último, as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 1 – LÉXICO E ENSINO

1.1 Ensino e aprendizagem do léxico

Antes de tratar do ensino e da aprendizagem do léxico em LE a que este capítulo de propõe, é necessário justificar a adoção dos termos que serão recorrentes ao longo deste estudo. Dentre as várias definições existentes para o termo *léxico*, adota-se nesta pesquisa a de Vilela (1994), que o entende como "a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística". Para o termo *vocabulário*, opta-se pela definição de Barbosa (1995), que consiste em uma parte do léxico que representa uma determinada área de conhecimento. Para *palavra*, considera-se o que Biderman (1978) afirma como forma léxica não esvaziada de sua significação, a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade, essencialmente polissêmica.

O aprendizado e a ampliação do léxico são considerados umas das maiores necessidades pelos aprendizes de um novo idioma, que curiosamente consideram esse conhecimento linguístico uma responsabilidade única do aluno, sem relacionar essa deficiência também ao ensino. Esse quadro, relatado por Oxford e Scarcella (1994), ocorre porque o ensino de vocabulário, em geral, acaba sendo feito de modo incidental e de modo oportuno, sem o planejamento com base nas atividades ou nos textos trabalhados em sala de aula. Para suprir essa lacuna, espera-se que o professor desenvolva um ensino sistemático e contínuo, que inclua no planejamento de suas práticas o ensino do léxico, cuja prioridade seja propiciar ao estudante aprender através de diferentes contextos e desenvolver estratégias específicas de aquisição de vocabulário.

Segundo Leffa (2000), no processo de aquisição de uma língua estrangeira, o ensino do vocabulário pode acontecer com ênfase em dois aspectos: externos e internos. Os aspectos externos dizem respeito ao *input* dado ao aluno, que são os estímulos e estratégias utilizados pelo professor com foco nos materiais didáticos, por exemplo. Os aspectos internos se centram no aluno, com ênfase no que este deve fazer para adquirir e ampliar seu repertório lexical. Centrar-se no aluno é promover o encontro com a palavra e partir do conhecimento que ele já tem sobre ela, a fim de tornar seu aprendizado significativo, resultado da construção do saber que ele traz consigo e que ele pode adquirir sobre o novo item lexical. Trata-se de realizar um trabalho guiado e contínuo que contribui para a formação de um estudante autônomo, que sabe como continuar aprendendo além da sala de aula de língua.

O material didático, como um dos aspectos externos envolvidos no ensino, também deve estar centrado no aluno, de modo a apresentar um conjunto de atividades que desenvolva o ensino do léxico de modo contextualizado, a partir de textos e enunciados autênticos. O desafio é saber que palavras ensinar, que vocabulário apresentar nos livros e como fazê-lo, para que o ensino não se resuma a listas extensas de palavras relacionadas a um campo semântico ou a um elemento linguístico específico.

As listas fazem parte do ensino, não porque estão entre as práticas mais comuns de ensino de vocabulário — o que, do ponto de vista adotado neste trabalho, não é eficiente —, mas porque são importantes fontes de estudo utilizadas para estabelecer o conteúdo lexical que o falante deveria dominar para ser proficiente na língua-alvo, segundo estudos iniciados nos anos 1930. Foi nesse período, com o surgimento da *abordagem de leitura* nos Estados Unidos, e com a preocupação de Michael West, na Grã Bretanha, em relação à necessidade de dominar o léxico para facilitar o desenvolvimento da habilidade de leitura, que se originou o chamado *Movimento de Controle do Vocabulário*. Havia uma preocupação quanto ao número de palavras que os aprendizes conheciam da nova língua, que parecia não ser satisfatório, dado que o tempo de aula não focava no uso da língua-alvo e, quando o fazia, não fornecia condições ao aluno de selecionar o conteúdo necessário; outro fator apontado é o de que se ensinavam palavras sem utilidade para a realidade do aluno, segundo Zimmerman (1997). O principal problema levantado nesse momento foi exatamente sobre qual vocabulário ensinar, uma vez que já se tinha clara a necessidade de investigar a aquisição do vocabulário e o uso, na prática, do vocabulário aprendido.

A partir desse período, muitos estudos, como os de West (1953), van Ek (1975) e Hindmarsch (1980), baseados em levantamento de frequência, foram desenvolvidos para que se chegasse a um resultado sobre quais palavras deveriam ser ensinadas durante cada fase do processo de aprendizado de LE, a fim de atender às necessidades dos cursos de idioma e de oferecer um vocabulário mínimo para os aprendizes. Segundo Leffa (2000, p. 25), o que motiva esse tipo de estudo de ocorrências de palavras é constatar que “a maior parte do vocabulário de um texto é formada pelas palavras mais comuns da língua”, ou seja, aquelas que são mais usadas e aparecem em maior número de contextos. Um exemplo de lista de palavras que foi uma referência por muito tempo para a produção de material didático de inglês é a *The General Service List (GSL)*, realizada por West em 1936 e publicada posteriormente em 1953, que apresenta 2.000 palavras compiladas a partir de um corpus de 5.000.000 de palavras de uso frequente em textos escritos. De acordo com Leffa

(2000), o estudo de frequência lexical é importante para o ensino de línguas e, indiretamente, para a terminologia, uma vez que tem função na delimitação das áreas de conhecimento, o que confere ao léxico a função de determinar as diferentes ciências.

Nation (1990) questiona o aprendizado focado em listas de palavras, argumentando que a palavra não é só um item listado, mas uma possibilidade de sentidos variados, que multiplicariam consideravelmente a listagem. Ao considerar os seus vários sentidos, o autor estaria enfatizando a ocorrência das palavras nas mais diversas situações de uso, o que remete ao aprendizado em contextos específicos, não de forma isolada. Aprender vocabulário estaria relacionado à profundidade com que se estuda uma palavra, não só à sua extensão. De acordo com Nation (2005), para que o aprendizado de um vocabulário seja produtivo é preciso reencontrar as palavras inúmeras vezes, em situações e em momentos distintos, o que permitiria atingir um conhecimento lexical suficiente, para colocar em prática o conhecimento construído.

1.2 Conhecimento quantitativo e qualitativo do léxico

As palavras trazem consigo significados vários que lhe são próprios e que representam toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades, conforme define Biderman (2001, p. 179). De acordo com Leffa (2000, p. 24), “conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer uma língua”. É um conhecimento complexo que envolve um saber inconsciente que os falantes de uma determinada língua têm, tendo estudado ou não as normas que a regem. Trata-se de saberes que incluem conhecimentos sobre sua colocabilidade com outras palavras, suas restrições de uso, sua probabilidade de ocorrência na fala e na escrita, suas relações paradigmáticas com outras palavras, entre outros aspectos. O desenvolvimento e a evolução desse conhecimento abarcam três dimensões[4] no processo de aprendizagem do aluno: a da quantidade, profundidade e da produtividade. A dimensão da quantidade mede o número de palavras que o aprendiz conhece, sem que esse conhecimento implique, necessariamente, o saber sobre os possíveis usos dessas palavras. A transição de um conhecimento superficial a um conhecimento profundo da palavra diz respeito à dimensão da profundidade, à capacidade que o aluno tem de estabelecer relações paradigmáticas e sintagmáticas entre elas. O conhecimento do léxico passa, por sua vez, à dimensão da produtividade, na qual o vocabulário receptivo — voltado à compreensão — passa a ser

[4] As dimensões apresentadas aqui foram adaptadas por Leffa (2000) da concepção de Henriksen (1999).

cada vez mais produtivo com o uso. São três dimensões que abarcam de modo geral o processo de conhecimento de uma palavra, que é muito mais complexo do que tê-las listadas na memória.

Como apontado anteriormente, no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, conhecer o léxico e as estruturas gramaticais da língua alvo é uma das maiores preocupações de estudantes e professores para desenvolver a fluência. Acredita-se que quanto mais amplo é o repertório lexical do falante da LE, mais facilmente ele consegue se expressar. É comum ouvir dos alunos que a "falta de palavras" impossibilita a comunicação oral e que essa é a maior deficiência a ser suprida. No entanto, o conhecimento de um grande número de palavras não pressupõe, necessariamente, domínio da língua e fluência. É preciso saber usar essas palavras em situações reais de comunicação, o que implica reconhecer o contexto onde ocorrem e quais são suas particularidades.

Para exemplificar como seria o conhecimento lexical baseado na quantidade, Leffa (2000), em estudos de frequência lexical, propôs que se as palavras de um dicionário da língua portuguesa, que chegam a duzentas mil, fossem distribuídas por textos da língua, sem que houvesse repetição, um estrangeiro que conhecesse apenas cem delas provavelmente não chegaria a entender uma única palavra em um dos textos. Neste caso, de acordo com a estatística, para entender uma única palavra dessas cem, seria necessário conhecer pelo menos duas mil palavras da língua portuguesa. Isso porque das 200.000 palavras presentes no dicionário, cada texto possuiria 100 delas sendo usadas apenas uma vez, totalizando 2.000 textos. Considerando que cada texto tivesse uma palavra conhecida pelo aluno, seria necessário conhecer 2.000. Há que se levar em conta também que nesse número total de palavras contabilizadas no dicionário estão aquelas com baixa frequência de uso, como as que costumam aparecer em contextos de especificidade ou que são desconhecidas dos falantes.

A partir do estudo da frequência de ocorrências lexicais em textos acadêmicos, Leffa (2000) constatou que a maior parte do vocabulário de um texto é formada pelas palavras mais comuns da língua, que são usadas em qualquer contexto. Entre elas, estão as que pertencem ao sistema fechado da língua (como artigos, pronomes, preposições, conjunções etc.) e que são mais frequentes; e as que pertencem ao sistema aberto (verbos, substantivos, adjetivos), que não menos frequentes. Com isso, é possível afirmar que o texto é

a unidade mínima para aprender o léxico, onde é possível estudar a palavra e suas inter-relações.

Estudar uma lista de palavras novas com foco no conhecimento quantitativo limita o saber lexical do estudante, além de pouco desenvolver sua competência lexical. O conhecimento qualitativo da palavra possibilita seu uso de modo contextualizado, em relação com outras palavras dentro de uma rede de significações. Segundo Kato (1995, p. 121),

> ao contrário do dicionário comum, onde os itens aparecem alistados de forma alfabética, acredita-se que, no léxico mental, o item lexical não aparece isolado, mas sim dentro de uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas. Assim, o aparecimento de um item no texto deverá ativar outros da mesma área, fazendo o leitor prever o desencadeamento temático possível a partir desses itens.

1.3 Ensino incidental e ensino intencional

A leitura foi tida por muito tempo como a forma mais eficiente de aquisição de vocabulário em LM, visto que o aprendiz pode inferir o significado das palavras a partir do contexto (GOODMAN, 1973; SMITH, 1975; KRASHEN, 1989). Em LE, ainda é muito comum conceber o aprendizado do léxico dessa forma, tanto pela prática docente quanto pelos materiais didáticos, que pouco apresentam propostas de exploração do vocabulário. É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho não é criticar o aprendizado por inferência, mas a ausência de um ensino explícito do léxico, que se apoia apenas no aprendizado incidental. Nesse tipo de processo, o estudante é exposto a atividades comunicativas e a diferentes tipos de textos que envolvem outros exercícios cognitivos, propiciando o aprendizado e ampliação do léxico de modo não intencional.

Nation (2005) refere-se ao ensino incidental e intencional do vocabulário quando afirma que é comum o professor focar mais na compreensão leitora e oral no processo de aprendizado do que na produção escrita e oral. Segundo o autor, a leitura ainda é tida no senso comum como o meio mais eficaz de aprender vocabulário, o que depende quase exclusivamente do estudante, que tem a tarefa de ler o máximo que puder. Nesse contexto de ensino, a aquisição do léxico ocorre de modo secundário, sem que seja o foco do aprendizado e sem a garantia de que o aprendizado de fato irá acontecer. Nem sempre o leitor irá inferir o significado das novas palavras, já que é possível compreender um texto sem conhecê-las.

O que Nation (2002, 2005) sugere ao dizer que ensinar vocabulário é um dos modos mais eficientes para promover o aprendizado e a expansão do repertório lexical do

estudante é que o ensino planejado e com foco no vocabulário é mais eficiente do que o incidental. No entanto, o ensino incidental do léxico em língua estrangeira é predominante em relação ao ensino intencional, segundo estudos de Nation (1990, 2005), Oxford e Scarcella (1994), Leffa (2000), Biderman (1996), Gatollin (2005), Scaramucci (2007). É importante que o ensino incidental não seja a única forma de ensinar, mas que ocorra juntamente ao ensino planejado do léxico.

Por ser cumulativo, ao requerer o encontro com as mesmas palavras várias vezes, o aprendizado decorrente do ensino intencional é mais efetivo em língua materna do que em LE. Segundo Nation (2002), focar o ensino no *input*, dando ênfase ao desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e auditiva em LE, não é tão eficiente como o é na língua do estudante. Obviamente que o ensino incidental é fundamental para o desenvolvimento da LE do aluno, mas no caso de estudantes adultos, o ensino intencional é ainda mais necessário, conforme explica Oxford e Crookall (1990). Isso porque o estudante não adquire a quantidade de palavras necessárias apenas captando seus significados através dos textos que lê, escuta, fala e escreve. Para reter e usar discursivamente o vocabulário, o estudante precisa estar exposto a múltiplas formas de aprendizado que estabeleçam relação entre o objeto novo de estudo e seu conhecimento prévio.

Segundo Nation (2002), essas múltiplas formas de aprendizado consistem em (1) estudar os vários aspectos que implicam em conhecer uma palavra, tais como pronúncia, estrutura morfológica, significados, colocações, usos gramaticais e usos da palavra em diferentes contextos; (2) conhecer os diferentes usos de uma mesma palavra em relação ao sentido que expressa, por exemplo, comparar dois ou mais usos gramaticais da mesma palavra; pensar na palavra estudada em diferentes contextos, que trazem novas formas e usos, estimula a conscientização do aluno sobre a importância desses “reencontros”, o que ajuda a consolidar o processo de aprendizagem cumulativa, enriquecendo seu conhecimento lexical; e (3) ajudar o aluno a desenvolver estratégias de aprendizado, de modo que tenha autonomia para sistematizar aspectos da língua que serão necessários para continuar aprendendo novas palavras ou novos usos das que já sabe.

1.4 Leitura e listas de palavras no ensino do léxico

Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem do léxico muito têm avançado, como explica Scaramucci (2007), principalmente no que diz respeito à consciência de que é preciso sistematizar o ensino nas aulas de língua. No entanto, apesar da importância do

ensino e da aprendizagem do léxico ser um consenso entre estudantes e professores, persiste no senso comum a ideia de que o vocabulário é adquirido quase exclusivamente por meio da leitura e da memorização de listas de palavras. De fato, a prática da leitura pode propiciar inúmeros encontros do estudante com a palavra, promovendo a aquisição lexical de modo incidental, mas é o fato de essa prática ser considerada como autossuficiente, dispensando o ensino planejado do léxico, que é contestada.

Outra estratégia recorrente é a memorização de listas de palavras ou expressões, facilmente encontradas em livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Em geral, são atividades que apresentam o vocabulário temático da unidade ou referente a algum texto com o objetivo de oferecer ao estudante o maior número possível de palavras novas. No entanto, é importante que a aquisição seja qualitativa, de modo que o estudante consiga aprofundar seu conhecimento sobre as palavras aprendidas e produzir textos na língua alvo, não apenas quantitativo, com o aprendizado de grande número de palavras que muitas vezes serão esquecidas.

Os materiais didáticos costumam trazer variado acervo de atividades voltadas ao ensino do léxico, como é o caso do material que constitui objeto de análise deste trabalho, o livro *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (LIMA e IUNES, 2010). Embora cada unidade apresente em média seis textos, as atividades de compreensão e interpretação de texto são minoria, enquanto as lexicais e gramaticais predominam. Dentre as gramaticais, ainda há um número significativo de atividades léxico-gramaticais, apesar de serem apresentadas em seções exclusivamente dedicadas à gramática. Em geral, são atividades que privilegiam o ensino da palavra pela quantidade e de modo desvinculado do texto do qual foram extraídas.

Nesse contexto, circula a crença de que o aluno é o grande responsável pelo aprendizado do léxico, já que lhe cabe exclusivamente o dever de memorizar as palavras listadas nas atividades e de se apropriar das que aparecem nos textos que lê. Existe ainda o fato de que o livro didático é o único instrumento utilizado em sala de aula em muitas situações de ensino; e em alguns casos, instrumento de trabalho seguido à risca por professores que não têm formação na área de ensino. É comum que seja o principal material usado em aula, inclusive de modo sistemático no que diz respeito ao seu conteúdo e organização. Costuma ter uma variedade significativa de atividades para aprender vocabulário que resultam em um montante de palavras a serem memorizadas, raramente

contextualizadas. A memorização ocorre, mas o aprendizado provavelmente não, uma vez que essas palavras aparecem dissociadas de qualquer contexto de uso.

Embora descontextualizadas, as atividades lexicais propostas nos materiais didáticos de língua estrangeira partem de textos escritos e orais. No material aqui analisado, as atividades partem especificamente de textos escritos de gêneros discursivos variados, mas predominantemente literários. O trabalho com os textos, no que diz respeito ao ensino do léxico, limita-se à realização das atividades relacionadas a eles, sem que se explorem suas características léxico-semânticas, gramaticais, culturais e discursivas. À exceção das atividades sugeridas no livro, há pouco ou nenhum planejamento para o ensino do léxico específico do texto pelo professor, uma vez que o processo centra-se no aprendizado incidental, que ocorre a partir da compreensão leitora e oral por si só.

1.5 Ampliação do léxico

A ampliação do léxico expande o universo conceitual da língua-alvo, de modo que os sujeitos-agentes atuam na construção e no reconhecimento dos vários sentidos das palavras. Conhecer as possibilidades que as palavras trazem faz do aprendiz cada vez mais conhecedor da língua-alvo e parte de seu universo.

Para compreender um texto, exige-se, segundo Kato (1990, p. 100), a interação do leitor com dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade cooperativo-comunicativa com um autor que ele geralmente não conhece, além de estratégias sintáticas e lexicais. Essas estratégias, utilizadas na aprendizagem intencional, estimulam os aspectos cognitivos e afetivos do aluno, ampliando os sentidos do vocabulário com base em campos lexicais e semânticos.

Os campos semânticos constituem uma rede de significações de que forma parte uma palavra. Para Biderman (2001, p. 193) “toda palavra abrange uma rede de significações, às vezes muito extensa. Aos vocábulos que integram essa rede damos o nome de campo semântico dessa palavra”. As palavras, por sua vez, integradas a essa rede de significações, possuem sentidos validados pelo contexto em que estão inseridas. Seus sentidos são limitados pelas relações que existem dentro do texto, mas podem ser ampliados dentro das possibilidades das estruturas semânticas de que fazem parte.

Assim, a exploração do vocabulário é importante, entre outros fatores, uma vez que o conhecimento lexical do leitor atua com as estratégias sintáticas de leitura, servindo de suporte para a identificação de cadeias de elementos e das funções de seus constituintes

dentro do texto. Sabe-se que uma unidade lexical não aparece isoladamente em um texto, mas dentro de um sistema léxico formado por um conjunto de termos que guardam relações entre si. Segundo Kato (1990, p. 99), o item lexical aparece dentro de uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas, ativando outros itens da mesma área, o que faz o leitor prever o desencadeamento temático possível a partir dessas ocorrências.

Sobre essas relações de sentido existentes entre os itens lexicais, Lyons (1979, p. 454) explica que "algumas unidades vocabulares formam *sistemas lexicais* e que se deve descrever a *estrutura semântica* desses sistemas em função das relações de sentido estabelecidas entre as unidades lexicais". Kato (1990, p. 99-100) acrescenta a ideia de que "a compreensão e a aprendizagem de um item lexical parece tanto mais efetiva quanto maior o número de relações que esse item consegue estabelecer com itens já compreendidos ou aprendidos". Dessa forma, entende-se que quanto mais relações um item mantém com outros, mais facilmente os saberes se cruzam de modo a direcionar o aprendiz ao seu "inventário" lexical e a estabelecer relações entre os próp2ios conhecimentos.

Sendo assim, ampliar o sentido das palavras da língua-alvo para um aluno de língua estrangeira faz-se tão importante quanto para um aprendiz da língua materna: aumentam as possiblidades de comunicação em distintas situações interacionais. Pauliukonis (2005, p. 103) estabelece, desde o ponto de vista discursivo, que o objetivo do léxico, em seu sentido amplo, é fazer o aluno apropriar-se adequadamente dos vários sentidos das palavras e retirar os melhores efeitos do uso dos vocabulários nos diversos textos, o que resultaria numa eficaz comunicação textual.

1.6 Conhecimento lexical

Para Oxford e Scarcella (1994), conhecer uma palavra vai além da habilidade de identificá-la pela sua fonética ou escrita, inclusive por sua tradução correspondente à língua materna. Conhecer uma palavra em LE implica saber usá-la de modo comunicativo em um contexto de interação. Assim como a gramática, uma palavra isolada, fora de um contexto real de uso, perde suas particularidades.

Segundo Rio-Torto (2006),

> "em função da sua natureza, que é pluridimensional, o léxico [...] não se confina a abordagens monodimensionais, envolvendo antes a morfologia das unidades lexicais que o integram, a semântica e a sintaxe interna e externa destas, o funcionamento discursivo-pragmático que os falantes delas fazem".

Diante da complexidade do léxico, o ensino de uma palavra nunca abarcará todas as suas dimensões, mas é preciso identificar o que o estudante já conhece e privilegiar o que ele ainda não sabe. Os aspectos que importam conhecer não são estáticos, variam de acordo com o falante e o objetivo de seu aprendizado.

O falante alcança o conhecimento lexical da LE quando conhece forma, gramática, colocações, funções e associações da palavra em uso, conforme descrevem Oxford e Scarcella (1994):

- *Forma.* Conhecer a forma de uma palavra é conhecer sua morfologia e fonética. Do ponto de vista da fonética, saber como produzir cada som e como pronunciá-la; do ponto de vista da escrita, saber soletrar e interpretar cada letra. Do ponto de vista da morfologia, é preciso saber como combinar elementos para criar outras palavras e como essas palavras se relacionam entre si.
- *Gramática.* Assim como as palavras se relacionam gramaticalmente entre si, ao que chamamos sintaxe da língua, elas também são regidas por uma gramática interna, como a flexão de número e de gênero.
- *Colocabilidade.* Há também que se conhecer as possíveis colocações de uma palavra. Trata-se de sintagmas lexicalizados, que são palavras que ocorrem juntas, sempre em uma mesma ordem.
- *Função.* Trata-se de saber a frequência de uso e as situações de uso de uma palavra. Algumas palavras têm o uso mais ou menos frequente em contextos específicos e apresentam registro de acordo com as classes sociais, papel social que desempenham, gênero discursivo, tipo de discurso, variação geográfica e diacrônica.
- *Significado.* O significado de uma palavra em uma língua não corresponde diretamente ao seu equivalente em outra língua. Conhecer o significado de uma palavra é conhecer seu significado no dicionário e no contexto em ocorre.

É preciso reconhecer o potencial de aprendizado da palavra no que diz respeito ao seu significado, forma e uso, segundo Nation (1990). Conhecer os significados de uma palavra pressupõe que o falante saiba se existe a palavra estudada em língua materna como um cognato; se há uma palavra nessa língua com o mesmo significado que na LE; se essa palavra pertence ao mesmo grupo gramatical e tem o mesmo uso sintático que em língua

materna. Quanto a conhecer sua forma, é preciso conseguir repetir com precisão a palavra falada e escrevê-la adequadamente, além de saber identificar seus afixos. Conhecer seus usos inclui saber se as regras gramaticais que a regem são previsíveis, se tem as mesmas colocações e restrições de uso que na L1.

No que diz respeito à prática docente, de acordo com Nation (1990) e Oxford e Scarcella (1994), o ensino efetivo de vocabulário envolve planejamento por parte do professor, que deve avaliar quais palavras precisam ser ensinadas (e, no caso das que não são ensinadas, avaliar de que modo não comprometem a compreensão do texto), se a palavra é de alta ou baixa frequência de uso na língua, se é um termo técnico ou específico a uma área, se tem relevância para o aluno e se de fato será usada. Quanto a este último aspecto, se é uma palavra-chave — com várias ocorrências no texto — ou se mesmo aparecendo uma única vez no texto seja fundamental conhecer seu significado exato para a compreensão do que se lê, torna-se importante ensiná-la, ainda que tenha baixa frequência e pouca probabilidade de uso em outros contextos.

O potencial de aprendizado difere de uma palavra para outra de acordo com o modo como se relaciona ao conhecimento da L1 do aluno. Há que se levar em conta também se o aluno já possui conhecimento na LE e/ou em outras línguas. Para exemplificar a avaliação que se faz de uma palavra quanto ao seu potencial de aprendizado, Nation (2005) usou a palavra *friend* no contexto de ensino de inglês para estudantes tailandeses. Segundo ele, é preciso fazer essa avaliação de acordo com o que se sabe da L1 do aluno ou de acordo com o lugar que essa palavra ocupa na LE. Há que se levar em conta se a pronúncia é ou não previsível; se a ortografia, tendo em vista a pronúncia, é ou não previsível; se, no que diz respeito aos aspectos gramaticais, é uma palavra que aceita afixos, flexão de gênero e número; se na língua materna tem o mesmo significado, sendo cognato ou não; se tem colocação com outras palavras; se apresenta restrições de uso.

Para ensinar a palavra “você” para hispano-falantes, por exemplo, é preciso saber que essa palavra tem grande probabilidade de ocorrência na língua, tanto na fala como na escrita, mas tem limitações de registro. É uma palavra que não ocorre em qualquer contexto, como em situações formais, em que se considera a idade do falante e a variedade linguística da região. O estudante precisa saber que “você” não é uma forma apropriada para dirigir-se a uma autoridade religiosa, por exemplo; que a uma pessoa idosa é mais adequado chamá-la de “(o) senhor” ou “(a) senhora”, e que em algumas regiões do Brasil é comum dirigir-se ao colega ou familiar chamando-o de “tu”. Na L1 do estudante hispano-

falante, por outro lado, existe a forma “tú” e “vos” no singular — a primeira, americana e peninsular, e a segunda, exclusiva de algumas regiões da América — e “vosotros/a” e “ustedes” no plural. “Vosotros/a” é forma plural de “tú”, 2ª pessoa do discurso, característica do espanhol peninsular. No entanto, “ustedes”, 3ª pessoa do plural de “usted”, tem registro formal na Espanha, mas uso tanto formal como informal na América. Assim, o registro da palavra “você” é um dos aspectos mais importantes para um aluno hispano-falante conhecer. Nem sempre o professor terá conhecimento sobre todas as particularidades da L1 do estudante, e em alguns casos, não conhecerá nada da sua língua; mas deve saber o que o falante da LE já conhece da língua e das palavras novas, além dos seus interesses e necessidades de aprendizado.

As restrições de uso também ocorrem na escrita. Em um e-mail corporativo, dependendo da pessoa a quem se dirige — por exemplo, um cliente que recebe tratamento diferenciado —, ou de acordo com o funcionamento das relações hierárquicas na empresa, o uso de “você” pode não ser apropriado. O conhecimento do estudante sobre o espaço corporativo aliado ao seu conhecimento de mundo influenciam suas escolhas lexicais tanto em língua materna como em língua estrangeira; no entanto, para manejar bem esses usos da língua, é preciso conhecer a carga cultural das palavras que constituirão o discurso no mundo corporativo dado como exemplo.

A forma gráfica e sonora da palavra “você” não é previsível para o estudante hispano-falante, que, por não ter na sua língua uma palavra com forma e sentido semelhante, poderia confundir a escrita da letra -c por -s, inclusive porque ambas têm o mesmo som entre vogais tanto na L1 como na L2. O som da letra “v” também não é previsível, embora exista no espanhol. Em português existe o par de sons [b] e [v], foneticamente semelhantes, ambos labiais com o mesmo articulador ativo, à diferença que [b] é ocluviso e [v] é fricativo; em espanhol, o som [b] corresponde às duas letras: “b” e “v”.

O acento gráfico também deve ser ensinado, já que não existe na L1 do estudante. Na L1 do aluno, a letra “e” é sempre pronunciada de modo fechado, enquanto no português sua pronúncia é indicada pelo acento circunflexo — pronúncia fechada — e pelo acento agudo — pronúncia aberta —, além de haver diferença sem acento gráfico.

É um pronome de tratamento, mas funciona discursivamente como um pronome pessoal do caso reto de 2ª pessoa e gramaticalmente de 3ª pessoa. Tem flexão de número singular e plural. Não tem derivações, mas apresenta diferentes grafias segundo o grau de

formalidade: em escrita informal, como em uma mensagem virtual, e na fala, pode ser abreviado para “vc” ou “cê”.

Conhecer uma palavra vai além de tratar dos seus sentidos, significa conhecer sua estrutura interna e suas inter-relações com outras palavras. Se o estudante já conhece uma palavra, poderá aprender suas derivações, relações sintáticas, outros tipos de usos discursivos; pensar em suas variações linguísticas, grau de formalidade, onde vai circular socialmente.

1.7 Tipos de atividades no ensino (des)contextualizado do léxico

Ao sugerir a sistematicidade e o planejamento do ensino, Oxford e Scarcella (1994) enfatizam o estudo do vocabulário de modo contextualizado, ou seja, que o encontro com a palavra aconteça no texto, a partir do uso. De acordo com os autores, a forma mais eficiente de aprender vocabulário é em contexto, ajudando os alunos a desenvolver estratégias para aprender novas palavras e continuar aprendendo fora da sala de aula. Para isso, ressaltam que o estudo do vocabulário deve estar focado em dois aspectos: o primeiro deles é no aluno, de modo que o ensino do vocabulário em LE deve ser sistematizado, levando em consideração a complexidade de aprender as palavras selecionadas e os aspectos que influenciam na aquisição; o segundo está no ensino, que deve levar em conta as necessidades do aluno para que ele desenvolva estratégias de aprendizado e os tipos de atividades usadas para ensinar e ampliar o repertório lexical do aluno.

Com base nessa proposta, Oxford e Scarcella (1994) analisaram algumas das atividades recorrentes no ensino de LE e classificaram-nas em três tipos: descontextualizadas, parcialmente contextualizadas e completamente contextualizadas. O primeiro tipo deve ser usado com moderação, enquanto os outros dois podem contribuir significativamente para o ensino sistematizado. O ponto de partida para o ensino do léxico seria das atividades completamente contextualizadas para descontextualizadas, em um movimento decrescente. É importante salientar que o sucesso da prática das atividades também depende de outros fatores como a maturidade cognitiva do aprendiz, a atenção que dispensa à palavra nova, a experiência prévia com sua LM e a frequência com que a palavra alvo é apresentada na sala de aula, o que promove ou não numerosos encontros com ela, influenciando diretamente no aprendizado.

Segundo Oxford e Scarcella (1994), as atividades **descontextualizadas** são aquelas que isolam a palavra de qualquer contexto comunicativo e significativo, tornando o

aprendizado sem sentido e refém da memorização, uma vez que não se constrói um conhecimento em torno da palavra que possa ajudar o aluno a se lembrar dela. Nessa categoria, encontram-se as listas de palavras, os *flashcards* e o uso excessivo dos dicionários.

As listas de palavras podem ser organizadas em ordem alfabética ou por categorias. Em geral, estão desvinculadas de qualquer contexto de uso, mas podem ser eficientes em situações em que o aprendiz precisa adquirir um grande número de palavras em curto tempo com uma finalidade específica, como para submeter-se a testes de vocabulário, no entanto, acabam sendo facilmente esquecidas. Outro uso possível das listas é deixar que o aluno selecione as palavras que precisa aprender ou que organize-as por tema ou por tópico, o que torna a atividade parcialmente contextualizada.

Os *flashcards* também são listas de palavras já organizadas por tema ou por tópico. Estruturam-se basicamente em duas partes: de um lado da carta, uma figura ou imagem, do outro, unidade de palavras ou frases que são o significado da imagem na língua-alvo. É um instrumento muito utilizado em sala de aula, principalmente com crianças, por ser possível envolvê-las em atividades consideradas mais dinâmicas e divertidas.

Considera-se o uso do dicionário uma atividade descontextualizada quando seu uso é feito de modo excessivo e sem critério, em que o aluno passa a buscar o significado de qualquer palavra durante a leitura, deixando de fazer inferências ou de utilizar outras estratégias. Neste caso, os alunos ficam dependentes do material, principalmente se estão no nível inicial e intermediário, quando ainda não conhecem um grande número de palavras.

Para Oxford e Scarcella (1994), atividades **parcialmente contextualizadas** são aquelas que envolvem a associação de palavras, o agrupamento de palavras, a palavra-chave mnemônica, a resposta física e o mapeamento semântico. Nestes casos, as palavras estariam parcialmente integradas a um contexto comunicativo que propiciaria o aprendizado do aluno.

A associação de palavras consiste em fazer associações significativas para o aprendiz entre a palavra que se está aprendendo a outras que já sejam conhecidas. Essas associações devem estar inseridas em um contexto, a fim de fazer sentido para o aluno, não mais um item a ser memorizado.

No agrupamento, dividem-se longas listas de palavras em listas menores com a finalidade de classificá-las em categorias ou temas, formando uma rede de características semânticas.

A atividade que tem a palavra-chave mnemônica como princípio consiste em dar uma pista acústica ao aprendiz, baseada na sua língua materna, e uma pista visual. Para dar uma pista acústica, deve-se dizer uma palavra ou frase na língua materna do aluno cujo som se assemelhe ao da palavra nova; a pista visual é a imagem da palavra-chave interagindo com a palavra da LM. Essa técnica foi desenvolvida por Atkinson (1975) e considerada bastante eficiente no ensino.

Outro tipo de atividade é a que está baseada na técnica da resposta física de Asher (Total Physical Response), em que os alunos ouvem o enunciado na língua-alvo e demonstram fisicamente seu entendimento.

Por fim, na atividade de mapeamento semântico, o aluno faz um mapa organizando as palavras de acordo com a relação que estabelecem entre si e entre seus significados. Nesse tipo de atividade, agrupam-se as palavras em torno do conceito ou termo-chave, construindo-se também uma apresentação visual, que explicita as relações conceituais existentes entre elas.

As atividades **completamente contextualizadas** são aquelas que envolvem a prática das quatro habilidades da língua — compreensão leitora e auditiva e produção escrita e oral — integradas em situações de comunicação reais e autênticas. Para Oxford e Scarcella (1994), desenvolver atividades em contextos reais contribui com mais eficiência para o aprendizado do léxico, visto que o contexto pode sugerir o significado de palavras não familiares. Como o aluno, geralmente, não adquire sozinho o vocabulário de que precisa para interagir em situações reais de fala, é preciso orientação do professor.

Neste tipo de atividade, o texto é o ponto de partida para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva, não deve servir apenas de pretexto para temático ou prática gramatical. Oxford e Scarcella (1994) explicam que o professor pode associar às atividades totalmente contextualizadas as parcialmente contextualizadas, mas sem abandonar o texto. O papel do professor é proporcionar os vários encontros do aluno com a palavra estudada em diferentes contextos; ensinar aspectos variados sobre a palavra de acordo com sua necessidade; ajudá-lo a estabelecer relações entre a palavra nova e seu conhecimento; e estimular sua participação nas atividades propostas.

CAPÍTULO 2 – LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO

2.1 Livro didático

As múltiplas funções que o livro didático assume na sala de aula suscitam algumas discussões sobre sua eficiência como um instrumento pedagógico que auxilia a prática docente ou se representa um "facilitador" que anula o trabalho do professor. Segundo Diniz (2009, p. 265), na maioria dos casos, o livro torna-se o elemento central do curso, sem passar pelo processo de subversão da prática docente. Em outros casos, serve de referencial para o curso, "afetando — ou mesmo determinando — o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas".

Weininger (2001) acredita que o livro didático seja dispensável, embora reconheça que ele oferece suporte ao professor, que teria de preparar e/ou elaborar cotidianamente seu próprio material. O autor enfatiza que o livro é mais um entre os tantos suportes disponíveis para o ensino e aprendizado de línguas, em cuja área a internet vem ganhando cada vez mais espaço e mostrando-se fonte de recursos considerável em qualidade e quantidade.

Considerado um instrumento pedagógico, o livro didático é um material cheio de potencialidades que assume seu papel de acordo com o uso que lhe é dado. Não é um instrumento simples de trabalho, uma vez que precisa ser subvertido pelo professor para que suas funções sejam ativadas. Conforme define Choppin (2004), é um objeto complexo, com multiplicidade de funções, que coexiste com outros suportes educativos e envolve uma diversidade de agentes.

Dentre as múltiplas funções que assumem, os livros didáticos desempenham quatro que são fundamentais, segundo o estudo histórico traçado por Choppin (2004, p. 553): função referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental. A função referencial, também chamada de curricular ou programática, é vista desde o ponto de vista dos programas de ensino, em que o livro didático atende aos propósitos do programa. O livro é tido como "suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações" (CHOPPIN, 2004, p. 553). Segundo o autor, a função instrumental do livro é que

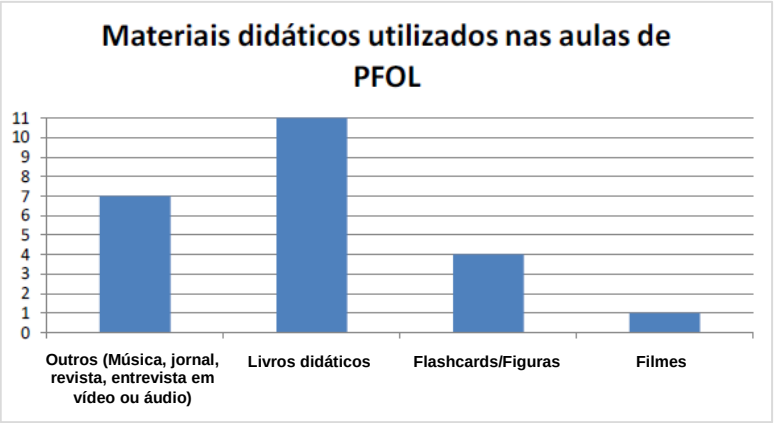
> põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

A função ideológica do livro diz respeito ao seu papel na construção de identidade, pois exerce influência política na sociedade explicita ou implicitamente. Entende-se por função documental — mais recente — a capacidade de o livro representar um conjunto de documentos textuais ou icônicos, "cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno" (CHOPPIN, 2004).

Considerando a função instrumental do livro didático, pode-se afirmar que, no contexto de ensino de PLE, ele desempenha um papel de facilitador em relação ao ensino e aprendizagem, uma vez que serve de suporte ao professor para organizar seu trabalho na sala de aula.

É o material mais utilizado no ensino de PLE, conforme dados coletados para verificar quantas escolas de idioma de São Paulo adotam livro didático, segundo pesquisa de Ueti (2012).

Figura 1 – Dados de pesquisa



Fonte: Ueti (2012, p. 49).

O livro não deve substituir o trabalho do professor, nem nortear sua aula, mas estar à sua disposição, pronto para ser moldado e reinventado, dado seu caráter múltiplo e mutável. Espera-se que a seleção de materiais didáticos que se pretende usar em sala de aula esteja pautada nos objetivos de aprendizado do aluno e de acordo com seu estilo de aprender.

O objetivo básico do livro didático de língua estrangeira, entre outros, é apresentar textos e atividades que estimulem a reflexão do aluno sobre a língua-alvo e que permitam

ao docente criar um espaço em aula que privilegie sua voz e a do aluno, resultando, além do aprendizado da língua, em seu uso.

2.2 Livro didático *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*

Segundo levantamento realizado por Ueti (2012) sobre os livros didáticos mais usados em escolas de idiomas da cidade de São Paulo, o *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira Abirad. São Paulo: EPU, 2010, 1ª edição com nova ortografia [1ª ed. 2005]) ocupa o primeiro lugar entre as adoções, motivo pelo qual foi selecionado como objeto de análise desta pesquisa.

Optou-se por analisar como o ensino do léxico é proposto no livro didático dado o número restrito de pesquisas com esse tema e visto que está presente na maioria dos cursos de PLE, representando o instrumento mais utilizado pelos professores em sala de aula.

O *Português Via Brasil* teve sua primeira publicação em 1990, direcionado ao público estrangeiro com conhecimento prévio da língua, correspondente ao nível intermediário. Em 2005, surge a nova edição reformulada, com acréscimo de duas seções, Gramática em Revisão e Pausa, apresentação gráfica mais organizada e moderna. As dez unidades continuam tendo uma estrutura fixa, agora formada de nove seções com objetivo de desenvolver as habilidades de compreensão leitora e de produção escrita e oral, com foco nas duas primeiras.

Cada unidade tem quatro textos usados com objetivos específicos: a partir do primeiro deles, na seção Texto Inicial, desenvolvem-se atividades de interpretação, vocabulário e gramática; com o segundo, na seção Cotidiano Brasileiro, apresenta-se algum aspecto cultural do país; com o terceiro e quarto textos, nas seções Linguagem Coloquial e Linguagem Formal, busca-se apresentar mostras da linguagem coloquial e da linguagem formal, respectivamente. Em sua maioria, esses textos são autênticos, com destaque para os da seção Texto Inicial, que são literários — crônicas, em geral —, mas também há mostras de textos criados com finalidade didática ao longo da unidade. Esses textos vêm acompanhados de atividades que exploram seu conteúdo ou que propiciam a reelaboração textual por parte do aluno a partir da produção escrita ou oral.

Também integram as unidades seções dedicadas ao ensino da gramática, divididas em duas frentes: uma de revisão (Gramática em Revisão) e uma para apresentar novos tópicos (Gramática Nova I e II). Essas duas últimas são intercaladas com uma seção voltada a desenvolver o vocabulário (Pausa), principalmente expressões idiomáticas, com o

propósito de fazer um “descanso”, uma pausa entre a sistematização dos conteúdos gramaticais, como o próprio nome já diz. Por fim, há uma seção (Ponto de Vista) cujo objetivo é estimular o debate em sala de aula, para desenvolver a expressão oral e escrita, uma vez que estudante também pode organizar seus argumentos no papel. A ordem dessas seções é a mesma em todas as unidades: (1) Texto inicial, (2) Gramática em Revisão, (3) Cotidiano Brasileiro, (4) Linguagem Coloquial, (5) Gramática Nova I, (6) Pausa, (7) Gramática Nova II, (8) Ponto de Vista e (9) Linguagem Formal.

Com base na organização das unidades, observa-se que existe uma preocupação em desenvolver conteúdos gramaticais, culturais, discursivos e lexicais de modo. A gramática, nas seções (2) Gramática em Revisão, (5) Gramática Nova I e (7) Gramática Nova II, está pautada no ensino sistemático dos itens e das estruturas gramaticais, com algumas propostas de atividades de reelaboração que estimulam a expressão oral e/ou escrita. Os aspectos culturais seriam desenvolvidos em uma seção dedicada a isso, a (3) Cotidiano Brasileiro. Os elementos discursivos estariam concentrados na seção (8) Ponto de Vista, com proposta de atividade voltada a desenvolver a expressão oral. Por fim, o ensino do léxico estaria concentrado e apresentado mais explicitamente na seção (6) Pausa, que consiste em apresentar expressões da língua que propiciem ao estudante “brincar com as palavras” — conforme definição dada no Manual do Professor —, e nas seções (4) Linguagem Coloquial e (9) Linguagem Formal, que, como o próprio nome já diz, exploram os registros da língua — variedades do código que dependem da situação de realização (VILELA, 1997).

Considerando o espaço destinado ao léxico, seu ensino também está presente nas seções gramaticais, como será visto mais adiante, do mesmo modo que aparece ao longo das unidades com outras possibilidades de ensino e aprendizado, principalmente no que diz respeito aos textos. Em geral, é apresentado de modo parcialmente contextualizado e descontextualizado, mas com grande potencial para ser desenvolvido em sala de aula, em que o trabalho do professor passa a ser fundamental para que o material atinja seu objetivo. Para os fins desta pesquisa, a análise das atividades estará concentrada em três seções: na seção Texto Inicial, onde se encontram atividades de distintas naturezas (interpretação, vocabulário e gramática) e desenvolvidas a partir do texto; na seção Gramática em Revisão e Gramática Nova, que destinadas a conteúdos gramaticais, busca explorar alguns aspectos gramaticais do léxico; e na seção Pausa, cujo objetivo é promover o contato com o léxico.

2.3 Léxico no material didático *Português Via Brasil*

2.3.1 Seção Texto Inicial

Na primeira seção de todas as unidades, (1) Texto Inicial, apresentam-se uma crônica (com exceção da Unidade 9) e atividades de compreensão de texto, vocabulário e gramática elaborados a partir do texto. Segundo as autoras, os "numerosos exercícios de compreensão de conteúdo, de vocabulário e de enriquecimento da língua" propostos no final de cada texto visam a "proporcionar aos alunos progresso real na expressão, quer oral, quer escrita" (LIMA; IUNES, 2010, p. 5).

De todas as seções que compõem a unidade, a Texto Inicial é a que chega mais próximo do ensino contextualizado do léxico, por meio de atividades que possibilitam a exploração do vocabulário do texto quanto aos seus significados e suas possibilidades de uso. Em muitos livros didáticos, o texto é o ponto de partida para desenvolver os conteúdos linguísticos, mas é comum ver que são tratados de modo isolado e independente, como se existissem descolados de qualquer contexto de uso.

Nessa mesma seção, observa-se que há uma preocupação em ensinar alguns usos do léxico que ocorrem no texto, o que vai além de estudar apenas sua forma. No entanto, as atividades aparecem soltas, sem orientações mais específicas para o aluno de como traçar um caminho entre atividade e texto. Isso se reflete nos enunciados curtos e objetivos, característicos à obra, o que pode simplificar demais a atividade e limitá-la ao que é pedido no comando — pensando no ponto de vista do aluno, que também utiliza o livro sozinho —, como se vê em:

Figura 2 – Atividade B, Texto Inicial

B. Assinale o significado da expressão destacada.

1. geringonças destinadas a aliviar as pequenas desditas da vida
   ( ) eliminar
   ( ) diminuir
   ( ) remediar

2. superestradas intransitáveis
   ( ) não asfaltadas
   ( ) impedidas
   ( ) engarrafadas

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 2).

ou em

Figura 3 – Atividade C, Texto Inicial

C. Dê sinônimos

1. ... geringonças destinadas a aliviar...

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

Na atividade B, seria conveniente informar no enunciado que a expressão destacada foi retirada do texto, além de orientar o estudante a levar isso em conta ao escolher outra palavra com o mesmo sentido. As três opções poderiam se encaixar na frase, mas nem todas seriam a melhor escolha para o contexto em que "aliviar" está inserida. Além disso, para analisar a melhor escolha lexical nessa situação, é importante também conhecer cada uma das alternativas. Na atividade C, por exemplo, o comando simplifica o estudo do léxico presente no texto à tarefa de buscar uma palavra equivalente a "destinadas". Mas como e onde essa busca seria feita, uma vez que "destinadas" está no texto e o aluno teria que buscar fora uma de significado equivalente? E novamente tem-se aqui o afastamento do texto, que não é mencionado no enunciado como fonte de consulta essencial para o estudante analisar o melhor parassinônimo para o fragmento, que, do modo como é dado na atividade, não chega a ser uma frase completa.

Por outro lado, o enunciado sem muitas informações pode deixar a atividade em aberto para que o professor tenha a liberdade para transformá-la segundo seus objetivos de ensino. No entanto, um enunciado completo, com informações detalhadas, é necessário para o desenvolvimento da autonomia do aluno. O professor sempre terá liberdade, maior ou menor, para ressignificar as atividades, alterá-las ou ajustá-las aos objetivos de ensino e aprendizado, o que não justificaria a necessidade de as orientações do livro serem vagas.

O conteúdo das atividades de vocabulário se constrói a partir de recortes do texto, e abarca, de modo diversificado, a exploração dos significados das palavras, considerando o estudo de relações semânticas como os sinônimos e a colocabilidade entre os pares. Abarca também a dimensão morfológica do léxico, por meio de atividades que exploram a formação de palavras, e a dimensão gramatical, com o estudo das unidades gramaticais da língua, como as preposições.

Existe uma relação clara entre essas atividades e o texto, mas que não foi estabelecida para o estudante. Os componentes lexicais são explorados em suas dimensões semânticas e morfossintáticas, mas não são colocados como elementos do texto que expressam sentidos e intenções. As escolhas lexicais são motivadas pelas intenções que se

quer expressar no texto e com o texto, tem a ver com os efeitos de sentido se quer produzir e para quem se quer produzir.

Para analisar caso a caso, apresenta-se o texto que dá origem à seção Texto Inicial e que encabeça todas as atividades[5]: a crônica "Coisas & fatos", de Dante Constantini, publicada no Jornal do Butantã. Esse texto problematiza a criação de objetos e serviços para facilitar o dia a dia, mas que acabam originando outros problemas.

Figura 4 – Texto Verso & Reverso: Coisas & fatos, Texto Inicial

Verso & Reverso

Coisas & fatos

Depois de levar anos observando centenas de utilidades e geringonças destinadas a aliviar as pequenas desditas da vida, cheguei à conclusão de que elas só vêm aumentar nossas desditas. Assim, os automóveis nos impedem de ir aonde queremos. As superestradas induzem as pessoas a sair e torná-las intransitáveis. Os inseticidas imunizam os insetos contra os inseticidas. Compre um sofá novo e o resto da mobília lhe parecerá uma droga. Adote uma criança e logo sua esposa terá gêmeos. Meta-se a fazer algo em casa e terá de chamar um profissional para fazer tudo de novo. Socialmente, os auxílios tampouco auxiliam. Mantenha-se sóbrio e terá de conversar com bêbados. Segure o bocejo e a visita se demorará mais. Abaixe a voz para ser discreto e todos pararão de conversar para ouvi-lo.

Numa escala maior, também, a grande porcentagem de nossas atribulações cotidianas é o resultado de termos dado grande importância a pequenas dificuldades, que pouco significado teriam se as tivéssemos deixado cozinhar um pouco. Os controles monetários, por exemplo, provocam crises. O planejamento fiscal origina a inflação. A prosperidade endivida um país. O programa rural lança os agricultores em desespero. O pagamento facilitado provoca a falência. Os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho. E assim por diante.

No campo da moral, os tiros pela culatra são ainda piores – especialmente quando tentamos induzir as pessoas a se comportarem melhor. Por exemplo: a censura nos induz a ler livros escabrosos, o aviso de "tinta fresca" nos convida a encostar nos postes recém-pintados, dizer às crianças que não introduzam grãos de feijão no nariz só faz as crianças introduzirem feijão no nariz. Todas essas coisas nos sugerem que é melhor, bem melhor ficar quietinho e não fazer nada.

Dante Constantini – Jornal do Butantã

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 2).

A exploração dos aspectos léxico-semânticos predomina na maioria das atividades (B, C, E e F) voltadas ao ensino do vocabulário do texto. Nas atividades B e C, propõe-se o

[5] Como o foco desta pesquisa é a análise de atividades voltadas ao ensino do vocabulário, em geral não comentamos exercícios que tratam de outros conteúdos, como os exclusivamente gramaticais, mas trataremos deles sempre que necessários para contribuir com a análise aqui desenvolvida.

aprendizado da palavra pela sinonímia; ao passo que na atividade E e F, sugere-se um trabalho a partir das relações sintagmáticas da língua, que se centra na colocabilidade entre os itens lexicais. Apresentamos a seguir as atividades B e C, em que predominam os casos de sinonímia.

Figura 5 – Atividade B, Texto Inicial

B. Assinale o significado da expressão destacada.

1. geringonças destinadas a aliviar as pequenas desditas da vida
   ( ) eliminar
   ( ) diminuir
   ( ) remediar

2. superestradas intransitáveis
   ( ) não asfaltadas
   ( ) impedidas
   ( ) engarrafadas

3. ... e o resto da mobília lhe parecerá uma droga
   ( ) coisa especial
   ( ) "lixo"
   ( ) um narcótico

4. ... os auxílios tampouco auxiliam
   ( ) também não
   ( ) pouco
   ( ) não

5. se as tivéssemos deixado cozinhar
   ( ) no fogo
   ( ) esperar
   ( ) preparar

6. livros escabrosos
   ( ) muito escandalosos
   ( ) muito interessantes
   ( ) estranhos

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 2-3).

Figura 6 – Atividade C, Texto Inicial

C. Dê sinônimos

1. ... geringonças destinadas a aliviar...
2. ... elas só vêm aumentar nossas desditas
3. Assim, os automóveis nos impedem de ir
4. As superestradas induzem as pessoas a sair
5. ... e logo sua esposa terá gêmeos
6. ... e a visita se demorará mais
7. ... e todos pararão de conversar
8. ... nossas atribulações cotidianas
9. Os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho
10. ... faz as crianças introduzirem feijão no nariz

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

Em ambas as atividades, explora-se o conceito de sinonímia que, nos livros didáticos em geral, são apresentadas como palavras que têm uma relação de equivalência de sentido, podendo ser substituídas umas pelas outras. Do ponto de vista semântico, palavras sinônimas são aquelas que se substituem em qualquer contexto, pois o sentido sempre será o mesmo — trata-se da sinonímia perfeita, condição rara da língua. Seriam os parassinônimos as unidades lexicais tidas como sinônimos nos livros didáticos, pois são eles que têm uma relação de equivalência de sentido dentro do texto em que aparecem, o

que não significa que tenham o mesmo sentido em outros contextos. Segundo Barbosa (2001, p. 175),

> consideram-se *sinônimos* apenas os elementos de um campo lexical que tem a *mesma referência cognitiva e conotativa* e, ainda, a *mesma distribuição*, isto é, formas lexicais comutáveis em todos os contextos; consideram-se *parassinônimos* as unidades lexicais de um campo que tenham a *mesma referência cognitiva* mas tenham referências *conotativas diferentes*, apresentando, além disso, quase a *mesma distribuição* [...].

Para manter a coerência com os livros didáticos, adotamos aqui "sinonímia" para fazer referência ao que, para os semanticistas, seria parassinonímia.

Lyons (1979) refere-se a sentido cognitivo e afetivo para fazer a distinção entre as relações de sentido que a sinonímia estabelece no contexto. Segundo o autor, esses "termos refletem claramente a ideia de que o uso da língua envolve a distinção de duas ou mais faculdades psicológicas: o intelecto, por um lado, e, por outro lado, a imaginação e a afetividade" (Ibid, p. 477). As palavras da "linguagem cotidiana" estariam carregadas de associações afetivas ou conotações, o que envolve fatores distintos que podem influir na escolha de um sinônimo em um contexto ou em uma determinada situação. Já, o sentido cognitivo da sinonímia reflete a ideia do intelectual, ou seja, das escolhas lexicais que seriam feitas sem a intenção de causar efeitos ou aplicar uma carga de sentidos diferente daquela que a palavra já carrega consigo.

Tratar sobre as referências cognitivas e conotativas, como nomeia Barbosa (2001), ou sinonímia cognitiva ou afetiva, como descreve Lyons (1979), ajuda a entender o porquê de a sinonímia depender do contexto para acontecer. Na atividade B3, em "Compre um sofá novo e o resto da mobília lhe parecerá uma droga" (descrevemos aqui o fragmento do texto completo para facilitar o entendimento do contexto), a substituição de "uma droga" por "um lixo" manteria o sentido da frase e as duas unidades lexicais seriam sinônimas. Ambas as expressões, "ser uma droga" e "ser um lixo", encaixam-se no enunciado por corresponder às características da situação refletida no texto, cuja linguagem é coloquial. Outras palavras se encaixariam no enunciado, como "ruim", "horrível", mas talvez não alcançassem representar a carga afetiva que as outras duas expressões deixam transparecer, que é a mesma que permeia o texto: ironia, da qual o autor é vítima frente às contrariedades da vida. No entanto, na busca de um sinônimo, nem todas as escolhas lexicais são motivadas pelo seu sentido ou referência, pelo contrário, muitas delas são feitas de liberadamente, como explica Lyons (1979), seja para evitar a repetição de uma palavra no mesmo enunciado, seja por seu tamanho (a mais longa ou a mais curta), por ter

um uso mais cotidiano em detrimento do mais erudito, por atender às exigências fonológicas no caso de uma poesia quanto às regras de rima e métrica, entre outros fatores.

As escolhas de palavras e expressões cognitivamente sinônimas de que trata Lyons (1979) não são baseadas no sentido ou na referência, mas evidenciam importantes elementos que, consciente ou inconscientemente, foram priorizados pelo falante em detrimento de outros. Usar uma palavra para evitar repetição, por ser mais longa ou mais curta, por ser coloquial ou erudita, por exemplo, não deixa de ser uma escolha para atender as exigências e necessidades do contexto de produção. Diversos fatores influenciam as escolhas lexicais de sinônimos em um texto, o que não significa ser necessário analisar o uso de cada e toda palavra que constitui o enunciado à exaustão, porque, como afirma Lyons (1979, p. 477), "há muitos contextos em que tanto uma como outra palavra podem ser usadas sem diferença notável de conteúdo. Seria errôneo supor que as conotações afetivas duma palavra sejam sempre relevantes para seu emprego".

Em um enunciado, o uso das palavras pode ser motivado ou não pelo sentido ou pela referência, sendo coerente chamar a atenção do estudante para os fatores que podem influir na escolha do léxico em atividades cujo objetivo é justamente seu ensino. As atividades B e C focam na identificação e na busca de sinônimos para substituir palavras e expressões extraídas da crônica. São parcialmente contextualizadas, com grande potencial para o ensino do léxico, mas com duas lacunas que, se não preenchidas pelas práticas de ensino, deixam de ser tão eficazes. A primeira lacuna diz respeito aos enunciados enxutos — mencionados anteriormente e sobre os quais não vamos nos deter aqui —, que, com orientações superficiais que focam mais no "fazer" do que na reflexão do uso do léxico, não criam o elo entre atividade e texto. Na atividade B, o enunciado "Assinale o significado da expressão destacada", e na C, "Dê sinônimos", o objetivo é que o estudante execute a tarefa de buscar o sinônimo das unidades lexicais em destaque, mas sem analisar como se chega até essa substituição, para quê e que efeitos essa substituição traria para o texto. Essa seria a segunda lacuna da atividade, que incide na falta de um propósito para as substituições que levasse o estudante a refletir sobre cada uso lexical.

As unidades lexicais destacadas nas atividades são apresentadas no formato de recortes aleatórios do texto que acabam não garantindo a unidade de sentido do novo enunciado que formam fora dele. Claro está que existe uma relação entre essas atividades e o texto, mas que não foi estabelecida para o estudante. Só buscar o sinônimo da palavra destacada no fragmento não estabelece uma relação entre a nova palavra e o texto, mas

entre as palavras que são passíveis de substituição. É preciso levar em conta a textualidade, considerando o funcionamento do sinônimo em questão dentro do texto com as outras palavras, como parte de uma rede de significações que só tem sentido pelas relações que estabelecem entre si.

A prática de ensino daria conta de suprir essas lacunas, uma vez que o ideal é que se parta de uma atividade totalmente contextualizada para outras parcialmente contextualizadas. Segundo Oxford e Scarcella (1994), a partir do ensino totalmente contextualizado, o professor complementa esse tipo de atividade desenvolvendo estratégias que ajudem os estudantes a aprender o vocabulário de modo autônomo.

Na atividade B, propõe-se ao aluno assinalar, dentre as três opções oferecidas em cada item, a que contenha o "significado" da expressão destacada, que seria um item lexical equivalente.

No item1:

Figura 7 – Atividade B1, Texto Inicial

1. geringonças destinadas a aliviar as pequenas desditas da vida
( ) eliminar
( ) diminuir
( ) remediar

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 2).

se o aluno não souber que "aliviar" não é pôr fim a alguma coisa, mas amenizar, diminuir, tornar suportável, pode incorrer no erro de escolher "eliminar" como uma possibilidade, já que esse sentido caberia no fragmento, mas não no texto. "Diminuir" é a alternativa mais próxima para substituir "aliviar", até porque no mesmo trecho em que a palavra aparece diz-se "cheguei à conclusão de que elas só vêm para aumentar nossas desditas", em que a palavra "aumentar" pode sugerir que o objetivo seja "diminuir". De todos os modos, analisar a palavra "aliviar", que não é simplesmente "diminuir", propicia a reflexão sobre a carga de afeto que comporta, que tem a ver com amenizar algo que atormenta, que é um fardo, um problema, mas que continua a existir. Pode-se considerar também que "remediar", com o sentido de reparar, corrigir as desditas da vida também poderia ser uma opção válida, afinal, as geringonças servem pra isso.

No item2, todas as alternativas são válidas.

Figura 8 – Atividade B2, Texto Inicial

2. superestradas intransitáveis
( ) não asfaltadas
( ) impedidas
( ) engarrafadas

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 2).

A estrada pode ser/estar “intransitável” por ser de terra ou ter más condições de uso (“não asfaltada”), como buracos e falta de sinalização; por estar com algum impedimento por motivo de reparo (“impedidas”), ampliação e até mesmo um acidente; e intransitável por conta do excesso de carros que circulam pelo mesmo trecho (“engarrafadas”). Só é possível saber a alternativa adequada voltando ao texto para entender o contexto em que aparece o item lexical “intransitável”. Além de aprender o que significa essa palavra neste contexto específico, o aluno também amplia o conhecimento sobre ela a partir das alternativas dadas na atividade. Institui-se aqui o movimento inverso de reencontrar a palavra em diferentes contextos, pois, neste caso, ela é que traz essas diferentes situações para dentro de um mesmo texto.

Figura 9 – Atividade B3-6, Texto Inicial

3. ... e o resto da mobília lhe parecerá uma droga
( ) coisa especial
( ) “lixo”
( ) um narcótico

4. ... os auxílios tampouco auxiliam
( ) também não
( ) pouco
( ) não

5. se as tivéssemos deixado cozinhar
( ) no fogo
( ) esperar
( ) preparar

6. livros escabrosos
( ) muito escandalosos
( ) muito interessantes
( ) estranhos

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

No item 4 também é preciso que se volte ao texto para entender o uso de “tampouco”. Todas as alternativas são válidas, mas é no texto que se esclarece qual é o parassinônimo adequado.

Figura 10 – Atividade B4, Texto Inicial

4. ... os auxílios tampouco auxiliam
( ) também não
( ) pouco
( ) não

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

De modo geral, as alternativas dos itens 1, 2 e 4 são todas possíveis porque fazem parte da mesma rede semântica, diferente das opções dos itens 3 e 5. No exercício 3, por exemplo,

Figura 11 – Atividade B3, Texto Inicial

3. ... e o resto da mobília lhe parecerá uma droga
( ) coisa especial
( ) "lixo"
( ) um narcótico

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

"lixo" e "narcótico" pertencem a redes semânticas distintas, enquanto "coisa especial" não teria nenhuma relação com a palavra, a não ser que fosse usada para comprovar o tipo de traço sêmico que não se encaixa em nenhum sentido da palavra da "droga". Há que se levar em conta também que em ambos os itens, 3 e 5, apresentam-se expressões da língua, nem sempre óbvias se a combinação dos itens lexicais assumem outros sentidos que se distanciam do de cada item isolado. Isso pode ser observado no exercício 5, em que se apresenta a expressão "deixar algo ou alguém cozinhando".

Figura 12 – Atividade B5, Texto Inicial

5. se as tivéssemos deixado cozinhar
( ) no fogo
( ) esperar
( ) preparar

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

Se o estudante se detém apenas às alternativas, é fácil perceber que, no sentido literal da palavra, "preparar" e "no fogo" pertencem à mesma rede semântica do item "cozinhar" no sentido de preparar alimentos. O retorno ao texto permite observar que, no contexto de deixar as dificuldades cozinharem para que não tivessem tanto significado, o item "esperar" é o que se comuta com a expressão "deixar cozinhar" dentro da rede de significações construída na crônica. Vale observar também que uma das possibilidades dadas para comutar com o verbo "cozinhar" é a expressão adverbial "no fogo", o que não corresponderia de início com as características gramaticais do item lexical em questão.

A atividade C, parcialmente contextualizada, privilegia as relações semânticas tradicionais, como a sinonímia. A atividade consiste em buscar um equivalente ou uma definição para uma palavra, mas sem que se ofereçam orientações claras de como isso pode ser feito.

Figura 13 – Atividade C, Texto Inicial

C. Dê sinônimos

1. ... geringonças destinadas a aliviar...
2. ... elas só vêm aumentar nossas desditas
3. Assim, os automóveis nos impedem de ir
4. As superestradas induzem as pessoas a sair
5. ... e logo sua esposa terá gêmeos
6. ... e a visita se demorará mais
7. ... e todos pararão de conversar
8. ... nossas atribulações cotidianas
9. Os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho
10. ... faz as crianças introduzirem feijão no nariz

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

O recorte que se faz dos trechos às vezes é insuficiente para entender o uso da palavra, que acaba sendo desvinculada do seu contexto real de uso. Por outro lado, é essa insuficiência que gera a necessidade de se voltar ao texto para entender o uso de cada palavra. A busca no dicionário implica que o estudante entenda, dentre as acepções da palavra, a que melhor se encaixa nas situações apresentadas. No contexto do material didático, essa atividade é proposta de modo parcialmente desvinculado do texto, mas, no contexto do ensino e aprendizado, pode se tornar totalmente contextualizada se houver o retorno ao texto para analisar a ocorrência de cada item lexical.

A atividade D visa explorar essencialmente a formação de palavras a partir da sua categorização gramatical em substantivo, verbo e adjetivo.

Figura 14 – Atividade D, Texto Inicial

D. Complete o quadro.

SUBSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO
a utilidade		
		destinado
	impedir	
		transitável
	imunizar	
	adotar	
		bêbado
o resultado		
	originar	
	endividar	
a falência		
	ler	

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

É um exemplo claro de uma proposta de ampliação do léxico por meio da classificação gramatical das palavras. Espera-se que o estudante conheça as regras gramaticais de formação de palavras nas três categorias apresentadas. Como ponto de partida, oferece-se uma palavra em uma das três categorias, para que o estudante escreva as outras formas correspondentes às duas classes gramaticais. O primeiro item lexical apresentado é o substantivo “utilidade”. Para completar as outras duas categorias, verbo e adjetivo, respectivamente, o estudante deve chegar à conclusão que “utilidade” vem do verbo “utilizar” e dele deriva o adjetivo “útil”. Ora são dadas as palavras primitivas para que se chegue aos seus derivados, ora são dadas palavras derivadas para que se chegue à sua forma primitiva. Estão envolvidos nessa atividade diferentes processos de formação de palavra por derivação, que consiste na junção de um afixo, que pode ser um prefixo ou sufixo, a uma base.

Ambos os processos de formação dão origem a novas palavras e a categorias gramaticais diferentes, influenciando também na estrutura sintática dos enunciados. O processo de formação de palavras que mais dá origem a novas categorias gramaticais é o sufixal, predominante nessa atividade. São os sufixos que, ao se acoplarem a uma base, provocam a transferência de uma palavra para uma nova categoria gramatical, como ocorre com o verbo “impedir”, da coluna Verbo: “impedimento” < “impedir” > “impedido”, respectivamente substantivo < verbo > adjetivo. Esse processo ainda pode provocar uma alteração semântica na unidade lexical, como em “beber” > “bêbado”, em que “bêbado” expressa uma consequência do exagero da ação de “beber”, chegando ao estado de embriaguez. O processo de formação prefixal, por sua vez, pode ou não provocar a transposição gramatical, e, diferentemente dos sufixos, um mesmo prefixo pode funcionar com distintas categorias e sempre com o mesmo significado. Segundo Alves (1994), a derivação prefixal evidencia também o desejo de economia discursiva, uma vez que o uso de um prefixo pode substituir toda uma construção sintática.

Essas mudanças que podem ocorrer com a formação de palavras se explicam porque os afixos têm um significado próprio e colaboram no significado derivativo global quando se unem a um item lexical, o que confere um novo uso à palavra de origem. Os sufixos, por exemplo, estão presos a certas categorias de palavras. Os substantivos formados a partir de verbos, designados de *nomen actionis*, podem expressar ação ou resultado da ação; ser portador da ação ou instrumento (VILELA, 1994). Exemplo de sufixos que expressam valor de ação ou resultado de ação, ou ficam entre um e outro, são

-agem, -(d/t)ura, -ário, -ia, -ência/ença, -ância/ança, -ada/ida, -ado/ato, -mento e -(ç)ão — estes dois últimos são os sufixos mais disponíveis e produtivos na língua.

Apresenta-se, a seguir, o quadro da atividade D com respostas, das quais apenas os itens lexicais destacados com negrito são os que foram extraídos da crônica e oferecidos na atividade.

Quadro 1 – Atividade D, Texto Inicial (Respostas)

SUBSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO
utilidade	utilizar	útil
destino	destinar	**destinado**
impedimento	**impedir**	impedido
trânsito	transitar	**transitável**
imunização	**imunizar**	imune, imunizado
adoção	**adotar**	adotado
bebida	beber	**bêbado**
resultado	resultar	resultante
origem	**originar**	originário, original
dívida, endividamento	**endividar**	endividado
falência	falir	falido
leitura	**ler**	legível

Tomando como exemplo os substantivos apresentados na atividade, pode-se dizer que “trânsito”, “imunização”, “adoção”, “falência”, “origem” expressam resultado da ação, enquanto “impedimento”, “resultado”, “endividamento” e “leitura” estão entre ação e resultado da ação. O que se propõe neste trabalho não é que se explique o significado de todos os afixos que formam cada item lexical da atividade, mas alguns deles, agrupando-os por sufixo, por exemplo. O objetivo não é esgotar a análise morfológica dos itens lexicais, mas de pensar no significado que cada afixo atribui a um item, que, por sua vez, também tem sua própria carga de significados.

Ao formar palavras, é importante conhecer esses significados e como esses morfemas se distribuem na formação do novo item lexical, bem como a função sintática das novas palavras. Limitar-se ao conhecimento de que “impedimento” é substantivo do verbo “impedir” e de que “impedido” é seu adjetivo demonstra a valorização de um saber gramatical que não vai além das nomenclaturas.

O professor pode apresentar e explorar a formação dessas palavras, mas, do ponto de vista do material didático, o que apenas se pretende ensinar é formar palavras que se encaixem nas categorias gramaticais solicitadas. Não há reflexão sobre o processo de formação das palavras nessa atividade, de modo que o aluno possa conhecer e aprender que significado os afixos agregam às palavras às quais se unem e que significado global tem o produto final, que o novo item lexical derivado. Trata-se de uma atividade totalmente descontextualizada, segundo classificação dada por Oxford e Scarcella (1994), em que se apresenta uma lista de palavras fora de seu contexto que dificilmente serão memorizadas e usadas pelo estudante. Esse parece ser o objetivo da atividade, que o estudante "construa" uma lista de trinta e seis palavras (espera-se que sejam formadas vinte e quatro palavras a partir das doze apresentadas), organizadas em categorias gramaticais, mas sem finalidade aparente.

Em geral, sistematizam-se pouco as regras gramaticais nesse material didático analisado, como é caso da atividade acima. Pode-se deduzir que isso ocorre por um possível critério adotado pelas autoras, que pressupõe que os estudantes que utilizam o material, que atende o nível avançado de aprendizado, já conhecem o conteúdo apresentado.

As atividades E, F e G são parcialmente contextualizadas. Embora se apresentem desvinculadas do texto, como atividades independentes, estruturam-se integralmente com base no material linguístico nele disponível, o que permite ao professor desenvolver o ensino de modo contextualizado. Na atividade E, pretende-se ensinar o uso de algumas das preposições recorrentes na crônica.

Figura 15 – Atividade E, Texto Inicial

E. Complete com a preposição adequada.

1. A população foi imunizada ..... a doença.
2. Ninguém me impedirá ..... falar o que penso.
3. Ninguém sabe ..... que se destina esta geringonça.
4. Não se meta ..... me dar conselhos!
5. O rapaz foi induzido ..... mentir ao juiz.
6. Nós vamos convidá-lo ..... juntar-se a nós.
7. Não encoste ..... nada até a polícia liberar o local.
8. Ele não é mais o mesmo. As preocupações acabaram ..... ele.
9. Os técnicos introduziram inovações ..... todos os processos de fabricação.
10. As medidas adotadas pelo governo lançaram o povo ..... dificuldades maiores.

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 3).

Cada uma das dez frases da atividade apresenta uma preposição relacionada a um verbo e que remete à mesma situação de uso apresentada na crônica. A frase 1 da atividade, “A população foi imunizada **contra** a doença.” remete ao fragmento do texto “Os inseticidas imunizam os insetos contra os inseticidas.”. O sentido do verbo imunizar encontrado na crônica como “tornar imune ou refratário a determinada moléstia, veneno”[6] é o mesmo que o apresentado na atividade, em que a preposição que estabelece relação semântica com o verbo é a preposição “contra”.

O mesmo ocorre na frase 2, “Ninguém me impedirá **de** falar o que penso”, que remete ao fragmento “Assim, os automóveis nos impedem de ir aonde queremos.”. Por sua vez, a preposição que estabelece relação semântica com o verbo impedir é a preposição “de”. Além disso, trata-se uma perífrase verbal de infinitivo em cuja construção a preposição “de” é obrigatória por causa do verbo impedir.

Conclui-se que o objetivo primário da atividade é ensinar o aluno a usar a mesma estrutura linguística presente no texto com base no conhecimento que já tem sobre a língua ou utilizando a crônica como fonte de consulta. Embora não haja orientações no enunciado da atividade sobre como fazê-lo, espera-se que o aluno consulte o texto para analisar o uso das preposições, onde aparecem em contexto semelhante.

Conclui-se que o objetivo primário da atividade é ensinar o aluno a usar a mesma estrutura linguística presente no texto, e embora não haja orientações sobre como fazê-lo, espera-se que o texto seja consultado a fim de servir como exemplo. O objetivo da atividade é ensinar pelo uso, mas não há indícios de que o aluno aprenda, de maneira isolada, as relações semânticas que uma preposição estabelece com uma palavra, nem os diferentes sentidos que uma mesma preposição pode ter na junção com outras palavras. O estudante pode aprender, a partir do seu uso no texto, que emprega-se a preposição “contra” em construções do tipo “imuniza-se contra uma doença”, mas também pode ir além, e refletir sobre o sentido de defesa e resistência presentes tanto no verbo “imunizar” como na preposição “contra”, que se combinam para expressar essa ideia. A relação entre “imunizar” — que por si só já pressupõe algo ruim — e o problema a ser combatido, como a “doença”, sempre será feita pela preposição “contra”. O mesmo sentido não ocorre em “vamos lutar contra a dengue” (exemplo nosso), que já não expressa defesa, resistência, mas embate, luta, ataque, cujo significado se constrói pela colocabilidade do verbo “lutar”

---

[6] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* – Novo Dicionário Eletrônico. Curitiba: Positivo, 2010. 5ª edição.

com a preposição “contra”. Em “a mulher apertou a foto contra o peito”, a preposição “contra” expressa aproximação, relação de lugar, ao contrário das outras ocorrências.

Apresentam-se, a seguir, as frases completas da atividade E, para que se possa observar melhor o uso das preposições e o sentido que elas estabelecem entre as palavras que relacionam e com as quais se relacionam. Agruparam-se as frases formadas pelas mesmas preposições de modo a destacar as diferentes relações que uma mesma preposição pode estabelecer nos enunciados:

Quadro 2 – Atividade E, Texto Inicial (Preposições)

contra	1. A população foi imunizada **contra** a doença.
de	2. Ninguém me impedirá **de** falar o que penso.
a/para	3. Ninguém sabe **a**/**para** que se destina esta geringonça. 6. Nós vamos convidá-lo **a**/**para** juntar-se a nós.
a	4. Não se meta **a** me dar conselhos! 5. O rapaz foi induzido **a** mentir <u>ao</u> juiz.
em	7. Não encoste **em** nada <u>até</u> a polícia liberar o locar. 9. Os técnicos introduziram inovações **em** todos os processos <u>de</u> fabricação.
em/a	10. As medidas adotadas <u>pelo</u> governo lançaram o povo **em**/**a** dificuldades maiores.
com	8. Ele não é mais o mesmo. As preocupações acabaram **com** ele.

A preposição “de”, por exemplo, é usada em dois casos com sentidos distintos, na frase 2 e 9[7]. Na frase 2, a preposição “de” indica proibição ao relacionar-se com a palavras “impedir” e “falar”, refere-se ao conteúdo da ação, que é “fazer alguma coisa”. É a preposição que marca a relação de dependência entre o verbo e seu complemento e, assim como o verbo “impedir”, ela também compartilha do mesmo significado. No segundo caso, frase 9, o item lexical “processos” é especificado como sendo de “fabricação”, excluindo qualquer outra possibilidade. A preposição “de”, nessa ocorrência, compartilha o valor de “tipo”, “especificidade” entre os dois itens lexicais “processos” e “fabricação”.

[7] Na frase 9, o foco do estudo está apenas na preposição “em”, mas a tomamos como exemplo para estudar a preposição “de”, que não foi considerada na atividade. As demais preposições não exploradas na atividade também aparecem grifadas,

Se isolarmos apenas os itens lexicais, que seriam basicamente os substantivos, adjetivos e verbos, deixando de lado (entre colchetes) os itens gramaticais, como artigos, preposições, pronomes, teríamos o seguinte:

2. [Ninguém] [me] impedirá [**de**] falar [o] [que] penso.

9. [Os] técnicos introduziram inovações [**em**] [todos] [os] processos [de] fabricação.

Em ambas as frases, percebe-se o impacto que a ausência dos itens gramaticais provoca ao enunciado, e como eles numerosos e recorrentes. Esses são alguns exemplos da relação que os itens gramaticais, neste caso as preposições, criam entre os itens lexicais selecionados em um texto. Assim como conhecer o significado dos afixos — como foi visto na atividade D — é importante para entender a morfologia de uma palavra e seus sentidos, também é fundamental conhecer o modo como gramática e léxico se mobilizam na constituição do texto.

É uma atividade com potencial para que se explorem os aspectos léxico-semânticos e léxico-gramaticais relacionados ao uso das preposições no texto. As características gramaticais das preposições e de qualquer elemento gramatical podem e devem ser exploradas na leitura do texto e na realização das atividades a ele relacionadas. Esses elementos gramaticais carregam sentidos que definem com que palavras podem se relacionar e, juntos, constituir sentidos.

> O estudo das unidades lexicais duma língua não pode fazer-se sem o suporte das regras gramaticais que as enformam e que norteiam a sua configuração e as suas condições de uso; do mesmo modo, o estudo da gramática consubstancia-se necessariamente no estudo das propriedades morfo-sintáctico-semânticas que caracterizam os signos da língua, nos seus diversos usos discursivo-textuais. (RIO-TORTO, 2006, p. 1).

Do ponto de vista linguístico, a relação entre as unidades lexicais da língua e as unidades gramaticais é o que constrói os sentidos no texto. Da vinculação entre a seleção lexical e as categorias gramaticais, como as preposições, criam-se outras unidades lexicais que se relacionam entre si dentro de uma rede de significações que é o texto. Gramática e léxico atuam juntos na construção do texto, numa relação de interdependência, não separadamente e de modo isolado de seu contexto de uso como comumente se vê em materiais didáticos, inclusive os de língua materna.

Na atividade F, a proposta de ensino consiste em estabelecer as relações paradigmáticas entre algumas palavras recorrentes na crônica, que são relações de significação existentes entre elas.

Figura 16 – Atividade F, Texto Inicial

F. Relacione as palavras entre si.

1. imunizar	( ) dez anos	6. encostar	( ) ridículo
2. aliviar	( ) ao crime	7. chegar	( ) em mim
3. induzir	( ) à conclusão	8. tornar	( ) pela porta dos fundos
4. sair	( ) a dor	9. parar	( ) com o problema
5. levar	( ) contra gripe	10. acabar	( ) de insistir

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 4).

As palavras utilizadas nos exercícios pertencem ao mesmo campo lexical de algumas palavras do texto, como “imunizar contra gripe”, do exercício 1, que se relaciona com o fragmento do texto: “os inseticidas imunizam os insetos contra os inseticidas”. Ambas, “imunizar contra gripe” ou “contra inseticidas”, remetem ao campo lexical das doenças e medicamentos. Esse tipo de atividade propicia a ampliação do léxico do aluno, uma vez que apresenta outras possibilidades de relações paradigmáticas para aquelas utilizadas na crônica, criando outros contextos de uso, que podem ser observados a seguir, na relação entre os sintagmas apresentados na atividade e os que estão presentes no texto:

Quadro 3 – Atividade F, Texto Inicial (Preposições)

Na atividade:	**No texto:**
1. imunizar contra a gripe	“os inseticidas imunizam os insetos contra os inseticidas”
2. aliviar a dor	“aliviar as pequenas desditas da vida”
3. induzir ao crime	“as superestradas induzem as pessoas a sair” “induzir as pessoas a se comportarem melhor” “a censura nos induz a ler livros escabrosos”
4. sair pela porta dos fundos	“as superestradas induzem as pessoas a sair”
5. levar dez anos	“levar anos observando”
6. encostar em mim	“encostar nos postes”
7. chegar à conclusão	“cheguei à conclusão”
8. tornar ridículo	“as superestradas induzem as pessoas a […] torná-las intransitáveis”
9. parar de insistir	“todos pararão de conversar”
10. acabar com o problema	“os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho”

Nesse tipo de atividade, é preciso saber quais palavras acompanham outras palavras, é preciso conhecê-las quanto à sua colocabilidade. Sua ocorrência no texto permite analisar o possível sentido que elas podem adquirir ao juntar-se a outras palavras. Trata-se de uma atividade parcialmente contextualizada, que trabalha minimamente com o texto, ainda que não dê caminhos para esse retorno aconteça.

Por meio da atividade G, é possível ampliar as possibilidades de comunicação.

Figura 17 – Atividade G, Texto Inicial

G. Diga de outro modo.

1. Depois de levar anos observando
2. Os inseticidas imunizam os insetos contra os inseticidas
3. Mantenha-se sóbrio
4. Segure o bocejo
5. Abaixe a voz
6. Numa escala maior
7. Pequenas dificuldades... pouco significado teriam se as tivéssemos deixado cozinhar um pouco.
8. O programa rural lança os agricultores em desespero.
9. No campo da moral, os tiros pela culatra são ainda piores.
10. ... quando tentamos induzir as pessoas a se comportarem melhor.
11. O aviso "tinta fresca" nos convida a encostar nos postes recém-pintados.
12. (... dizer às crianças que não introduzam grãos de feijão no nariz) só faz as crianças introduzirem feijão no nariz.

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 4).

No entanto, há que se ter cuidado para não tratar como equivalentes os trechos reformulados. Não são intercambiáveis pelas orações do texto sem que haja alguma mudança de sentido. Dizer "mantenha-se sóbrio e terá de conversar com bêbados" (no texto) não é o mesmo que dizer "não fique bêbado" (resposta sugerida no Manual do Professor) nem "não fique bêbado e terá de conversar com bêbados" (reformulação nossa).

Dizer "mantenha-se sóbrio" transmite a ideia de permanência, de não mudar o estado em que o indivíduo já se encontra, que é o de sobriedade, para o de embriaguez. Além disso, a forma afirmativa do imperativo também soa mais branda, o que torna o pedido de permanência em estado de sobriedade mais sutil; é um jeito mais discreto de dizer para não ficar bêbado. Dizer "não fique bêbado" já parte do estado final do indivíduo, o de embriaguez, e o uso da forma negativa do imperativo apela mais diretamente para que não se chegue a esse estado final.

As escolhas lexicais para dizer o mesmo de diferentes formas impactam na ênfase que se quer dar ao enunciado, repercutindo de modo diferente entre os leitores/ouvintes. São possibilidades que devem ser analisadas de acordo com o texto do qual fazem parte, levando em conta que as palavras já trazem um conteúdo que é delas antes mesmo de

integrarem o texto. O texto se apropria do sentido que elas trazem, privilegiando um dos seus possíveis traços semânticos.

2.3.2 Seção Gramática em Revisão e Gramática Nova

Há três seções gramaticais em cada unidade: Gramática em Revisão, Gramática Nova (I) e Gramática Nova (II). Na seção Gramática em Revisão, está o conteúdo gramatical supostamente já estudado pelo aluno até o nível intermediário estabelecido pelo curso *Português Via Brasil* (LIMA e IUNES, 2010). Nas seções Gramática Nova (I) e (II), apresentadas sequencialmente, exploram-se itens não abordados anteriormente no programa básico de gramática, que corresponderia aos níveis inicial e intermediário, segundo Lima e Iunes (2010b).

Tratando das seções que compõem as unidades, Lima e Iunes (2010b, p. 5) explicam que a Gramática em Revisão "retoma os tópicos essenciais mais complexos do nível intermediário", porém "não se trata, simplesmente, de uma revisão", uma vez que "essa retomada insiste em uma reflexão mais independente do assunto".

Para que se possa entender o que são os "tópicos essenciais complexos" de que falam as autoras, os quais caracterizam a seção Gramática em Revisão, está organizado a seguir o conteúdo gramatical previsto para as unidades, também disponível no sumário de cada uma delas[8], e logo depois o das duas seções destinadas a tópicos novos. Buscando facilitar a comparação das seções gramaticais, organizou-se Gramática Nova (I) e (II) em um quadro.

Quadro 4 – Conteúdo da seção Gramática em Revisão

unidade	Gramática em Revisão	
1	Pretérito Perfeito do Indicativo Pronomes oblíquos	Verbos ser, estar, ficar
2	Presente e Pretérito Imperfeito do Subjuntivo Conjunções de Presente e Pretérito Imperfeito do Subjuntivo Colocação pronominal Concordância nominal Gênero e número dos adjetivos	Gênero dos substantivos; substantivos masculinos terminados em "-a"; substantivos com significados diferentes no masculino e feminino Número dos substantivos; substantivos com pronúncia diferente no singular e plural

[8] O conteúdo gramatical do livro didático, bem como seu ensino, não será objeto de análise nesta pesquisa. Serão analisadas as atividades categorizadas como gramaticais, mas que, na verdade, exploram conteúdos léxico-gramaticais.

3	Futuro do Subjuntivo Conjunções de Futuro do Subjuntivo Futuro do Subjuntivo com orações relativas Expressões típicas da língua: venha quem vier	Verbo “ver”, “ poder” Contrações Todo e tudo Numerais Preposições – Locomoção
4	Perfeito Composto do Indicativo Mais-que-perfeito do Indicativo	Verbo “vir” Verbo “vir” – “ver” Verbo “pôr”
5	Conjunções condicionais Levar e Trazer Ir e Vir	Pronomes relativos – Invariáveis e Variáveis Palavras indefinidas + Pronome relativo
6	Tempos Compostos do Subjuntivo Perfeito do Subjuntivo Mais-que-perfeito do Subjuntivo Futuro Composto do Subjuntivo Verbos irregulares de 3ª conjugação – modelo: dormir, subir, preferir	Expressões do tempo: há – daqui a Perguntas de tempo Advérbios e locuções adverbiais de tempo
7	Discurso Indireto Crase	
8	Verbos em -ear, -uir, -iar Verbos em -ear – modelo: passear Verbos em -uir – modelo: substituir Verbos em -iar – modelo: odiar	Mudanças ortográficas Infinitivo pessoal Emprego do infinitivo pessoal
9	Orações reducidas Voz passiva Voz passiva com verbos abundantes	Verbos abundantes Voz passiva com “se” Preposições: para – por
10	Transformando orações	

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. III-V).

Quadro 5 – Conteúdo das seções Gramática Nova (I) e Gramática Nova (II)

unidade	Gramática Nova (I)	Gramática Nova (II)
1	Formação de palavras (1) Prefixo e sufixos Substantivos compostos – Formação e Plural	Acentuação: sílaba tônica; regras de acentuação Regência verbal (1) Verbos e suas preposições
2	Formação de palavras (2) Formando verbos	Adjetivos: superlativos Pronúncia de palavras com “x” Regência verbal (2) Verbos e suas preposições
3	Verbos compostos de ter e ver Pronomes oblíquos com valor possessivo	Substantivos coletivos Regência verbal (3) Verbos e suas preposições

4	Pronomes indefinidos Repetição enfática	Adjetivos eruditos (1) Regência verbal (4) Verbos e suas preposições
5	Verbos compostos de vir e de pôr Adjetivos eruditos (2)	Verbo fazer – impessoal Ações contínuas Regência verbal (5) Verbos e suas preposições
6	Verbos irregulares de 3ª conjugação – modelo: progredir	Advérbios e locuções adverbiais de modo, lugar, afirmação e negação Regência verbal (6) Verbos e suas preposições
7	Verbos compostos de dizer e de pedir	Verbos pronominais Certos verbos, assumindo a forma pronominal, mudam de sentido e regência Ideias reflexivas: se – si – consigo Regência verbal (7) Verbos e suas preposições
8	Verbo haver Diminutivos e aumentativos Plural dos diminutivos	Tu e você Pronomes pessoais com preposição Regência verbal (8) Verbos e suas preposições
9	Dificuldades especiais da língua portuguesa (1): meio – metade; tornar – tornar-se; já; mesmo	Regência nominal (1)
10	Período composto – conjunções de Indicativo Ideia de alternância e de adição Ideia de explicação e de conclusão Pois – conjunção explicativa e conclusiva Ideia de causa Ideia de oposição	Conjunções de Indicativo e Subjuntivo Regência nominal (2)

Fonte: Lima e Iunes (2010. p. III-V).

O grande número de tempos verbais abordados nas seções gramaticais das unidades, em especial na Gramática em Revisão, além de outros itens e estruturas listados de modo aleatório, é um forte indício de que a obra forma a base de conhecimento linguístico do falante predominantemente pela gramática, ainda que tenha o objetivo de promover uma comunicação fácil e rápida.

O peso da influência de aspectos estruturais pode ser mais bem mensurado no conjunto de atividades formadas por frases isoladas e descontextualizadas, sem nenhuma relação com o texto de abertura da unidade — único texto que, em tese, encabeçaria o estudo gramatical, voltado para o desenvolvimento da capacidade do estudante de compreender e produzir frases gramaticais.

2.3.2.1 Seção Gramática em Revisão

De acordo com Lima e Iunes (2010b), esta seção oferece tanto exercícios sistemáticos quanto criativos, que exigem dos alunos um trabalho de reflexão, de automatização e de autonomia de expressão.

Exemplos de exercícios sistemáticos se encontram nas Figuras 18 e 19, do tópico "Pronomes pessoais", presente na unidade 1. Neles o estudante deve praticar o uso dos pronomes pessoais oblíquos tendo em vista a função gramatical na oração, e não situações comunicativas.

Figura 18 – Tópico e Atividade (1) Pronomes Pessoais, Gramática em Revisão

Pronomes pessoais

o, a, os, as (-lo ..., -no ...)

A violência

A violência nas grandes cidades tem aumentado assustadoramente e hoje parece claro que esse problema não pode ser resolvido apenas pela polícia. O problema tem raízes profundas e, para resolvê-lo, é necessário identificá-las. As autoridades perseguem os marginais, prendem-nos, mas isso não basta.

Complete as frases.

1. (alugar) Gostei desta casa e quero _____.
2. (castigar) Os pais chamaram o garoto e _____.
3. (usar) O carro é meu. Não quero que você _____.
4. (ler) Comprei o jornal, mas não _____.
5. (perder) Gosto dela e tenho medo de _____.
6. (dar) Pegaram a revista e _____.
7. (matar) O ladrão segurou a moça e ameaçou _____.
8. (esperar) Estou com pressa por isso não posso _____.
9. (pôr) Comprei um armário enorme e agora não sei onde _____.
10. (ver) Onde anda seu irmão? Há muito tempo não _____.
11. (esconder) Os ladrões roubaram as joias e _____.
12. (trair) Ele é meu amigo. Não posso _____.

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 6).

Figura 19 – Tópico e Atividade (2) Pronomes Pessoais, Gramática em Revisão

o, a, os, as (-lo, ... -no ...) (lhe, ... lhes ...)

Auxiliar de Departamento do Pessoal

Precisa-se de rapaz ou moça c/ 2 anos de experiência comprovada na função. Oferecemo-lhe bom ambiente de trabalho, assistência médica e restaurante no local. Exigimos currículo. Endereçá-lo à Caixa Postal 2005, nesta cidade, a/c do sr. João de Andrade.

Complete as frases.

1. Fernando, vou _____ falar com franqueza.
2. Mário, este livro _____ pertence?
3. O pai confiou-_____ todo o dinheiro?
4. O carteiro entregou-_____ uma carta.
5. Todos admiram-_____ muito.
6. Recebi o pacote e dei- _____ a ele.
7. A verdade é essa e não posso negá-_____.
8. Vou enviar-_____ umas flores.
9. Elisa, esta criança não _____ obedece.
10. O presidente negou-_____ licença para sair.
11. A polícia comunicou- _____ que o ladrão foi preso.
12. Ela é uma costureira muito boa; é só __ ___ mostrar o modelo e ela _____ copia fielmente.
13. A encomenda já chegou: vou levá _____ ao chefe.
14. Resolvemos contar-_____ toda a verdade.
15. A história é esta. Eles contaram- _____ tal como aconteceu.
16. Não _____ perguntei o motivo porque não queria magoá-_____.
17. Telefonei- _____ ontem, mas não _____ disse que você _____ estava procurando.

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 6).

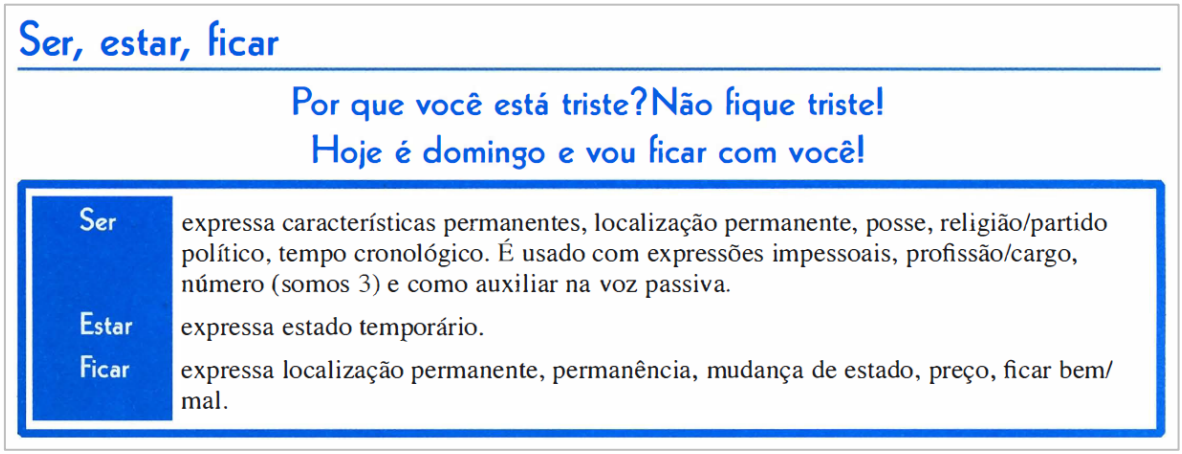
Viu-se, na análise da atividade D da seção Texto Inicial, que os sentidos expressos no texto resultam da relação entre léxico e gramática. Podemos chamar a atenção para a presença dessa relação nas duas atividades estruturais que acabamos de apresentar (Figura 20 e 21), cujo objetivo é promover a fixação do conteúdo gramatical por meio da repetição.

Para completar as vinte e nove frases das duas atividades é necessário saber todos os pronomes e usá-los de acordo com o elemento que retomam. O que se privilegia nelas é o conhecimento da relação paradigmática que os pronomes têm em função de seu referencial. São, aliás, altamente controladas. As lacunas isentam os alunos de decidir a posição do pronome ou o momento de retomada de algo já enunciado. A presença dos verbos, seja na frase, seja entre parêntesis, como indicação de que devem ser usados, também limita as possibilidades de criação dos alunos. Sobretudo, como ambas as atividades são descontextualizadas, não se tem o fundamento adequado para fomentar a reflexão acerca do uso dos pronomes — quanto à sua função, ao seu lugar no discurso, ao momento e ao modo de ocupar esse lugar e aos elementos possíveis —, a qual só é possível de realizar satisfatoriamente quando se está perante contextos e textos reais. Assim, prejudica-se a aprendizagem da colocação pronominal.

Aprender a empregar os pronomes é, do ponto de vista textual, aprender a fazer referenciação, isto é, promover retomadas e reiterações de elementos anteriormente expressos. O vaivém da construção de texto se faz por meio dos pronomes pessoais oblíquos, pronomes pessoais do caso reto, demonstrativos, possessivos, relativos, entre outros recursos linguísticos. Essas palavras são essenciais para a organização e o desenvolvimento temático do texto, ou seja, para sua fluidez.

Ainda na unidade 1, o léxico é explorado indiretamente no último tópico da seção, no qual se enfocam as diferenças de uso dos verbos “ser”, “estar” e “ficar”, dúvida recorrente entre alunos cuja língua materna não é de origem latina.

Figura 20 – Tópico Ser, estar, ficar, Gramática em Revisão



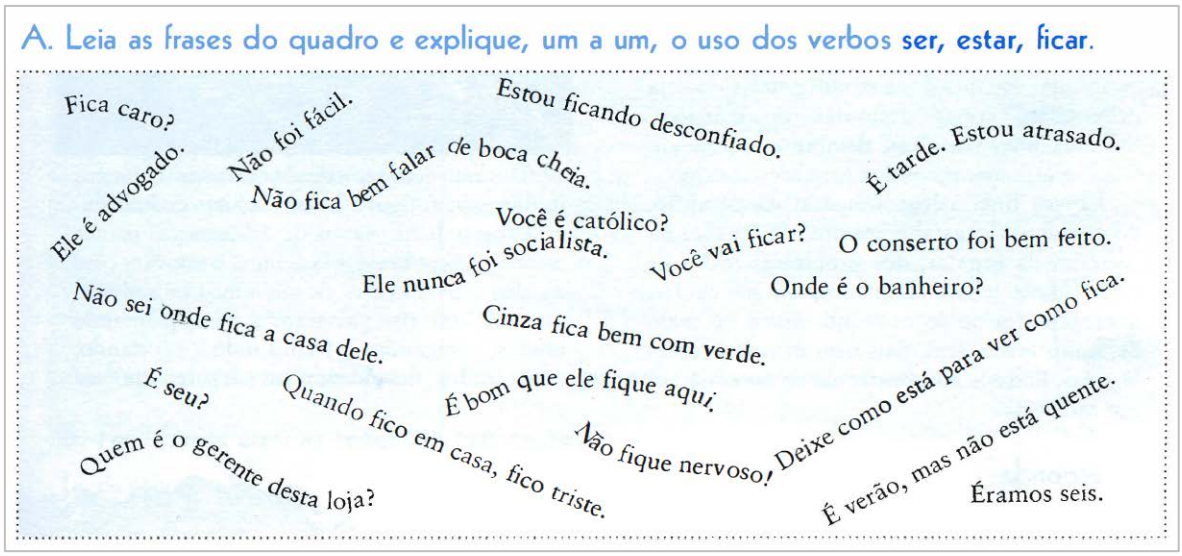
Ser, estar, ficar

Por que você está triste? Não fique triste!
Hoje é domingo e vou ficar com você!

Ser	expressa características permanentes, localização permanente, posse, religião/partido político, tempo cronológico. É usado com expressões impessoais, profissão/cargo, número (somos 3) e como auxiliar na voz passiva.
Estar	expressa estado temporário.
Ficar	expressa localização permanente, permanência, mudança de estado, preço, ficar bem/mal.

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 7).

Figura 21 – Atividade A, Tópico Ser, estar, ficar, Gramática em Revisão



A. Leia as frases do quadro e explique, um a um, o uso dos verbos **ser, estar, ficar**.

Fica caro?
Não foi fácil.
Estou ficando desconfiado.
Ele é advogado.
Não fica bem falar de boca cheia.
É tarde. Estou atrasado.
Você é católico?
Ele nunca foi socialista.
Você vai ficar?
O conserto foi bem feito.
Onde é o banheiro?
Não sei onde fica a casa dele.
Cinza fica bem com verde.
É seu?
Quando fico em casa, fico triste.
É bom que ele fique aqui.
Não fique nervoso, Deixe como está para ver como fica.
Quem é o gerente desta loja?
É verão, mas não está quente.
Éramos seis.

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 7).

Figura 22 – Atividade B, Tópico Ser, estar, ficar, Gramática em Revisão

B. Complete. Use ser – estar – ficar.

1. Onde _____ o Banco do Brasil? O senhor _____ bem próximo dele. Ele _____ logo ali, naquela esquina. _____ perto.
2. A construção da casa _____ muito cara; por isso,ele ainda não comprou os móveis.
3. Quando _____ cansado, também _____ irritado. Por isso, não _____ boa companhia quando _____ cansado. Nesses momentos, acho melhor _____ em casa. Mas, em geral, _____ calmo, paciente.
4. Eles _____dez e eu _____ sozinho. Não vou comprar briga. _____ melhor _____ quieto. Não quero _____ maltratado por eles.
5. Vou levar todos esses livros. Em quanto _____ tudo? Vou fazer um cheque porque _____ sem dinheiro.
6. Esta criança _____ muito tímida, mas agora _____ mais descontraída.

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 7).

A atividade está organizada em quatro partes: (1) texto introdutório, (2) teoria, (3) análise de exemplos e (4) atividade de prática. O texto introdutório consiste em uma fala provavelmente criada pelas autoras para exemplificar o uso dos três verbos. Na parte teórica, explicam-se as particularidades de cada um dos verbos quanto ao sentido que expressam e às situações em que são usados. O objetivo é sistematizar o uso dos três verbos, listados em um quadro. Por sua vez, os exemplos são frases formadas com os três verbos, e os estudantes devem explicar o uso de cada um deles (atividade A). Por fim, na atividade de prática, têm de escolher o verbo que melhor se ajusta às frases e completá-las (atividade B).

O texto introdutório e as frases que ilustram o uso dos três verbos antes da atividade B consistem em uma tentativa de contextualizar o aprendizado, mas isso não acontece. Trata-se, evidentemente, de uma atividade descontextualizada, constituída de frases sobre temas diversos. A própria disposição delas no quadro, soltas, “voando” em diversas direções, atesta a descontextualização. Não oferecem, conforme Oxford e Scarcella (1994), nenhum referencial cultural e propriamente linguístico da língua-alvo.

Já a atividade B possibilita a reflexão sobre as relações sintagmáticas do léxico. O uso dos verbos “ser”, “estar” e “ficar” depende da relação que vão estabelecer com as palavras a que se referem e com as quais constituem o enunciado. Além, portanto, do que expressa cada verbo, como as particularidades apresentadas no quadro teórico desta atividade (Figura 24), é preciso conhecer o significado das palavras com as quais o verbo se relaciona.

Em geral, porém, as frases não fornecem por si só um contexto suficiente para que o estudante possa escolher o verbo que melhor se ajusta ao sentido pretendido do enunciado. A

isso se soma a quantidade de lacunas, que dificultam a compreensão global, como acontece no item 3, selecionado para a análise por ser o período mais longo e com mais lacunas.

Figura 23 – Atividade B3, Tópico Ser, estar, ficar, Gramática em Revisão

3. Quando _____ cansado, também _____ irritado. Por isso, não _____ boa companhia quando _____ cansado. Nesses momentos, acho melhor _____ em casa. Mas, em geral, _____ calmo, paciente.

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 7).

Trata-se de outra atividade desvinculada de qualquer texto. Apresenta-se com uma grande proporção de lacunas que mais bem revelam a tentativa de aproveitar qualquer espaço dos enunciados para que se possa usar os três verbos em foco. Neste item, ocorrem “cansado” e “irritado” no mesmo enunciado. Ambas as palavras não indicam estados permanentes, mas temporários. Por isso, o verbo “ser” pode ser descartado. O que define o uso de “estar” e o de “ficar” são as palavras que acompanham esses verbos, “quando” e “também”, dispostas de modo a construir a ideia de um estado temporário que acarreta outro: **Quando** estou cansado, **também** fico irritado. / **Quando** fico cansado, **também** fico irritado. Por marcar um estado temporário fruto de uma transição, não caberia usar “estar” nos dois casos: “Quando” estou cansado, “também” estou irritado. O uso duplicado de “estar” só expressa o estado temporário, não cria a ideia de transição. Sem o contexto do enunciado e, ainda por cima, com o grande número de lacunas, a tarefa de selecionar corretamente o verbo para cada caso se torna difícil.

Em “Por isso, não **sou** boa companhia quando estou/fico cansado”, o verbo “ser” é a única opção para complementar “boa companhia”, que não aceitaria as construções “estou/fico boa companhia”. Isso acontece porque não há uma transição entre ser e não ser uma boa companhia, mas a permanência dessa característica durante um dado período, sobre o qual recai o foco dessa mudança.

Na sequência do enunciado, em “Nesses momentos, acho melhor **ficar** em casa”, o verbo “ficar” é o que melhor se adequa ao enunciado. O que define o uso de “ficar” e não o de “estar” é a expressão “nesses momentos”, que retoma o que foi dito anteriormente e dá à declaração o caráter de permanência habitual. O sentido de “estar” e de “ficar” em casa vai além da expressão de estado temporário ou de permanência, conforme apresentado na segunda etapa da atividade, no quadro teórico. Com “ficar em casa” exprime-se a permanência rotineira.

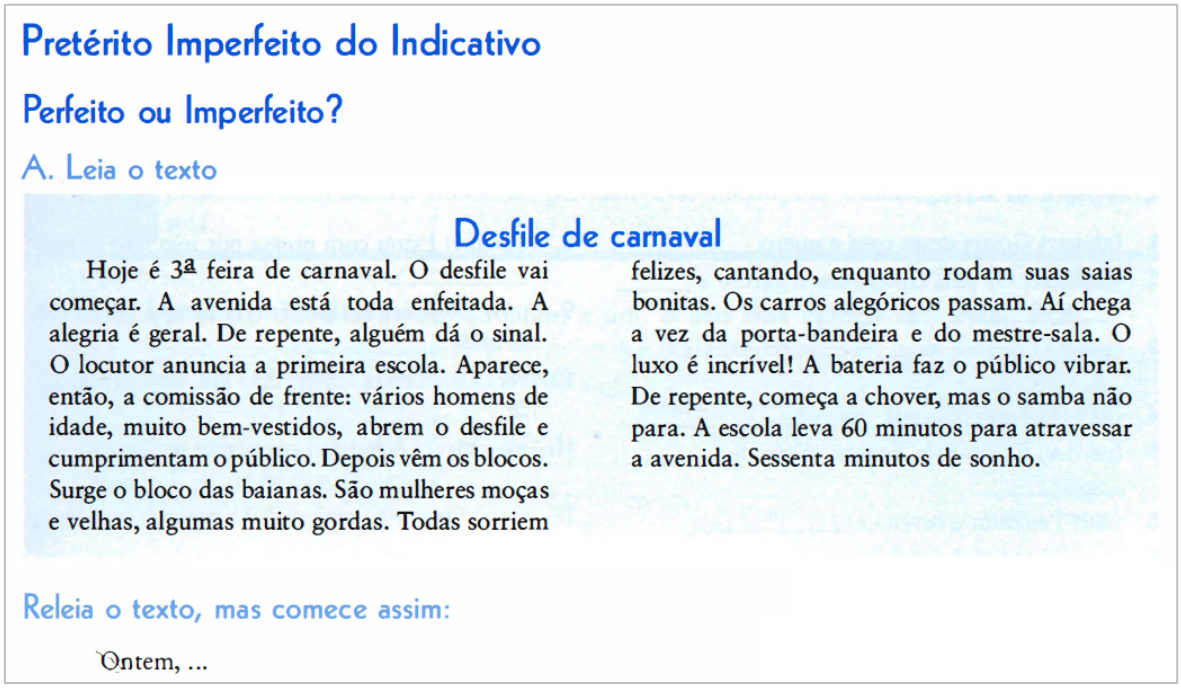
Encerra a questão 3 da atividade a declaração “Mas, em geral, **sou** calmo, paciente”, em que o uso do verbo “ser” na resposta contrasta com o de “ficar” e “estar” para referir-se a “casado” e “irritado”, mencionado anteriormente. A expressão “Em geral” marca as características habituais do enunciador, a calma e a paciência, indicando permanência. Isso corrobora com a necessidade de levar os alunos a analisar cada caso para que compreendam o uso dos três verbos em função das palavras que estão em sua companhia e das estruturas que se constroem com esse conjunto lexical.

Como vimos até aqui, os exercícios sistemáticos se caracterizam pela descontextualização e têm a proposta clara de propiciar a prática de conteúdos gramaticais.

Por sua vez, as atividades A, B e C do primeiro tópico da seção Gramática em Revisão são totalmente contextualizadas. Oferecem um contexto completo por meio de textos verbais e não verbais. Representam o tipo de atividade que, conforme Lima e Iunes (2010b), propicia a reflexão e estimula a automatização e a autonomia de expressão dos estudantes.

As atividades A e C estão voltadas ao ensino de tempos verbais e têm como proposta a releitura, no passado, de textos que foram escritos no Presente do Indicativo:

Figura 24 – Atividade A, Tópico Pretérito Imperfeito do Indicativo, Gramática em Revisão



Pretérito Imperfeito do Indicativo

Perfeito ou Imperfeito?

A. Leia o texto

Desfile de carnaval

Hoje é 3ª feira de carnaval. O desfile vai começar. A avenida está toda enfeitada. A alegria é geral. De repente, alguém dá o sinal. O locutor anuncia a primeira escola. Aparece, então, a comissão de frente: vários homens de idade, muito bem-vestidos, abrem o desfile e cumprimentam o público. Depois vêm os blocos. Surge o bloco das baianas. São mulheres moças e velhas, algumas muito gordas. Todas sorriem felizes, cantando, enquanto rodam suas saias bonitas. Os carros alegóricos passam. Aí chega a vez da porta-bandeira e do mestre-sala. O luxo é incrível! A bateria faz o público vibrar. De repente, começa a chover, mas o samba não para. A escola leva 60 minutos para atravessar a avenida. Sessenta minutos de sonho.

Releia o texto, mas comece assim:

Ontem, ...

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 5)

Figura 25 – Atividade C, Tópico Pretérito Imperfeito do Indicativo, Gramática em Revisão

C. Leia o texto.

Ontem, Marisa telefonou para mim e disse:
– Não posso sair com você hoje. Vou à polícia porque estou tendo problemas com meu vizinho. Ele vive reclamando do jacarandá que temos no jardim.

Ele se queixa das folhas que caem, da sombra, dos passarinhos, das raízes ...
Já brigamos feio por causa disso. E agora ele avisou que vai invadir o jardim e vai cortar a árvore. Até já comprou uma serra elétrica ...

Relate o que ela disse.

Ontem, Marisa telefonou para mim e disse que não ...

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 5)

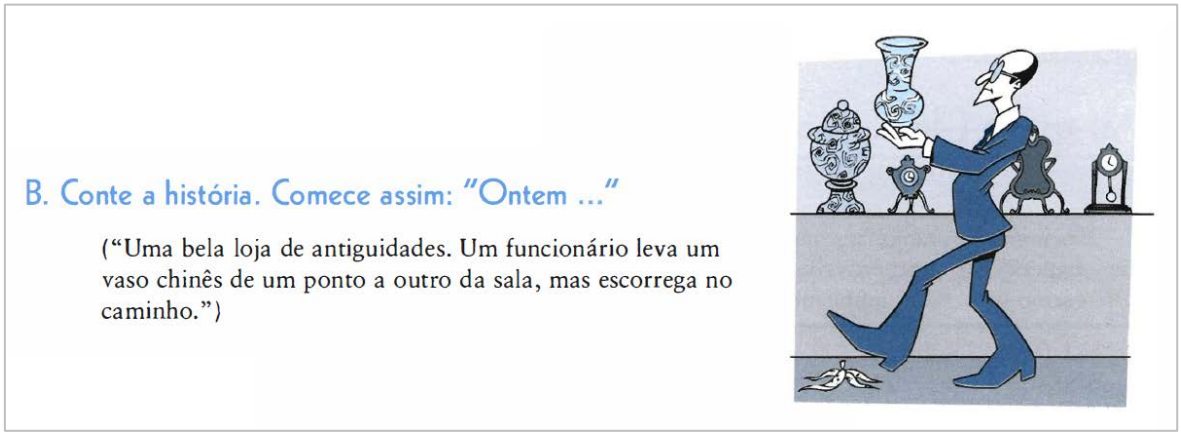
Embora essas atividades (Figura 26 e 27) exijam que o aluno transponha o texto de um tempo verbal a outro, não se limitam a explorar a gramática em si mesma. Apresentam uma proposta para reelaborar no passado os textos escritos no presente. Esse tipo de atividade reflete a rotineira situação comunicativa de contar eventos do dia a dia que, no momento da enunciação, já pertencem ao passado.

Ao contrário das atividades de lacuna, que privilegiam as relações paradigmáticas entre os verbos, este tipo de atividade explora as relações sintagmáticas entre os itens lexicais. No fragmento da atividade C: “Ontem, Marisa telefonou para mim e disse: — Não poss**o** sair **com você hoje**. Vou à polícia porque estou tendo problemas com **meu** vizinho”, essas relações ficam claras na mudança de perspectiva do narrador e nas marcas referenciais: “Ontem, Marisa telefonou para mim e disse **que** não podia sair **comigo**. **Ela** ia à polícia porque estava tendo problemas com **seu** vizinho”.

O trabalho com o léxico permeia toda a atividade, principalmente na tarefa de reformulação temporal (presente-passado). O estudante trabalha ativamente na reconstrução do texto e na recontextualização da rede de significados construída pelo léxico. Não se trata apenas de substituir verbos conjugados no presente por verbos no passado, mas de ressignificar o texto, recriando o tempo, o espaço e a perspectiva do narrador.

Na atividade B, o estudante se depara com um espaço de criação, onde passa a ser o enunciador do texto, com a tarefa de contar uma história. A prática das habilidades de compreensão leitora e de produção oral têm ainda o apoio da imagem.

Figura 26 – Atividade B, Tópico Pretérito Imperfeito do Indicativo, Gramática em Revisão


B. Conte a história. Comece assim: "Ontem ..."

("Uma bela loja de antiguidades. Um funcionário leva um vaso chinês de um ponto a outro da sala, mas escorrega no caminho.")

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 5)

As atividades A, B e C do tópico "Pretérito Imperfeito do Indicativo" formam um conjunto que coloca o estudante diante de múltiplas exposições do léxico relacionado aos tempos verbais no passado. Os aspectos léxico-gramaticais estão presentes nos três textos, que representam diferentes contextos e possibilitam diferentes usos da língua. Os outros dois tópicos da seção Gramática em Revisão, "Pronomes pessoais" e "Ser, estar, ficar", já analisados, estão formados por atividades descontextualizadas. Essa é uma sequência produtiva, partir de atividades totalmente contextualizadas para atividades descontextualizadas, mas o trabalho com o léxico gramatical seria mais consistente se essa gradação de atividades explorasse o mesmo conteúdo, neste caso, os tempos verbais no passado.

2.3.2.2 Seção Gramática Nova I

Apresentadas após a seção Gramática em Revisão, as seções Gramática Nova (I) e (II) constituem a segunda parte da exploração linguística da unidade. Trata-se de uma única seção, mas organizada em duas etapas intercaladas pela seção Pausa, cujo objetivo é quebrar a sequência de conteúdos gramaticais. Para os fins desta pesquisa, analisaremos a primeira seção em sua integralidade.

Segundo Lima e Iunes (2010b), o objetivo dessas seções é apresentar itens novos por meio de atividades de tipologias variadas e quadros de sistematização que possam completar, de certo modo, o conhecimento gramatical dos alunos. Entende-se por "item novo" qualquer elemento da língua, sendo o léxico e suas funções semânticas os mais presentes. Essas seções enfocam os aspectos léxico-gramaticais das palavras, haja vista a

quantidade de atividades voltadas para as propriedades morfológicas e gramaticais. A exploração dos aspectos léxico-gramaticais da palavra, segundo Rio-Torto (2006, p. 1),

> inclui a representação das suas propriedades gramaticais, morfossintáticas e argumentais (ao nível do número, do esquema e das funções temáticas dos argumentos em jogo), bem assim como das propriedades semântico-conceptuais e instrumentais que sustentam o seu funcionamento em contextos e em situações pragmáticas diversas.

No caso da unidade 1, objeto de análise deste trabalho, as representações das propriedades da palavra de que trata Rio-Torto (Ibid, p. 1) centram-se em seus aspectos morfológicos, na seção Gramática Nova I, e em seus aspectos fonéticos, na seção Gramática Nova II.

A primeira seção da apresentação dos conteúdos lexicais está estruturada por quatro tópicos: formação de palavras por prefixação, formação de palavras por sufixação, formação de palavras por composição e plural dos substantivos compostos (ver Anexo).

Nas atividades sobre formação de palavras, a proposta é identificar e analisar o valor dos afixos e a função semântica das novas palavras. Está centrada em dois aspectos do que se entende por conhecer uma palavra: forma e significado. Segundo Nation (2005), toda palavra tem carga de aprendizagem, ou *learning burden*, composta de três elementos: é preciso conhecer sua forma, seu significado e seu uso. Não é necessário ensinar todos os aspectos de uma palavra para o aluno, e sim, com base em seu conhecimento, o que ele necessita saber. As atividades da seção exploram a função semântica que os afixos agregam às palavras, e não seu processo de formação, por exemplo. Embora abordem aspectos do léxico referente à forma e ao significado, não deixam de ser listas de palavras apresentadas fora de contexto de uso. Não há outras palavras construindo um entorno que ofereça ou sugira informações sobre as palavras das atividades. O trabalho de exploração do léxico está em consonância com a posição de Nation (2005), sobre ensinar aspectos da palavra que o aluno necessita saber, mas não se configura como um ensino contextualizado, defendido por Oxford e Scarcella (1994).

Os dois tópicos sobre formação de palavras por afixos, intitulados “Com prefixos” e “Com sufixos”, têm a mesma estrutura: partem de uma atividade de apresentação e análise de conteúdo mais geral (atividade A) para uma de análise de conteúdo mais profunda (atividade B). Na atividade A de ambos os tópicos, os afixos já aparecem destacados, explícitos para os alunos, como forma de introduzir o conteúdo novo.

Figura 27 – Atividade A, Tópico Com prefixos, Gramática Nova (I)

Com prefixos

A. O que quer dizer? Explique o sentido da palavra.

1. repor	pôr novamente	5. emergir	_____	9. sublocar	_____
2. antever	_____	6. interpor	_____	10. sobrevir	_____
3. ensacar	_____	7. desobstruir	_____	11. superfeliz	_____
4. extrair	_____	8. contraproducente	_____	12. desfazer	_____

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 9)

Figura 28 – Atividade A, Tópico Com sufixos, Gramática Nova (I)

Com sufixos

A. O que quer dizer? Explique o sentido das palavras.

Generoso	cheio de generosidade	Ancoradouro	_____
Laranjal	_____	Maquinista	_____
Criançada	_____	Pedreiro	_____
Facada	_____	Palidez	_____
Barrigudo	_____	Brancura	_____
Homicida	_____	Inflamável	_____
Velhice	_____	Papelaria	_____
Vendedor	_____	Bobagem	_____

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 10)

Nas duas atividades, prioriza-se a apresentação de um numeroso grupo de afixos, com um exemplo para cada um. Deve-se analisá-los dentro da palavra, a partir do sentido que ela já tem, a fim de compreender a nova composição. Um dos possíveis caminhos para realizar as atividades é buscar no dicionário a palavra primitiva e a palavra composta, e, analisando o significado de cada uma, inferir o valor que o afixo lhe agrega. O mesmo pode ser feito caso o aluno conheça a palavra primitiva ou seu afixo. Mantém-se a tarefa de inferir o sentido do afixo por meio da comparação da palavra primitiva e da composta. No entanto, esbarramos aqui com um problema decorrente da falta de contextualização: que acepção escolher das inúmeras possibilidades para um verbete registrado no dicionário e que função teria o dicionário quando não se conhece o contexto em que se apresentam as palavras listadas.

Tomando “repor” como exemplo (atividade A do tópico Com prefixos), supõe-se que o aluno reconhece a classe gramatical da palavra e sabe que é um verbo, grafado com acento, diferente da preposição “por”, que se avizinha a ela. Buscar no dicionário as

palavras “pôr” e “repor”, para que a partir disso seja possível inferir o valor do prefixo “re”, ou, para ser mais direto, ver “repor” e inferir o valor do prefixo leva ao problema de que acepção considerar quando não existe um contexto. O verbete “pôr” tem setenta acepções, enquanto “repor” apresenta cinco.

Figura 29 – Verbete “repor”

repor

Verbo transitivo direto.

1. Pôr novamente; tornar a pôr; recolocar:
“Faz-me lembrar as diligências dos oftalmologistas ao procurar corrigir-nos a vista insuficiente ou anormal; põem e tiram, repõem e sobrepõem lentes até encontrar a graduação precisa.” (Fidelino de Figueiredo, *Entre Dois Universos*, p. 221.)

2. Devolver, restituir:
Repôs os livros emprestados.

3. Restituir ao antigo estado.

Verbo transitivo direto e indireto.

4. Devolver, restituir:
Tem dois meses para repor ao banco o dinheiro emprestado.

Verbo pronominal.

5. Tornar a colocar-se; reconstituir-se:
O império de Napoleão não se repôs jamais. [Irreg. Conjug.: v. *pôr*. Part.: *reposto* (ô). Cf. *reposto*, do v. *repostar*.]

Fonte: Ferreira (2010).

Em relação à atividade A do tópico Com sufixos, fica mais evidente e urgente a necessidade de trabalhar de modo contextualizado com as palavras listadas, já que nos casos de formação de palavras por sufixação podem ocorrer mudanças na classe gramatical, o que não ocorre nos casos de formação por prefixação. No exemplo de pôr > **re**por, em que o processo de formação se dá por prefixação, o uso sintático da palavra é o mesmo em qualquer um dos casos, ao passo que é a função semântica da palavra que sofre alteração. Já no processo de formação por sufixação, como em gener**oso** > generos**idade**, há dois usos distintos no enunciado. Por isso, é fundamental analisar as palavras listadas na atividade partindo de uma situação de uso, e não isoladamente. Pouco importa a nomenclatura das classes gramaticais das palavras perante o lugar que ocupam no enunciado segundo sua classe, daí a necessidade de aprendê-las em seu contexto de uso.

A atividade B dos tópicos “Com prefixos” e “Com sufixos”, por sua vez, está organizada em grupos de palavras formadas pelos afixos apresentados na atividade A.

Figura 30 – Atividade B, Tópico Com prefixos, Gramática Nova (I)

B. O que quer dizer? Explique.

1. repatriar, retornar, reler, refazer, retocar, reprogramar
2. antedatar, anteceder, antecipar, antepassado, antevéspera, antepenúltimo
3. enterrar, embolsar, enquadrar, englobar, embarcar, encaixar
4. exportar, expulsar, excluir, excomungar, expatriar
5. imigrar, importar, incluir, infiltrar, imergir
6. emigrar, emergir
7. entressafra, intermediário, intercâmbio, intervir, interpor
8. destratar, desvendar, desdizer, desmentir, destravar, desamarrar
9. contra-ataque, contradizer, contraproposta, contrapropaganda
10. submarino, sublinhar, subemprego, subescrever, subnutrido, subestimar
11. sobrevoar, sobrepor, sobreaviso, sobrecarregado
12. superalimentação, superqualificado, superlativo, superdotado, superfaturar

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 10)

Figura 31 – Atividade B, Tópico Com sufixos, Gramática Nova (I)

B. O que quer dizer? Explique.

1. gorduroso, arenoso, famoso, cheiroso, gostoso
2. bananal, bambuzal, cafezal, canavial
3. papelada, meninada, mulherada, velharada
4. pedrada, cotovelada, guarda-chuvada, joelhada, sapatada, paulada
5. bigodudo, barbudo, orelhudo, narigudo, cabeludo
6. suicida, inseticida, pesticida
7. tolice, burrice, macaquice, meninice, mesmice
8. inspetor, cobrador, leitor, portador, colecionador
9. bebedouro, comedouro, sumidouro
10. motorista, ciclista, campista, jornalista
11. jornaleiro, verdureiro, sapateiro, marinheiro, cozinheiro
12. habitável, comível, insolúvel, legível, insubstituível
13. livraria, barbearia, confeitaria, padaria, charutaria
14. folhagem, armazenagem, passagem, paisagem
15. feiúra, secura, fervura, fartura
16. a viuvez, a mesquinhez, a liquidez, a timidez

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 10)

Na atividade A, o aluno aprendeu o sentido de determinados afixos. Na atividade B, ele deve aplicar esse conhecimento ao analisar o sentido das palavras formadas pelos mesmos prefixos ou sufixos. O ponto de partida é o conhecimento de sua forma. Trata-se

de uma atividade que estimula o aluno a desenvolver autonomia em relação ao seu aprendizado, pois tem de ser capaz de identificar as partes e a estrutura e analisar o sentido das palavras.

No entanto, é preciso considerar também as implicações que um afixo traz para o discurso, e não só o novo sentido que agrega à palavra à qual se une. Segundo Vilela (1994, p. 52), "a palavra, vista como produto global, situa-se em vários níveis: o fonético-gráfico, o morfémico ou morfológico, o sintáctico, o semântico-lexical e o enunciativo-pragmático" e qualquer um deles sofre implicações decorrentes de qualquer recategorização por que passe a palavra. Ele exemplifica essa característica com a recategorização de gênero, como em garfo > garf**ada**, que tem implicações morfológicas, sintáticas e envolvimentos enunciativo-pragmáticos. É um sufixo que forma palavras femininas, mas não qualquer palavra. Os afixos, aliás, não se combinam com qualquer palavra. Há regras e regularidades que intervêm na combinação de morfemas. O sufixo -ada, por exemplo, agrega o sentido de golpear a palavras que designam objetos e partes do corpo, como no item 4 da atividade B do tópico Com sufixos: pedra > pedrada, sapato > sapatada, pau > paulada, cotovelo > cotovelada, guarda-chuva > guarda-chuvada, joelho > joelhada. Ao mesmo tempo, palavras que representam seres animados e inanimados tornam-se um grupo, um coletivo ao receber esse sufixo, como apresentado no item 3 da mesma atividade: menina > meninada, mulher > mulherada, velha > velharada, papel > papelada. Segundo Vilela (1994, p. 58), na produtividade do processo de formação de palavras, "podem actuar restrições semânticas, restrições fonológicas e restrições sintácticas, e ainda a existência de lexemas concorrentes, ou ainda porque a língua tem suas particularidades quanto à formação de palavras".

Nas atividades B dos dois tópicos, "Com prefixos" e "Com sufixos", o objetivo é focar as particularidades semântico-lexicais de cada palavra pertencente aos grupos de afixo, mas sem propor o aprendizado desses afixos em seus níveis fonético-gráfico, morfêmico ou morfológico, sintático e enunciativo-pragmático. Os afixos são apresentados em listas. Com isso, não se estimula a reflexão sobre a função deles dentro desse grupo de palavras. Perde-se de vista se essas palavras formam grupo gramatical (marcado pelo gênero), grupo semântico (se estão relacionadas entre si dentro de uma rede de significações), grupo sintático (se são características de uma classe de palavras que ocupa um lugar específico no enunciado). Dificilmente o aluno memorizará a lista de palavras com sufixo -ada, por exemplo. Se o fizer, é preciso reconhecer que não saberá os usos

sintáticos no enunciado, as flexões gramaticais e, principalmente, os sentidos. Retomando a palavra “garf**ada**”, os alunos vão se deparar com ela em uso, em expressões como “levar uma garfada”, “dar uma garfada em alguém” e “dar uma garfada na comida”.

A organização das atividades A e B demonstra uma tentativa de desenvolver gradualmente o ensino dos prefixos e sufixos, partindo da análise de exemplos de palavras formadas por uma variedade de afixos diferentes para a de um grupo de palavras formadas pelo mesmo afixo. No entanto, do processo de formação de cada item lexical e de seus afixos nada foi explorado.

É importante ainda ensinar as diferenças entre a formação de palavras por sufixo e prefixo. As palavras formadas por prefixo não passam por transposição gramatical, ou seja, sempre terão a mesma função sintática no enunciado. Além disso, os prefixos são produtivos com diferentes categorias gramaticais, como substantivos e adjetivos, além de categorias como o gênero da palavra, e sempre com o mesmo significado. Os sufixos são morfemas que se prendem a uma categoria, como o gênero da palavra, ou seja, dados sufixos produzem só palavras femininas ou masculinas. Também podem efetuar a transferência das palavras para uma nova categoria gramatical, provocando mudanças no seu nível sintático, fenômeno menos comum na formação prefixal. Vale ressaltar que os sufixos são derivativos e flexivos: bigode > bigod**udo** > bigod**uda**, enquanto os prefixos são apenas derivativos, não sofrendo nenhum tipo de flexão.

Essas características não são desenvolvidas nem estudadas adequadamente. As atividades sob o título “Formação de palavras (1)” pouco desenvolvem esse tópico. Limitam-se a trazer os afixos destacados em negrito, o que, de certo modo, cria ao menos um espaço mínimo para seu estudo. Em geral, em todas as atividades da seção Gramática Nova I prevalece a exploração dos aspectos léxico-semânticos, ainda que se anuncie a formação de palavras como conteúdo de estudo.

A exploração dos aspectos léxico-semânticos se dá com mais força no tópico dos substantivos compostos, principalmente no subtópico “Formação”, que não contém elementos mínimos para que se explore a formação dos substantivos compostos, como anuncia o próprio título. O foco não está no processo de formação dessas palavras, mas na análise do seu significado, conforme as instruções dadas no enunciado:

Figura 32 – Atividade A, Tópico Substantivos Compostos – Formação, Gramática Nova (I)

Substantivos Compostos

Formação

A. O que é?

a couve-flor	o alto-falante	o pé-de-moleque	o manda-chuva
o amor-perfeito	o pão-duro	o pombo-correio	o arroz-de-festa
a má-língua	o tico-tico	o para-lama	o quebra-nozes
o boa-vida	o bota-fora	o beija-flor	o tapa-buraco
o vaivém	o tira-manchas	o salva-vidas	

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 11)

Há uma gradação crescente na descontextualização das atividades da seção Gramática Nova I: da presença mínima de elementos que criam espaço para o estudo da formação de palavras até a ausência de elementos, como ocorre nessa atividade A (figura 32). Embora também consistam em listas de palavras isoladas, as atividades voltadas aos prefixos e sufixos buscam propiciar o estudo do sentido das palavras sem deixar de lado a função dos afixos; no caso dos substantivos compostos, o foco está em explorar os aspectos semânticos das palavras, e não os relacionados à sua formação.

Esse tipo de atividade leva à exploração dos significados principais ou designativos, aqueles que se fixam mais facilmente na memória lexical do falante, sendo o significado mais estável do vocábulo em questão, segundo Lara (1996). O significado designativo é o significado principal do vocábulo, construído socialmente a partir da manifestação espontânea dos falantes ao definir as palavras. Esse significado principal é assim considerado pela tradição lexicográfica em decorrência do efeito designativo do modo de significação que predomina na aquisição da língua. As atividades voltadas à explicação do significado de uma lista de palavras isoladas, como as desta e de outras seções da unidade, parecem ter como objetivo fazer o aluno chegar ao significado principal. De fato, não é possível saber ao certo se esse era o propósito da atividade ou se é o resultado da tentativa de ensinar o léxico.

Os aspectos semânticos também são o foco da atividade A do subtópico “Plural”, dedicada a sistematizar o plural das palavras compostas.

Figura 33 – Atividade A, Tópico Substantivos Compostos – Plural, Gramática Nova (I)

Plural

Só vão para o plural os substantivos e adjetivos

a couve-flor	as couves-flores
o beija-flor	os beija-flores

Mas

Só a primeira palavra vai para o plural nas palavras unidas por de:

o pé-de-moleque	os pés-de-moleque

Com a ideia de finalidade ou semelhança, só a primeira vai para o plural:

o salário-família	os salários-família
o peixe-espada	os peixes-espada

Nas palavras unidas sem hífen:

o pontapé	os pontapés

Nas palavras repetidas, só a última vai para o plural:

o tico-tico	os tico-ticos

A. Explique o que é e faça o plural.

O conta-gotas	_____	O boia-fria	_____
O rabo-de-saia	_____	O leva-e-traz	_____
O criado-mudo	_____	O vira-lata	_____
O pisca-pisca	_____	O abaixo-assinado	_____
O bem-te-vi	_____	O quebra-gelo	_____
O cara-de-pau	_____	O bate-papo	_____
O banho-maria	_____	A lua-de-mel	_____
O tique-taque	_____	O cabeça-chata	_____
O quebra-quebra	_____	O guarda-sol	_____
O guarda-costas	_____	A lengalenga	_____
O porta-chaves	_____	O quebra-galho	_____
O/A maria-vai-com-as-outras	_____		

Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 11)

Essa sequência do tópico dos substantivos compostos estrutura-se da seguinte maneira: atividade de exploração dos aspectos semânticos dos substantivos compostos, sistematização do plural dessa classe de palavras, atividade que abarca tanto os aspectos semânticos estudados na primeira atividade como o plural apresentado no quadro de sistematização.

Há uma seção voltada ao trabalho dos morfemas derivativos — os afixos formadores de palavras, como o sufixo e o prefixo — e os morfemas flexivos — os morfemas gramaticais que carregam o valor de gênero, tempo, pessoa e número, e que não modificam o significado lexical da base da palavra, como o fazem os morfemas derivativos.

O plural não é um simples morfema gramatical que age na estrutura da palavra, mas também influencia o discurso, agindo na estrutura do enunciado. O trabalho contextualizado do léxico não se limitaria, portanto, a aplicar o plural às palavras como um exercício mecânico com simples função gramatical, mas consideraria a influencia que o número exerce sobre uma palavra quanto ao seu sentido no discurso. O morfema que atua no número é um morfema preso, pois só existe na dependência de outros morfemas, não tem autonomia vocabular e, como morfema flexivo, não modifica a base da palavra, mas atua na sua função semântica e discursiva.

Para alterar o número de substantivos compostos, é necessário conhecer o significado da palavra e também a sua classe gramatical. A primeira instrução do enunciado aponta para essa necessidade de conhecer a palavra e orienta o estudante a dizer o que é — “Explique o que é e faça o plural” — antes de formar o plural. No geral, compõem a lista algumas palavras pouco recorrentes — provavelmente estranhas inclusive para um nativo da língua portuguesa —, cuja presença se justifica pela necessidade gramatical de aplicar-lhes o plural. Além disso, não há nenhuma relação entra as palavras listadas (mesmo descontextualizadas, apresentariam algum sentido se fizessem parte da mesma rede de significações).

Do ponto de vista gramatical, sua organização também não está relacionada às categorias de palavras que compõem os substantivos compostos, importante dado para compreender o mecanismo de plural e singular e o sentido dessa classe de palavra em relação aos elementos de origem. Um substantivo composto tem uma palavra que funciona como base e uma que funciona como elemento especificador. Sua formação pode resultar de um elemento especificador de mesma categoria gramatical da palavra base ou de outra categoria, o que influencia o sentido final da palavra composta. Quando os dois elementos são da mesma categoria, mantém-se a classe gramatical e a mesma função semântica, como em “couve-flor” e “pombo-correio”, que continuam tendo o sentido dos elementos especificadores, não outro sentido pouco relacionado ao da palavra de origem. Nos casos em que coocorrem duas categorias gramaticais diferentes, como em “amor-perfeito” e “tira-manchas”, formam-se palavras em que um objeto ou indivíduo é caracterizado por sua função. Nesses casos, embora os compostos sejam formados por palavras de diferentes categorias, prevalece a formação de um substantivo, por ser a categoria gramatical que caracteriza a função de um objeto ou indivíduo, como mencionado anteriormente.

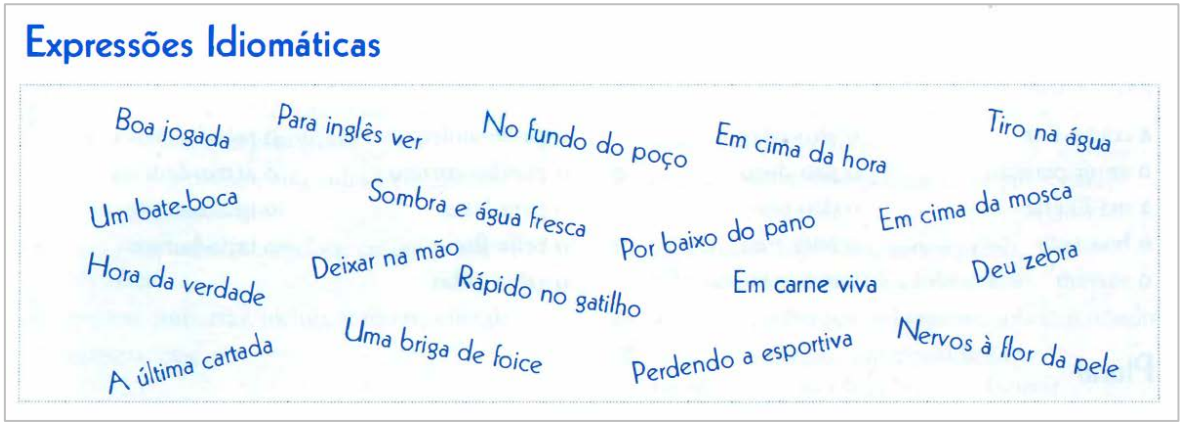
Em suma, a seção Gramática em Revisão I, está aparentemente destinada ao estudo gramatical da língua, como o próprio nome sugere, mas na verdade o que apresenta é o estudo do léxico no que diz respeito aos seus aspectos semânticos e gramaticais. Fazendo uso da linguagem empregada em livros didáticos, caberia dizer que se trata de uma seção de vocabulário, mais especificamente de léxico-gramática, não de gramática. Além disso, nem sempre cumpre aquilo a que se propõe, como ocorre no tópico "Substantivos Compostos – Formação", em que não desenvolve esse conteúdo, apresentando estrutura baseada em listas de palavras isoladas e sem relação umas com as outras, o que configura um ensino totalmente descontextualizado.

2.3.3 Seção Pausa

Segundo Lima e Iunes (2010b), a seção Pausa quebra a sequência de atividades gramaticais de aquisição que vinham sendo exploradas na seção Gramática Nova e traz propostas de atividades "humoradas", com quadros de palavras ou expressões, desenhos e pequenos textos, propiciando aos estudantes um espaço para expressar-se livremente. Em outras palavras, serve como um descanso do estudo sistemático dos conteúdos da seção anterior.

Compõe a seção Pausa da unidade 1, uma única atividade que consiste na apresentação de expressões idiomáticas aleatórias.

Figura 34 – Expressões Idiomáticas, Seção Pausa



Fonte: Lima e Iunes (2010, p. 12)

Essas expressões são aleatórias, não têm relação com nenhuma atividade específica da unidade, tampoco com o texto principal. Sua desconexão de qualquer contexto de uso se reflete na própria diagramação, a partir de frases soltas e sem direção, que legitimam a falta de objetivo e direcionamento da atividade, característico do "expressar-se livremente"

previsto no manual do professor. As frases soltas, voando na página, não deixam de constituir uma lista, baseada na tradicional lista de palavras totalmente descontextualizadas e na ausência de uma rede mínima de significação entre elas na qual fosse possível estabelecer uma relação.

Xatara (1998, p. 149) define expressão idiomática como "uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural", um "abundante e rico material da linguagem". São indecomponíveis porque constituem uma combinatória fechada formada de unidades locucionais ou frasais, apresentando-se como sintagmas complexos praticamente sem paradigmas, o que inviabiliza sua substituição por outras unidades sem comprometer-lhes o sentido. Além disso, essas combinatórias não aceitam a interpolação de outras unidades a fim de "complementá-la" ou "especificá-la". São conotativas porque adquirem um sentido único e fechado, que nada tem a ver com o valor semântico de cada unidade que as formam, não podendo ser lidas literalmente. Segundo Xatara (1998, p. 150),

> na sua origem, sua motivação é metafórica e no processo de metaforização, cada componente da Expressão Idiomática (EI) perde sua função nominativa própria e se dessemantiza, isto é, não adquire uma nova função nominativa, pois é a EI vista como conjunto que adquire essa nova função.

As expressões idiomáticas são combinatórias cristalizadas em um idioma devido ao seu uso repetido e, consequentemente, legitimado pela comunidade de falantes. É a sua legitimação e "consagração pela tradição cultural que o cristaliza em um idioma, tornando-o *estável* em significação, o que possibilita sua transmissão às gerações seguintes e seu alto grau de codificabilidade (XATARA, 1998, p. 151)". Para tanto, a autora alerta para o fato de que uma expressão idiomática entra para o inventário da língua como tal, passando pelo processo de lexicalização, dada sua frequência de uso, não por ser somente uma lexia indecomponível. Sendo assim, as expressões idiomáticas são mais que formas linguísticas, mas dados culturais latentes na língua. Sua apresentação descontextualizada e de modo quantitativo inviabiliza o conhecimento qualitativo dessas combinatórias e omite seu valor cultural, resultado do uso e da apropriação da comunidade de falantes de que faz parte.

Há quatro aspectos convencionáveis das expressões idiomáticas que devem ser levados em conta, de acordo com Xatara (1998, p. 149), e, que para este estudo, podem ser tomados como elementos essenciais no ensino e aprendizagem:

> o seu significado (é de geral consentimento entender pagar o *pato* como "sofrer as conseqüências"), a ordem de ocorrência dos elementos *(dar com a cara na porta* constitui uma EI, mas não *dar na porta com a cara),* as relações de similaridade baseadas na seleção *(dar com a cara na janela* ou dar *com o rosto na porta* já não são mais Eis) e as relações de contiguidade baseadas na combinação (expressões como *noves fora nada, diabo a quatro* são aceitáveis, embora agramaticais), além de ser a combinação léxica dos componentes que determina a arbitrariedade da significação.

Em suma, as expressões idiomáticas são muito frequentes no dia a dia, estão presentes nas mais diversas situações coloquiais. Possuem uma carga cultural muito rica, uma história. Estão formadas por várias vivências que possibilitaram a cristalização de seu uso, sua concretização, sua carga ideológica. Há que se repensar seu ensino, de modo que seja contextualizado e gradual, respeitando a dicotomia língua e cultura.

CAPÍTULO 3 – LÉXICO E SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO

Apresenta-se neste capítulo, uma proposta de ensino do léxico direcionada à exploração dos aspectos semânticos, discursivos e gramaticais que constituem a base da competência lexical do falante. Com essa proposta, é possível constatar que o ensino e a aprendizagem do léxico não se limitam ao estudo de seus aspectos semânticos, como vimos na análise das atividades da unidade 1 do livro didático *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros*.

Pretende-se evidenciar outras relações estabelecidas pelas palavras, além das semânticas, geralmente limitadas a atividades de equivalência lexical. Trata-se de estabelecer as relações paradigmáticas e sintagmáticas entre as palavras e seu contexto de produção, as escolhas lexicais realizadas pelo falante frente à sua condição de produção histórico-discursiva, bem como os aspectos que envolvem a recepção e a circulação dos textos.

1 Texto autêntico

Como visto anteriormente, Oxford e Scarcella (1994) enfatizam o estudo do vocabulário de modo contextualizado, em que o professor promova os diversos encontros do aprendiz com as palavras novas. Esse (re)encontro só é possível se efetivar através do texto e de seu uso, a partir da sistematicidade e do planejamento do ensino. Nesse sentido, é o texto autêntico que propicia ao leitor e, neste caso, ao aprendiz a identificação, a reflexão e o estudo das escolhas linguísticas feitas pelo autor, assim como a intencionalidade e as características próprias da língua objeto de estudo. É um recorte do contexto real de produção da linguagem, o qual revela um espaço, um tempo, um modo de ser e pensar da comunidade linguística de que faz parte. Também contextualiza um espaço histórico e sociocultural, possibilitando trabalhar a convencionalidade do signo e a negociação de sentidos, como se explica nos PCN+ Ensino Médio (p. 101):

> No terreno meramente metalinguístico, e como ponto de partida, a língua estrangeira é material disponível para a construção do conceito de convencionalidade do signo. Um recorte elementar de uma única área semântica da língua estrangeira é suficiente para trabalhar com o aluno a questão da relação convencional entre significante e significado.
> Já no campo da negociação de sentidos, a noção de intencionalidade deve ser a base para a construção de habilidades e competências de manejo e interpretação textual, bem como a ideia de que os enunciados resultam do modo de ser, pensar, agir e sentir de seus produtores. Em língua

> estrangeira, os provérbios, slogans, clichês, as frases feitas e também a escolha específica de vocábulos devem ser estudados segundo seus contextos de uso e intenções, claras ou subjacentes.

Levando em conta as especificidades da língua, podemos afirmar que o texto não autêntico não tem a condição necessária para ser um espaço no qual o aluno acesse a negociação real de sentidos de uma comunidade linguística. A linguagem de um texto autêntico traz em si uma visão de mundo, de acordo com a época, o lugar e a condição do falante — representa um produto histórico e sociocultural. O texto criado para fins didáticos não garante essas propriedades.

2 Aspectos do léxico no ensino e na aprendizagem

O trabalho com o léxico não se limita a sistematizá-lo, de certo modo, por meio de atividades, mas com o trabalho que se faz com o léxico no texto, que envolve a negociação do sentido das palavras com o aprendiz. Para desenvolver uma prática de ensino contextualizada em que seja possível estabelecer outras relações pela palavra que vão além das semânticas, pode-se focar nos seguintes aspectos: léxico-gramatical, léxico-semântico, léxico-cultural e léxico-discursivo.

Cada texto tem particularidades que propiciam um trabalho mais específico com um aspecto lexical do que outro. Os objetivos traçados para aula com a leitura do texto e de acordo com os objetivos de aprendizado do aluno orientam o trabalho com o texto e seus aspectos léxicos de modo consistente e consciente.

Explorar os **aspectos léxico-gramaticais** de uma palavra consiste em estudar sua morfologia, fonética e sintaxe. Na morfologia, a estrutura interna das palavras é alterada pela combinação dos seus elementos constitutivos; na fonética, existe a relação entre som e ortografia, em que um som nem sempre corresponde a uma letra, assim como uma letra pode corresponder a mais de um som e um mesmo som corresponder a varias letras; na sintaxe, a recategorização das palavras influencia a função e os sentidos do enunciado. Em geral, a gramática interna da palavra diz respeito às relações que suas partes estabelecem entre si e que orientam suas funções na língua, como a flexão de tempo, número, pessoa e gênero em um verbo.

Segundo Rio-Torto (2006, p. 1),

> Léxico e gramática não são mais duas realidades indissociadas [...]. Como tal, o estudo das unidades lexicais duma língua não pode fazer-se

> sem o suporte das regras gramaticais que as enformam e que norteiam a sua configuração e assuas condições de uso; do mesmo modo, o estudo da gramática consubstancia-se necessariamente no estudo das propriedades morfo-sintáctico-semânticas que caracterizam os signos da língua, nos seus diversos usos discursivo-textuais. Dos diferentes tipos ou níveis de propriedades por que se definem os signos duma língua, sejam as unidades lexicais ou as funcionais, destacam-se as propriedades gramaticais, uma vez que condicionam, em larga medida, o seu comportamento discursivo e a sua tipologia funcional.

Quanto aos **aspectos léxico-semânticos**, busca-se explorar o léxico através dos campos semânticos, também chamados de campos lexicais, que se constroem no texto. Uma unidade lexical não aparece isoladamente em um texto, mas dentro de um sistema léxico formado por um conjunto de termos que guardam relações entre si. Cada uma dessas unidades, também chamadas lexemas, compartilham uma zona de significação comum, mas apresentando-se em oposição umas às outras, formando um paradigma ou um campo semântico, segundo Coseriu (1977). Segundo Kato (1990, p. 99), o item lexical aparece dentro de uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas, ativando outros itens da mesma área, o que faz o leitor prever o desencadeamento temático possível a partir dessas ocorrências.

Sobre essas relações de sentido existentes entre os itens lexicais, Lyons (1979, p. 454) explica que “algumas unidades vocabulares formam *sistemas lexicais* e que se deve descrever a *estrutura semântica* desses sistemas em função das relações de sentido estabelecidas entre as unidades lexicais”. Kato (1990, p. 99-100) acrescenta que “a compreensão e a aprendizagem de um item lexical parece tanto mais efetiva quanto maior o número de relações que esse item consegue estabelecer com itens já compreendidos ou aprendidos”.

Na semântica lexical, quanto mais relações um item mantém com outros, mais facilmente os saberes se cruzam. O estudante, a partir de seu “inventário” lexical, aprende a estabelecer relações entre os próprios conhecimentos, o que o leva a atualizar com proficiência as palavras que conhece em outros contextos semelhantes.

No que diz respeito aos **aspectos léxico-culturais**, é importante ressaltar que aprender uma nova língua não é um processo que se limita ao estudo das suas estruturas linguísticas, mas também conhecer as características culturais e ideológicas que as palavras conferem ao discurso. Segundo Leffa (2000, p. 23),

> a ênfase no contexto pode também dar a ideia errada de que apalavra é uma embalagem vazia, desprovida de conteúdo, que assume a forma do contexto em que se encontra, como um camaleão que se enche de vento e muda de cor. A palavra não vai vazia ao texto. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou.

Para Biderman (2001), todo sistema linguístico é portador de fatos e elementos culturais e traz “uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade que são típicas dessa língua e dessa cultura com que ela se conjuga”. Nesse sentido, por meio do léxico, o estudante acede a novos conhecimentos relacionados a outras manifestações culturais e sociais, logo, a outras formas de pensar e visões de mundo. Segundo Beacco (2000), cada língua organiza uma visão e concepção do mundo por meio de um recorte lexical, que permite, no reconhecimento das suas palavras, suas crenças, sua organização social e as regras que a regem.

No estudo do léxico, reconhecem-se seus aspectos culturais pelo fato de a palavra ser obrigatoriamente partilhada por um grupo social (GALISSON, 1994) e produto da relação entre signo e locutores, que em coletivo, interpretam-na e concebem-na segundo sua visão de mundo. Nesta área de estudo, prioriza-se, portanto, o dado cultural que a palavra carrega consigo, não o significado encontrado nos dicionários, que nem sempre traz a informação sobre as escolhas feitas pela coletividade.

Do mesmo modo que é preciso ir além do conhecimento das estruturas linguísticas com a finalidade em si mesmas, é preciso saber transitar entre os variados contextos de uso a fim de explorar os aspectos **léxico-discursivos**. Para Van Dijk (1999, p. 27), o contexto

> consiste en categorías como la definición global de la situación, su espacio y tiempo, las acciones en curso (incluyendo los discursos y sus géneros), los participantes en roles variados, comunicativos, sociales o institucionales, al igual que sus representaciones mentales: objetivos, conocimientos, opiniones, actitudes e ideologías.

Como usuário da língua estrangeira, o estudante precisa aprender a lidar com as possibilidades que a língua oferece para expressar opinião, sentimento, crenças, sua visão de mundo. Van Dijk (1999) explica que os usuários da língua constroem modelos mentais pessoais do que vivenciam e inferem e confirmam crenças sociais compartilhadas a partir dos textos que leem e escutam, com base no seu conhecimento prévio e nas estruturas linguísticas que dominam dentro das limitações do contexto.

Conhecera carga ideológica de uma palavra não se limita a conhecer seu significado. A escolha de uma palavra e não de outra não é aleatória ou uma simples questão de estilo, ela imprime no discurso a visão de mundo do autor e sua concepção da realidade de acordo com o contexto histórico e social em que o texto foi escrito. Nesse sentido, estudar os aspectos léxico-discursivos em aula de LE não significa fazer análise do discurso de todos os textos, mas de estudar as possibilidades de uso que uma palavra

apresenta e seu viés ideológico. Nenhum discurso é isento de intencionalidades e ideologia, as palavras são prova disso, inclusive a ausência delas. Segundo Van Dijk (1999, p. 32),

> [...] lo implícito puede servir para esconder a la formación de la opinión pública creencias específicas. Proporcionar muchos detalles sobre un aspecto de un acontecimiento, y no proporcionarlos sobre otros, es otra manera semántica de orientar los modelos mentales de los usuarios del lenguaje.

O foco continua sendo o ensino e aprendizado da LE e, do ponto de vista desta pesquisa, mais especificamente, o ensino do léxico, cujo interesse se centra em desenvolver no estudante a consciência das suas próprias escolhas lexicais e das que se colocam nos textos que lê e escuta. Essa consciência propicia não só o conhecimento sobre que palavras usar, mas garante também a liberdade de expressar-se em língua estrangeira.

3 A canção de Chico Buarque

Selecionou-se para compor esta proposta de ensino e ampliação do léxico em aula de PLE, a canção “Feijoada completa”, de Chico Buarque. Este texto dá acesso a um momento político, social e cultural do país específicos, além de constituir um farto material linguístico a ser explorado com os alunos, motivo pelo qual o selecionamos para este trabalho. Propomos que seja explorada com o aluno adulto de PLE do nível intermediário, o mesmo do material didático analisado neste trabalho.

A canção “Feijoada completa” foi escrita e interpretada por Chico Buarque de Hollanda, em 1977. Nascido em 1944, em uma família de intelectuais do Rio de Janeiro, o cantor e compositor começa sua carreira em 1964, participando de programas e festivais televisivos, nos quais suas letras também são interpretadas por grandes nomes da música brasileira, como Geraldo Vandré e Nara Leão. No mesmo ano, inicia-se a ditadura militar (1964-1985).

Em 1969, no ano seguinte ao do estabelecimento do Ato Institucional Número Cinco (AI-5), Chico Buarque tem de se exilar na Europa, de onde retornaria em 1970. Nesse período, apresentando-se pouco em shows e programas de televisão, escreve peças teatrais e compõe músicas, muitas delas com um discurso velado contra a ditadura. Segundo Meneses (2002, p. 21), a carreira de Chico Buarque vive dois momentos: antes e depois do exílio político. As canções dos primeiros discos revelam o distanciamento político do autor: “o poeta se situa à margem da vida, vendo a Banda (e todas as outras metáforas para a comunhão entre os homens) passar”. Com o retorno ao país, já vivendo os

sintomas da interrupção de sua carreira, o cantor investe na crítica social e abandona o lirismo ingênuo, nostálgico e saudosista de suas composições (MENESES, 2002, p. 35).

"Feijoada completa" foi escrita durante essa "nova" fase do artista, mas em um momento em que o regime ditatorial se encontrava enfraquecido. Foi encomendada para o filme *Se segura, malandro*, de Hugo Carvana. Evidentemente, a canção, no status de obra literária, carrega marcas de seu tempo, de sua época, guarda a história de um lugar, porque "toda literatura, toda poesia, quer queiramos, quer não, é engendrada de um solo cultural: histórico, social, político" (MENESES, 2003). Para a autora, "nunca a grande poesia duplica valores e ideologia dominantes, mas necessariamente rompe com eles", referindo-se às criações de Chico Buarque.

Em entrevista à revista CULT, Meneses (2003) explica que "além das mulheres, já se tornou um lugar comum dizer-se que a canção de Chico Buarque privilegia o marginal como protagonista, pondo a nu, assim, a negatividade da sociedade". Em muitas de suas poesias, os despossuídos, aqueles que não têm nada para perder, têm voz, lugar e tempo, se tornam "protagonistas da História".

A letra de "Feijoada completa", ao versar sobre um prato típico nacional, põe em primeiro plano hábitos culturais e modos de relação de um grupo social. Porém, lida sem desconsiderar o contexto da década de 1970, pode evidenciar um momento político particular do Brasil, como se verá adiante. Sem dúvida, Chico Buarque constrói um discurso cheio de significados e vozes. Não vamos, porém, nos ater detalhadamente à gama de sentidos da composição, mas às escolhas lexicais do compositor que produzem os vários sentidos discursivos.

3.1 Pré-leitura e pré-audição

Antes de realizar a leitura e a escuta da canção, é fundamental propor atividades que mobilizem o conhecimento dos estudantes. Cabe ao professor explorar as representações dos alunos, adquiridas formal ou informalmente, criando um momento de reflexão e de discussão e troca de experiências. Segundo Perrenoud (2000, p. 20)

> a competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los *apenas o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as, se necessário.

O discurso de “Feijoada completa” abrange diversas esferas, como a social, a política, a histórica, oferecendo ao professor amplas possibilidades de promover uma reflexão e/ou discussão sobre a cultura brasileira. Estão presentes na letra o costume de ter sempre à mesa o feijão, o modo de receber os amigos em casa, o lugar da mulher na sociedade em certa época, entre outros temas. A canção deve ser abordada desde a perspectiva que melhor atenda à proposta de ensino e aprendizagem.

A seguir, apresentamos perguntas referentes ao feijão e à feijoada e ao cantor e compositor Chico Buarque como propostas de atividade de pré-leitura e pré-audição para promover a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como seu conhecimento lexical.

Sobre feijão e feijoada:

- Você costuma comer feijão? Com que frequência?
- Você sabe que ingredientes básicos compõem a refeição tradicional do brasileiro?
- Com que frequência o brasileiro costuma comer esses ingredientes básicos?
- Você já comeu feijoada? Sabe que ingredientes são usados para elaborar esse prato? Como é feita?
- É um costume comer feijoada sempre nos mesmos dias da semana. Sabe que dias são esses?

Sobre Chico Buarque:

- O que você sabe do cantor e compositor Chico Buarque?
- Você já escutou a canção “Feijoada completa”?
- Com base no título, responda: sobre o que a canção trata?

3.2 Leitura e audição

Feijoada completa

Mulher
você vai gostar
Tô levando uns amigos
pra conversar
Eles vão com uma fome
que nem me contem
Eles vão com uma sede de anteontem
Salta a cerveja estupidamente gelada
prum batalhão
E vamos botar água no feijão

Mulher
Não vá se afobar
Não tem que pôr a mesa, nem dá lugar
Ponha os pratos no chão, e o chão tá posto

E prepare as linguiças pro tira-gosto
Uca, açúcar, cumbuca de gelo, limão
E vamos botar água no feijão

Mulher
Você vai fritar
Um montão de torresmo pra acompanhar
Arroz branco, farofa e a malagueta
A laranja-bahia ou da seleta.
Joga o paio, carne seca,
toucinho no caldeirão
E vamos botar água no feijão

Mulher
Depois de salgar
Faça um bom refogado, que é pra engrossar
Aproveite a gordura da frigideira
Pra melhor temperar a couve mineira
Diz que tá dura, pendura
a fatura no nosso irmão
E vamos botar água no feijão

(BUARQUE, 1978).

Quatro momentos relacionados ao campo semântico comida/bebida organizam a canção, dispostos em cada uma das estrofes: a bebida que normalmente antecede a refeição: “salta a cerveja estupidamente gelada”; a preparação dos tira-gostos, inclusive da caipirinha, cuja referência se dá pelo nome dos ingredientes: “e prepare as linguiças pro tira-gosto / uca, açúcar, cumbuca de gelo, limão”; a preparação dos acompanhamentos: “[...] torresmo pra acompanhar / arroz branco, farofa e a malagueta / a laranja-bahia ou da seleta / a gordura da frigideira pra melhor temperar a couve mineira”; o acréscimo dos ingredientes no feijão em cozimento: “joga o paio, carne seca, toucinho no caldeirão”; e, por fim, o tempero final e o tempo de refogar o feijão: “faça um bom refogado, que é pra engrossar”. As estrofes representam um passo a passo de como fazer a feijoada para receber os amigos — uma receita “poética”.

Organizamos o léxico da feijoada em campos semânticos, agrupando as lexias em conjuntos, da seguinte maneira:

Quadro 6 – Campo semântico dos alimentos I

COMIDA			
feijoada		**bebida**	**utensílios**
feijão	**acompanhamentos**		
feijão paio carne seca toucinho gordura	linguiças (tira-gosto) torresmo arroz branco farofa malagueta laranja-bahia laranja seleta couve mineira	cerveja estupida-mente gelada uca açúcar cumbuca de gelo limão	pratos cumbuca caldeirão frigideira

Quadro 7 – Campo semântico dos alimentos II

COMIDA	
modo de preparo	
• botar água — "E vamos **botar água** no feijão" • preparar — "E **prepare** as linguiças pro tira-gosto / Uca, açúcar, cumbuca de gelo, limão" • fritar — "**fritar** um montão de torresmo pra acompanhar" • jogar os alimentos — "**Joga** o paio, carne seca, toucinho no caldeirão"	• salgar — "Depois de **salgar**" • fazer um refogado / engrossar —"**Faça um** bom **refogado**, que é **pra engrossar**" • Aproveitar / temperar — "**Aproveite** a gordura da frigideira / Pra melhor **temperar** a couve mineira"

As lexias e os sintagmas lexicalizados organizam a letra no formato do gênero discursivo receita, em que constam informações essenciais como ingredientes e modo de preparo. O passo a passo cantado chega a ser a narrativa do processo de fazer o prato típico e do afeto empregado pela espera dos amigos.

O eu lírico diz, em um primeiro momento, que são "uns amigos". Mas quem são esses convidados que "vão com uma fome / que nem me contem / eles vão com uma sede de anteontem"? Podemos inferir que se trata de fome e sede de dias ou de gente que vem de longe, do exílio talvez. Entre 1974 e 1985, nos governos de Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo, dá-se lentamente a distensão do governo ditatorial. Em 1978, Geisel acaba com a AI-5, restaura o direito de *habeas corpus* e abre caminho para a volta da democracia no Brasil. Eleito em 1978, o general João Batista Figueiredo decreta a Lei de

Anistia, concedendo o direito de retorno ao Brasil aos políticos e exilados em geral. Considerando tal contexto político, pode-se pensar que os amigos que vêm com uma sede de anteontem são aqueles que retornam ao país, até então em jejum de pátria, onde serão recebidos "em casa", com um prato nacionalmente conhecido: a feijoada completa.

As escolhas lexicais do cantor confirmam a fome e a sede acumuladas dos amigos: "salta a cerveja estupidamente gelada / prum **batalhão**", "não tem que pôr a mesa, / **nem dá lugar**", "você vai fritar / **um montão** de torresmo", "faça um bom refogado, / que é **pra engrossar**". O sintagma "e vamos botar água no feijão", reiterado em todas as estrofes, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de fazer render a feijoada, desenha um processo demorado, que, a cada etapa realizada, volta ao procedimento de "botar" água, o que contraditoriamente faz o refogado demorar mais para engrossar.

Algumas composições de Chico Buarque, como explica Meneses (2001, p. 70), acabaram cumprindo "historicamente o papel de canção de protesto, ou melhor, foram como tal utilizadas", ainda que o cantor não se intitule um "cantor de protesto", mas uma pessoa de protesto. É um cantor do cotidiano, um cantor de resmungo, conforme se descreve em uma entrevista[9].

Meneses (2002, p. 70) acrescenta que

> "[...] melhor do que se falar em canções de protesto", seja falar em canções de repressão. Algumas delas dizem mais a respeito da época em que surgiram do que muitos livros sobre o assunto. Não que elas pretendam ser o registro fotográfico dessa época, ou que representem (como de fato o são) um *documento* histórico: mas porque nelas, introjetado, está o clima do seu tempo.

Com a construção dos campos semânticos, podemos explorar as possibilidades que o léxico oferece dentro e fora do texto, ampliando o entendimento de seu uso. Partindo do sintagma lexicalizado, presente no campo semântico da comida, em "salta a **cerveja estupidamente gelada**", por exemplo, podemos ensinar ao aluno os parassinônimos "manda uma cerveja trincando" e "me dá uma cerveja daquele jeito". A lexia "salta" revela o contexto de bar e pode ser substituída por "manda aí". A lexia "tira-gosto" pode gerar uma discussão sobre o que se come fora da refeição principal ou para acompanhar a bebida em diferentes países — principalmente no país ou região de origem do aluno — e, além disso, pode abrir espaço para uma conversa sobre como os pratos são servidos em diferentes países, quais as etapas e a ordem em que são servidos e quais alimentos

---

[9] Entrevista à Revista 365, Editora ABZ, São Paulo, vol. 1. n.2. Apud MENESES, Adélia Bezerra de. *Poesia e política em Chico Buarque*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002. p. 70.

costumam compor as refeições. Como ampliação lexical, pode-se mencionar “aperitivo”, “comida para beliscar/petiscar”.

Ampliar o léxico, principalmente do aluno estrangeiro, como já foi dito, aumenta suas possibilidades de entendimento e comunicação. O aprendizado deve, no entanto, vir junto com a compreensão das possíveis relações que uma palavra estabelece com as outras, sua restrições de uso de acordo com o contexto, sua colocabilidade com outras palavras, sua ocorrência na fala e na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível confirmar que existe grande preocupação em apresentar e explorar o léxico no livro didático *Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros* (LIMA; IUNES, 2010), visto a quantidade de atividades voltadas a esse fim. São, em sua maioria, atividades basicamente com três finalidades: de completar lacunas para formar frases, de expressão livre e de definição.

Com as atividades de completar lacunas para formar frases, pretende-se explorar as relações paradigmáticas das palavras por meio da prática de usar todos os itens lexicais relacionados a uma categoria específica, intercambiáveis nos enunciados, como é o caso das atividades para completar com os pronomes. Nas atividades de "expressão livre", oferecem-se palavras ou expressões para que o estudante fale sobre elas, com a finalidade de usá-las de modo livre e criativo. Prevalecem na unidade as atividades de definição, com foco no ensino dos aspectos semânticos das palavras. No entanto, a exploração desses aspectos se restringe às tarefas de equivalência lexical, como acontece nos materiais didáticos em geral, em que o objetivo é apresentar o significado principal das palavras.

O tipo de atividade predominante nas seções analisadas é a lista de palavras, organizada em temas ou categorias, segundo Oxford e Scarcella (1994). As listas ganham outras configurações além da tradicional sequência vertical, aparecendo com lacunas ou em direções diversas, para representar diferentes movimentos. O constante uso que se faz desse tipo de atividade, completamente descontextualizada, em consonância com as três finalidades descritas anteriormente atestam a persistência da visão de que aprender vocabulário ainda se dá por meio da memorização de listas de palavras desprovidas de um contexto específico. Trabalhar com listas também demonstra uma preocupação em ampliar o repertório lexical do aluno, o que é bem-vindo, mas revela o ensino inconsistente do léxico, pouco significativo para o aluno.

Considerando que no ensino totalmente contextualizado o objetivo é expor o estudante ao aprendizado do léxico em diferentes situações de uso e de modo planejado, foi possível constatar que de todas as seções que compõem a unidade, a Texto Inicial é a que melhor cumpre esse papel. Parte das atividades dessa seção é parcialmente contextualizada, possibilitando ao professor explorar o vocabulário do texto quanto aos seus significados e suas possibilidades de uso.

Em geral, nas atividades, prioriza-se o ensino de um aspecto lexical específico — quase sempre o mesmo, o semântico —, mas, como dissemos anteriormente, as possibilidades de explorar uma palavra e ampliar suas formas, funções e usos não se restringem ao livro. Além disso, esse material é um dos poucos que oferece grande número de textos, em sua maioria, autênticos, sendo que o da seção Texto Inicial é o que desenvolve um trabalho mais completo aliando léxico, gramática e interpretação.

O entendimento das escolhas lexicais feitas em um texto diz muito das condições em que foi criado, de seu contexto histórico, político, social e cultural. Propiciar esse aprendizado ao aluno não só aumenta seu conhecimento da língua-alvo como também amplia suas possibilidades de ver o mundo. Espera-se que as estratégias de ensino do docente, aliadas às estratégias de aprendizado dos alunos, permitam, ao longo do processo, que a aquisição da língua e, especificamente, o conhecimento do léxico passem à dimensão da produtividade, na qual o vocabulário receptivo passa a ser cada vez mais produtivo com o uso.

Um material didático que supra todas as necessidades de ensino e aprendizagem está longe de existir, e um que promova o estudo do léxico de modo contextualizado e significado ainda está em estágio embrionário. Sendo assim, é importante ressaltar que o propósito desta pesquisa não é criticar ou avaliar o livro didático em questão, mas aprofundar as reflexões sobre o uso desse importante instrumento didático, a fim de contribuir em alguma medida para os estudos na área de PLE. Por esse motivo, o papel do professor no ensino planejado é fundamental para promover a construção do conhecimento do léxico em aula, de modo a propiciar a articulação dos vários conhecimentos do aluno com seu contexto de aprendizado. O objetivo é possibilitar que o aluno tenha autonomia no seu aprendizado, encontrando condições para também ampliar seu vocabulário.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo:* criação lexical. 2a ed. São Paulo: Ática, 1994.

ANTUNES, Irandé. *O território das palavras:* estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ATKINSON, RC. Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist, n.30,* 1975, p. 821-28.

BARBOSA, Maria Aparecida. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. *Revista Ciência da Informação*, São Paulo, n. 3, v. 8, 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewFile/493/447>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BEACCO, Jean-Claude. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue:* Des mots au discours. Paris: Hachette, 2000.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de vocabulário versus compreensão de textos. In: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) O *Ensino da leitura e produção textual.* Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros /Ensino_da_Leitura.pdf>. Acesso em: 15 ag. 2017.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Léxico e vocabulário fundamental. *Revista Alfa*, São Paulo, v. 40, 1996. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994/3664>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. MEC/SEB. Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. 2007. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao -da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BUARQUE, Chico. *Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1978. Faixa 1 disco (33 min).

CHOPPIN, Alain. Historia dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte (2002). Tradução de Maria Adriana C. Cappello. In: *Educação e Pesquisa (Revista da Faculdade de Educação da USP*), São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

COSERIU, Eugenio. *Princípios de semántica estructural*. Madrid: Editorial Gredos, 1977.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia

(Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*: Novo Dicionário Eletrônico. 5a ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GALISSON, Robert. D´hier à demain, l´interculturel à l´école. *Études de Linguistique Apliquée*, n. 94, p. 15-26, 1994.

GATTOLIN, Sandra R. Buttros. O *ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização.* 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269442>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem.* 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269571>. Acesso em: 15 ago. 2017.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In SINGER, H.; RUDDELL, R. (eds.). *Theoretical models and processes of reading,* 2. ed., Newark: lnternational Reading Association, 1973.

HENRIKSEN, B. Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquistion*, v. 21, 1999. p. 303-317.

HINDMARSCH, R. *Cambridge English lexicon.* Cambridge: University Press, 1980.

HOSENFELD, Carol. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners. *System,* n. 5, p. 110-123, 1977.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa.* 2a ed. Campinas: Pontes, 1989.

KRASHEN, S. O. *Second Language Acquisition and Second Language Leaming*. New York: Prentice Hall, 1981.

KRASHEN, S. O. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *The Modem Language Journal,* 73, p. 440-464, 1989.

LARA RAMOS, Luis Fernando. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El colegio de México, 1996.

LAUFER, Batia. Vocabulary acquisition in a second language: do learners really acquire most vocabulary by reading? *Canadian Modern Language Review,* n. 59, v. 4, p.565-585, 2003.

LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia:* o léxico na aprendizagem. Pelotas: Educat, 2000.

LIMA, Emma Eberlein O. F.; IUNES, Samira Abirad. *Português Via Brasil:* um curso avançado para estrangeiros. São Paulo: EPU, 2010.

_____. *Português Via Brasil:* um curso avançado para estrangeiros. Manual do professor. São Paulo: EPU, 2010b.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Companhia Editora Nacional – Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

MENESES, Adélia Bezerra de. *Figuras do feminino na canção de Chico Buarque*. Cotia: Ateliê Editorial, 2001.

_____. *Poesia e política em Chico Buarque*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

_____. Lirismo e resistência de Chico Buarque. Revista *CULT*, n. 69, ano VI, jun. 2003. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/lirismo-e-resistencia-de-chico-buarque/>. Acesso em: 23 dez. 2015.

NATION, Paul. *Teaching and learning vocabulary*. Rowley: Newbury House, 1990.

_____. Teaching vocabulary. In: COADY, James; H UCKIN, Thomas (orgs.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. Teaching vocabulary. *The Asian EFL Journal*, v. 7, n. 3, p.47-54, set. 2005. Disponível em: <http://www.asian-efljournal.com/sept_05_pn.pdf>. Acesso em: 28 out. 2015.

_____; MEARA, Paul. Vocabulary. In: SCHMITT, Norbert (Ed.) *An introduction to applied linguistics.* Londres: Edward Arnold, 2002. p. 35-54.

OXFORD, Rebecca L. Teaching vocabulary. *The Asian EFL*, Ilhas Virgens Britânicas, v. 7, n. 3, p. 47-54, 2005. Disponível em: <www.asian-efl-journal.com/September_2005_EBook_editions.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____; SCARCELLA, Robin C. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, Inglaterra, v. 22, n. 2, p. 231-243, 1994.

_____; CROOKALL, David. Vocabulary learning: a critical analysis of techniques. *TESL Canada*, v. 7, n. 2, 1990. Disponível em: <http://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/566/0>. Acesso em: 20 set. 2017.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 103-128.

PERRENOUD, Philippe. *10 Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIO-TORTO, Graça. O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In: ATHAYDE, Maria Francisca. *Estudos sobre léxico e gramática*. Cadernos do Cieg, n. 23. Coimbra: CIEG/FLUC, 2006. p. 11-34. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/13412> e <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/13412>. Acessos em 19/02/2017. p. 1-20.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O *papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.* 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271028>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michael. (Org.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SMITH, F. The role of prediction in reading. *Elementary English*, n. 52, 1975, p. 305-311.

UETI, Luhema. *O léxico da cultura brasileira no livro didático "Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros"*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Filologia do Português) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

van EK, J. A. *The Threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman, 1976.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

_____. O léxico do português: perspectivação geral. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n.1, 1997, p. 31-50. Coimbra: Almedina, 1994. p. 39.

WEININGER, Markus Johannes. Do aquário ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

WEST, M. *The general service list.* London: Longman, 1953.

XATARA, Claudia Maria. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*, n. 42, p. 147-159, 1998.

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In COADY, J.; HUCKIN, T. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition:* A Rationale for Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 5-19.

ANEXO – UNIDADE 1 DO LIVRO DIDÁTICO *PORTUGUÊS VIA BRASIL*

unidade 1

Texto Inicial	Verso & Reverso	2
Gramática em Revisão	Pretérito Imperfeito do Indicativo	5
	Pronomes pessoais oblíquos o, a, os, as (-lo, -no, lhe, lhes)	6
	Ser, estar, ficar	7
Cotidiano Brasileiro	Cena paulistana: Árvores Paulistanas	8
Linguagem Coloquial	Blitz	8
Gramática Nova (I)	Formação de palavras (I)	9
	Com prefixos	9
	Com sufixos	10
	Substantivos compostos	11
	Formação	11
	Plural	11
Pausa	Expressões Idiomáticas	12
Gramática Nova (II)	Acentuação	12
	A sílaba tônica	12
	Regras de acentuação	13
	Regência verbal (I)	15
Ponto de Vista	Objetivos do item	16
	Texto: Uma opinião contra os transplantes	16
Linguagem Formal	Em Minas, sinal aberto aos ladrões – Reinaldo de Andrade	17

Texto Inicial

Verso & Reverso

Coisas & fatos

Depois de levar anos observando centenas de utilidades e geringonças destinadas a aliviar as pequenas desditas da vida, cheguei à conclusão de que elas só vêm aumentar nossas desditas. Assim, os automóveis nos impedem de ir aonde queremos. As superestradas induzem as pessoas a sair e torná-las intransitáveis. Os inseticidas imunizam os insetos contra os inseticidas. Compre um sofá novo e o resto da mobília lhe parecerá uma droga. Adote uma criança e logo sua esposa terá gêmeos. Meta-se a fazer algo em casa e terá de chamar um profissional para fazer tudo de novo. Socialmente, os auxílios tampouco auxiliam. Mantenha-se sóbrio e terá de conversar com bêbados. Segure o hocejo e a visita se demorará mais. Abaixe a voz para ser discreto e todos pararão de conversar para ouvi-lo.

Numa escala maior, também, a grande porcentagem de nossas atribulações cotidianas é o resultado de termos dado grande importância a pequenas dificuldades, que pouco significado teriam se as tivéssemos deixado cozinhar um pouco. Os controles monetários, por exemplo, provocam crises. O planejamento fiscal origina a inflação. A prosperidade endivida um país. O programa rural lança os agricultores em desespero. O pagamento facilitado provoca a falência. Os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho. E assim por diante.

No campo da moral, os tiros pela culatra são ainda piores – especialmente quando tentamos induzir as pessoas a se comportarem melhor. Por exemplo: a censura nos induz a ler livros escabrosos, o aviso de "tinta fresca" nos convida a encostar nos postes recém-pintados, dizer às crianças que não introduzam grãos de feijão no nariz só faz as crianças introduzirem feijão no nariz. Todas essas coisas nos sugerem que é melhor, bem melhor ficar quietinho e não fazer nada.

Dante Constantini – Jornal do Butantã

A. Dentre as interpretações abaixo, escolha a que melhor resume as ideias do texto.

1. Quando resolvemos melhorar as coisas, aí é que a situação se complica de fato.
2. Não devemos tentar resolver nenhum problema porque não adianta.
3. Os problemas se resolverão por si mesmos se não tomarmos nenhuma providência para eliminá-los.

B. Assinale o significado da expressão destacada.

1. geringonças destinadas a **aliviar** as pequenas desditas da vida
   ( ) eliminar
   ( ) diminuir
   ( ) remediar
2. superestradas **intransitáveis**
   ( ) não asfaltadas
   ( ) impedidas
   ( ) engarrafadas

3. ... e o resto da mobília lhe parecerá uma droga
   ( ) coisa especial
   ( ) "lixo"
   ( ) um narcótico

4. ... os auxílios tampouco auxiliam
   ( ) também não
   ( ) pouco
   ( ) não

5. se as tivéssemos deixado cozinhar
   ( ) no fogo
   ( ) esperar
   ( ) preparar

6. livros escabrosos
   ( ) muito escandalosos
   ( ) muito interessantes
   ( ) estranhos

C. Dê sinônimos

1. ... geringonças destinadas a aliviar ...
2. ... elas só vêm aumentar nossas desditas
3. Assim, os automóveis nos impedem de ir
4. As superestradas induzem as pessoas a sair
5. ... e logo sua esposa terá gêmeos
6. ... e a visita se demorará mais
7. ... e todos pararão de conversar
8. ... nossas atribulações cotidianas
9. Os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho
10. ... faz as crianças introduzirem feijão no nariz

D. Complete o quadro.

SUBSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO
a utilidade		
		destinado
	impedir	
		transitável
	imunizar	
	adotar	
		bêbado
o resultado		
	originar	
	endividar	
a falência		
	ler	

E. Complete com a preposição adequada.

1. A população foi imunizada ..... a doença.
2. Ninguém me impedirá ..... falar o que penso.
3. Ninguém sabe ..... que se destina esta geringonça.
4. Não se meta ..... me dar conselhos!
5. O rapaz foi induzido ..... mentir ao juiz.
6. Nós vamos convidá-lo ..... juntar-se a nós.
7. Não encoste ..... nada até a polícia liberar o local.
8. Ele não é mais o mesmo. As preocupações acabaram ..... ele.
9. Os técnicos introduziram inovações ..... todos os processos de fabricação.
10. As medidas adotadas pelo governo lançaram o povo ..... dificuldades maiores.

F. Relacione as palavras entre si.

1. imunizar ( ) dez anos
2. aliviar ( ) ao crime
3. induzir ( ) à conclusão
4. sair ( ) a dor
5. levar ( ) contra gripe
6. encostar ( ) ridículo
7. chegar ( ) em mim
8. tornar ( ) pela porta dos fundos
9. parar ( ) com o problema
10. acabar ( ) de insistir

G. Diga de outro modo.

1. Depois de levar anos observando
2. Os inseticidas imunizam os insetos contra os inseticidas
3. Mantenha-se sóbrio
4. Segure o bocejo
5. Abaixe a voz
6. Numa escala maior
7. Pequenas dificuldades... pouco significado teriam se as tivéssemos deixado cozinhar um pouco.
8. O programa rural lança os agricultores em desespero.
9. No campo da moral, os tiros pela culatra são ainda piores.
10. ... quando tentamos induzir as pessoas a se comportarem melhor.
11. O aviso "tinta fresca" nos convida a encostar nos postes recém-pintados.
12. (... dizer às crianças que não introduzam grãos de feijão no nariz) só faz as crianças introduzirem feijão no nariz.

H. Desenvolva a oração. Observe o exemplo.

> Ele não aceitou o convite **por estar cansado.**
> Ele não aceitou o convite **porque estava cansado.**

1. **Depois de levar anos** trabalhando duro, resolvi pedir demissão.
2. Ninguém me impede **de fazer** o que quero.
3. Ele induziu o amigo **a cometer** o crime.
4. Eu vou chamar o mecânico **para resolver o problema.**
5. Ele abriu a porta **para eu entrar.**
6. Ele convidou os amigos **a irem à festa.**
7. Dizer a eles que não leiam esses livros só os induzirá **a procurarem esses livros** em todas as livrarias da cidade.
8. É bem melhor **você ficar quietinho.**

I. Complete as frases. Observe o exemplo.

> As pequenas dificuldades teriam pouco significado se **as tivéssemos deixado cozinhar um pouco.**

1. Ele teria hoje uma vida mais fácil se, quando moço, ...
2. Agora eles teriam uma família maior se ...
3. Hoje em dia tudo seria mais fácil para nós se, há 10 anos, você ...
4. Hoje eles estariam na miséria se, no passado, eles ...
5. Nossas preocupações hoje não seriam tão grandes se, ontem, você ...

Gramática em Revisão

Pretérito Imperfeito do Indicativo

Perfeito ou Imperfeito?

A. Leia o texto

Desfile de carnaval

Hoje é 3ª feira de carnaval. O desfile vai começar. A avenida está toda enfeitada. A alegria é geral. De repente, alguém dá o sinal. O locutor anuncia a primeira escola. Aparece, então, a comissão de frente: vários homens de idade, muito bem-vestidos, abrem o desfile e cumprimentam o público. Depois vêm os blocos. Surge o bloco das baianas. São mulheres moças e velhas, algumas muito gordas. Todas sorriem felizes, cantando, enquanto rodam suas saias bonitas. Os carros alegóricos passam. Aí chega a vez da porta-bandeira e do mestre-sala. O luxo é incrível! A bateria faz o público vibrar. De repente, começa a chover, mas o samba não para. A escola leva 60 minutos para atravessar a avenida. Sessenta minutos de sonho.

Releia o texto, mas comece assim:

Ontem, ...

B. Conte a história. Comece assim: "Ontem ..."

("Uma bela loja de antiguidades. Um funcionário leva um vaso chinês de um ponto a outro da sala, mas escorrega no caminho.")

C. Leia o texto.

Ontem, Marisa telefonou para mim e disse:

– Não posso sair com você hoje. Vou à polícia porque estou tendo problemas com meu vizinho. Ele vive reclamando do jacarandá que temos no jardim.

Ele se queixa das folhas que caem, da sombra, dos passarinhos, das raízes ...

Já brigamos feio por causa disso. E agora ele avisou que vai invadir o jardim e vai cortar a árvore. Até já comprou uma serra elétrica ...

Relate o que ele disse.

Ontem, Marisa telefonou para mim e disse que não ...

Pronomes pessoais

o, a, os, as (-lo ..., -no ...)

A violência

A violência nas grandes cidades tem aumentado assustadoramente e hoje parece claro que esse problema não pode ser resolvido apenas pela polícia. O problema tem raízes profundas e, para resolvê-lo, é necessário identificá-las. As autoridades perseguem os marginais, prendem-nos, mas isso não basta.

Complete as frases.

1. (alugar) Gostei desta casa e quero _____.
2. (castigar) Os pais chamaram o garoto e _____ _____.
3. (usar) O carro é meu. Não quero que você _____.
4. (ler) Comprei o jornal, mas não _____.
5. (perder) Gosto dela e tenho medo de _____ _____.
6. (dar) Pegaram a revista e _____.
7. (matar) O ladrão segurou a moça e ameaçou _____.
8. (esperar) Estou com pressa por isso não posso _____.
9. (pôr) Comprei um armário enorme e agora não sei onde _____.
10. (ver) Onde anda seu irmão? Há muito tempo não _____.
11. (esconder) Os ladrões roubaram as joias e _____ _____.
12. (trair) Ele é meu amigo. Não posso _____ _____.

o, a, os, as (-lo, ... -no ...) (lhe, ... lhes ...)

Auxiliar de Departamento do Pessoal

Precisa-se de rapaz ou moça c/ 2 anos de experiência comprovada na função. Oferecemo-lhe bom ambiente de trabalho, assistência médica e restaurante no local. Exigimos currículo. Endereçá-lo à Caixa Postal 2005, nesta cidade, a/c do sr. João de Andrade.

Complete as frases.

1. Fernando, vou _____ falar com franqueza.
2. Mário, este livro _____ pertence?
3. O pai confiou-_____ todo o dinheiro?
4. O carteiro entregou-_____ uma carta.
5. Todos admiram-_____ muito.
6. Recebi o pacote e dei- _____ a ele.
7. A verdade é essa e não posso negá-_____.
8. Vou enviar-_____ umas flores.
9. Elisa, esta criança não _____ obedece.
10. O presidente negou-_____ licença para sair.
11. A polícia comunicou- _____ que o ladrão foi preso.
12. Ela é uma costureira muito boa; é só _____ _____ mostrar o modelo e ela _____ copia fielmente.
13. A encomenda já chegou: vou levá _____ ao chefe.
14. Resolvemos contar-_____ toda a verdade.
15. A história é esta. Eles contaram- _____ tal como aconteceu.
16. Não _____ perguntei o motivo porque não queria magoá-_____.
17. Telefonei- _____ ontem, mas não _____ disse que você _____ estava procurando.

6 _____

Ser, estar, ficar

Por que você está triste? Não fique triste!
Hoje é domingo e vou ficar com você!

Ser	expressa características permanentes, localização permanente, posse, religião/partido político, tempo cronológico. É usado com expressões impessoais, profissão/cargo, número (somos 3) e como auxiliar na voz passiva.
Estar	expressa estado temporário.
Ficar	expressa localização permanente, permanência, mudança de estado, preço, ficar bem/mal.

A. Leia as frases do quadro e explique, um a um, o uso dos verbos **ser, estar, ficar**.

Fica caro?
Não foi fácil.
Estou ficando desconfiado.
É tarde. Estou atrasado.
Ele é advogado.
Não fica bem falar de boca cheia.
Você é católico?
Ele nunca foi socialista.
Você vai ficar?
O conserto foi bem feito.
Onde é o banheiro?
Não sei onde fica a casa dele.
Cinza fica bem com verde.
É seu?
Quando fico em casa, fico triste.
É bom que ele fique aqui.
Não fique nervoso!
Deixe como está para ver como fica.
Quem é o gerente desta loja?
É verão, mas não está quente.
Éramos seis.

B. Complete. Use **ser – estar – ficar**.

1. Onde _____ o Banco do Brasil? O senhor _____ bem próximo dele. Ele _____ logo ali, naquela esquina. _____ perto.
2. A construção da casa _____ muito cara; por isso, ele ainda não comprou os móveis.
3. Quando _____ cansado, também _____ irritado. Por isso, não _____ boa companhia quando _____ cansado. Nesses momentos, acho melhor _____ em casa. Mas, em geral, _____ calmo, paciente.
4. Eles _____ dez e eu _____ sozinho. Não vou comprar briga. _____ melhor _____ quieto. Não quero _____ maltratado por eles.
5. Vou levar todos esses livros. Em quanto _____ tudo? Vou fazer um cheque porque _____ sem dinheiro.
6. Esta criança _____ muito tímida, mas agora _____ mais descontraída.

Cotidiano Brasileiro

Cena Paulistana

Árvores Paulistanas

Incrível! São Paulo – um jardim botânico a céu aberto, é uma das cidades mais bem arborizadas do mundo! Árvores como jequitibá, ipê, jacarandá, cássia, mulungu, cedro, sapucaia e tantas outras espécies dão a São Paulo um ar especial.

Nos meses de primavera e verão, a cidade torna-se um jardim. Nas esquinas, nas alamedas, nas praças, surgem, de repente, azaleias, buganvileas, ipês roxos, amarelos e rosa, jacarandás mimosos deitando pétalas violeta pelo chão, copas douradas de manacás, tipuanas, altas paineiras, flamboyants pegando fogo, quaresmeiras em flor até abril ...

Contra toda a lógica, apesar da poluição, do barulho, do asfalto quente, da tensão, da correria, da gritaria, dos problemas todos de uma cidade imensa e indomável, de chofre, irrompem em nosso caminho, assim no meio de muito verde, sem mais nem menos, árvores floridas, lindas – um espetáculo de cores que só nos faz bem.

Durante décadas e décadas, como autênticos jardineiros, antigos administradores dedicaram-se a traçar bons planos de arborização para a cidade que crescia. E nessa faina contavam com aliados – os milhares de anônimos moradores, que, incansáveis, passaram a vida plantando mudas, regando, fertilizando, podando, protegendo, defendendo as árvores de seu jardim.

A. Responda.

1. O texto se inicia com a palavra "incrível". O que é "incrível"? Explique.
2. Em que época do ano São Paulo é mais florida?
3. Você sabe por que a quaresmeira tem esse nome?
4. Que papel tiveram os moradores da cidade em sua arborização?

Linguagem Coloquial

Blitz

– Seus documentos são falsos – disse o PM, – estão apreendidos.

Era uma blitz – mania brasileira de resolver os problemas no grito: proíbem, baixam o pau, prendem, para depois voltar tudo ao que era antes.

– Falsos por quê? – espantou-se o dono do carro.

Ele vinha calmamente da praia de São Conrado, e de repente se viu cercado de soldados em frente ao Hotel Nacional. Detinham todos os carros e davam uma busca de cabo a rabo, olhando até dentro do motor. No seu, pelo menos, não encontraram nada – a não ser a falsidade dos documentos, que o soldado invocava agora:

– Falsos porque aqui diz que o senhor tem porte de arma. E o senhor não está armado.

Mais essa agora. Contando, ninguém acredita:

– O fato de eu ter porte de arma não me obriga a andar armado, qual é?

Tinha graça, ele na praia de revólver enfiado no calção de banho:

– Tá tudo bem, seu guarda, mas brincadeira tem hora. Me dá os documentos que estou com pressa, preciso ir andando.

– Estão apreendidos.

Acabou perdendo a paciência:

– Apreendido é a ...

Nem bem ameaçou o palavrão, o soldado saltou sobre ele.

– Desacato à autoridade. O senhor está preso.

– Preso? Que bobagem é essa?

Os outros soldados se chegaram e a coisa começou a ficar preta: eram mais de vinte. Veio o sargento saber o que se passava. Ele se explicou como pôde, segurando a língua, mas o soldado insistia:

– Xingou a minha progenitora. Desacato à autoridade.

– Desacato à autoridade – confirmou o sargento gravemente.

Veio o tenente para conter seus subordinados, que já queriam acabar com a raça dele ali mesmo. Mas, não relaxou a prisão.

– Como é que o senhor, que parece um homem tão educado, vai xingando a mãe dos outros assim sem mais nem menos? Agora não tem perdão: preso por desacato à autoridade.

– Está bem, se querem me prender, me prendam – conformou-se ele, e foi acrescentando logo, com ar de entendido:

– Só que depois meto um processo em cima de todos por abuso de autoridade. E a pena por abuso de autoridade, vocês sabem disso, é muito maior que a de desacato.

Olhou o número de placa de um carro que ia passando:

– Artigo 2365 do Código Penal, como vocês sabem.

Com essa, pelo sim, pelo não, acabaram concordando que o melhor era mesmo ele ir embora, com documentos e tudo.

Fernando Sabino (adaptação)

A. Reproduza a narrativa acima com suas próprias palavras, detalhadamente.

B. Faça frases com as seguintes expressões:

1. de cabo a rabo
2. ir andando
3. ter graça
4. mais essa agora!
5. chegar-se
6. segurar a língua
7. sem mais nem menos
8. pelo sim pelo não
9. ar de entendido

Gramática Nova (I)

Formação de Palavras (1)

Com prefixos

A. O que quer dizer? Explique o sentido da palavra.

1. repor — pôr novamente
2. antever — _____
3. ensacar — _____
4. extrair — _____
5. emergir — _____
6. interpor — _____
7. desobstruir — _____
8. contraproducente — _____
9. sublocar — _____
10. sobrevir — _____
11. superfeliz — _____
12. desfazer — _____

9

B. O que quer dizer? Explique.

1. repatriar, retornar, reler, refazer, retocar, reprogramar
2. antedatar, anteceder, antecipar, antepassado, antevéspera, antepenúltimo
3. enterrar, embolsar, enquadrar, englobar, embarcar, encaixar
4. exportar, expulsar, excluir, excomungar, expatriar
5. imigrar, importar, incluir, infiltrar, imergir
6. emigrar, emergir
7. entressafra, intermediário, intercâmbio, intervir, interpor
8. destratar, desvendar, desdizer, desmentir, destravar, desamarrar
9. contra-ataque, contradizer, contraproposta, contrapropaganda
10. submarino, sublinhar, subemprego, subescrever, subnutrido, subestimar
11. sobrevoar, sobrepor, sobreaviso, sobrecarregado
12. superalimentação, superqualificado, superlativo, superdotado, superfaturar

Com sufixos

A. O que quer dizer? Explique o sentido das palavras.

Generoso	cheio de generosidade	Ancoradouro	_____
Laranjal	_____	Maquinista	_____
Criançada	_____	Pedreiro	_____
Facada	_____	Palidez	_____
Barrigudo	_____	Brancura	_____
Homicida	_____	Inflamável	_____
Velhice	_____	Papelaria	_____
Vendedor	_____	Bobagem	_____

B. O que quer dizer? Explique.

1. gorduroso, arenoso, famoso, cheiroso, gostoso
2. bananal, bambuzal, cafezal, canavial
3. papelada, meninada, mulherada, velharada
4. pedrada, cotovelada, guarda-chuvada, joelhada, sapatada, paulada
5. bigodudo, barbudo, orelhudo, narigudo, cabeludo
6. suicida, inseticida, pesticida
7. tolice, burrice, macaquice, meninice, mesmice
8. inspetor, cobrador, leitor, portador, colecionador
9. bebedouro, comedouro, sumidouro
10. motorista, ciclista, campista, jornalista
11. jornaleiro, verdureiro, sapateiro, marinheiro, cozinheiro
12. habitável, comível, insolúvel, legível, insubstituível
13. livraria, barbearia, confeitaria, padaria, charutaria
14. folhagem, armazenagem, passagem, paisagem
15. feiúra, secura, fervura, fartura
16. a viuvez, a mesquinhez, a liquidez, a timidez

Substantivos Compostos

Formação

A. O que é?

a couve-flor	o alto-falante	o pé-de-moleque	o manda-chuva
o amor-perfeito	o pão-duro	o pombo-correio	o arroz-de-festa
a má-língua	o tico-tico	o para-lama	o quebra-nozes
o boa-vida	o bota-fora	o beija-flor	o tapa-buraco
o vaivém	o tira-manchas	o salva-vidas	

Plural

Só vão para o plural os substantivos e adjetivos

a couve-flor	as couves-flores
o beija-flor	os beija-flores

Mas

Só a primeira palavra vai para o plural nas palavras unidas por de:

o pé-de-moleque	os pés-de-moleque

Com a ideia de finalidade ou semelhança, só a primeira vai para o plural:

o salário-família	os salários-família
o peixe-espada	os peixes-espada

Nas palavras unidas sem hífen:

o pontapé	os pontapés

Nas palavras repetidas, só a última vai para o plural:

o tico-tico	os tico-ticos

A. Explique o que é e faça o plural.

O conta-gotas	_____	O boia-fria	_____
O rabo-de-saia	_____	O leva-e-traz	_____
O criado-mudo	_____	O vira-lata	_____
O pisca-pisca	_____	O abaixo-assinado	_____
O bem-te-vi	_____	O quebra-gelo	_____
O cara-de-pau	_____	O bate-papo	_____
O banho-maria	_____	A lua-de-mel	_____
O tique-taque	_____	O cabeça-chata	_____
O quebra-quebra	_____	O guarda-sol	_____
O guarda-costas	_____	A lengalenga	_____
O porta-chaves	_____	O quebra-galho	_____
O/A maria-vai-com-as-outras	_____		

Pausa

Expressões Idiomáticas

Boa jogada
Para inglês ver
No fundo do poço
Em cima da hora
Tiro na água
Um bate-boca
Sombra e água fresca
Por baixo do pano
Em cima da mosca
Hora da verdade
Deixar na mão
Rápido no gatilho
Em carne viva
Deu zebra
A última cartada
Uma briga de foice
Perdendo a esportiva
Nervos à flor da pele

Gramática Nova (II)

Acentuação

A sílaba tônica

A. Separe as sílabas das palavras seguintes.

ótimo	ó-ti-mo	tórax	_____	irmã	_____
palha	_____	mágico	_____	público	_____
sofá	_____	função	_____	Alexandre	_____
sensível	_____	êxito	_____	xerox	_____
senhora	_____	inoportuno	_____	fácil	_____
psicólogo	_____	desajustado	_____	lâmpada	_____
saída	_____	Mateus	_____	paixão	_____
aqui	_____	Bauru	_____	Artur	_____
perdi	_____	ímã	_____		

B. Indique a sílaba tônica em cada uma das palavras acima.

Exemplo	ó	-ti	-mo	pa	-lha	so	-fá
	3	2	1	2	1	2	1

C. Separe as sílabas das palavras seguintes e indique a posição da sílaba tônica.

sala	_____	táxi	_____	único	_____
	☐ ☐ ☐		☐ ☐ ☐		☐ ☐ ☐

atrás		tornar		coração	
último		tatu		década	
pálido		símbolo		atlas	
café		metálico		rapaz	
açúcar		bati		ácido	
janeiro		órgão		esconder	

Atenção!

ó -ti- mo é palavra proparoxítona
3 2 1

pa- lha é palavra paroxítona
3 2 1

so- fá é palavra oxítona
3 2 1

Regras de acentuação

Regra Geral

1. Todas as palavras proparoxítonas têm acento:

mé di co	ár vo re	ó cu los	matemá ti ca
3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1

2. A maioria das palavras em português são paroxítonas; por isso, geralmente não têm acento.

pa re de	pro ble ma	a cen to	pa la vra
3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1

3. Palavras oxítonas terminadas em a(s), e(s), o(s) têm acento:

so fá	ca fé	Mo sso ró
2 1	2 1	3 2 1

As terminadas em i(s) e em u(s) não têm acento:

A qui	ta tu
2 1	2 1

Por isso, táxi, júri, vírus, bônus têm acento.

Atenção!

As palavras terminadas em **l, r, z, n, ão, ã, ei, um** são naturalmente oxítonas:
Observe:

nor mal (2 1) es pe ci al (3 2 1) a zul (2 1)
Por isso, fácil, difícil, útil, cônsul, túnel, têm acento.

an dar (2 1) fa lar (2 1) mu lher (2 1)
Por isso, açúcar, éter, líder têm acento.

xe rox (2 1) du plex (2 1) Pen tax (2 1)
Por isso, tórax, clímax, Félix têm acento.

ne on (2 1) ma rrom (2 1)
Por isso, próton, nêutron têm acento.

co ra ção (3 2 1) a le mão (3 2 1) Ja pão (2 1)
Por isso, órfão, bênção têm acento.

ir mã (2 1) ma çã (2 1) ta lis mã (3 2 1)
Por isso, ímã, órfã têm acento.

an dei (2 1) fa lei (2 1) gos tei (2 1)
Por isso, fósseis, pônei têm acento.

ne nhum (2 1) al gum (2 1)
Por isso, fórum, álbum têm acento.

Ditongos e hiatos

Separe as sílabas das palavras e justifique o uso do acento quando houver.

saudade _____
saúde _____
saída _____
vai _____
Havaí _____
ruína _____
Jundiaí _____
recaí _____
recaída _____
faísca _____

Acentos diferenciais

pôr (verbo) por (preposição)
Ele vai **pôr** a casa à venda **por** necessidade.

dá (verbo) da (de + a)
Ele **dá** notícias **da** família.

pôde (perfeito de poder) pode (presente de poder)
Ontem ele não **pôde** ajudar. Ele nunca **pode**.

mas (conjunção) más (adjetivo)
Recebi **más** notícias, **mas** não me abalei.

tem, vem (singular) têm, vêm (plural)
Ele **tem** tempo, por isso sempre **vem**.
Eles nunca **têm**, por isso não **vêm**.

A. Acentue se necessário. Faça o exercício coluna por coluna. Leia as palavras em voz alta.

pensar	aqui	tatu	pulmão	caviar	safari	Venus	imã
discutir	ali	urubu	feijão	lider	taxi	propus	maçã
omitir	preferi	bambus	orgãos	dançar	escondi	Jau	orfã
eter	abri	virus	orfão	revolver (subst.)	Paris	zebu	condição
ambar	gratis	Iru	irmã				

B. Faça o mesmo.

algum	papel	exito	albuns	sutil	rubrica
nenhum	jornal	pessego	alguns	facil	intimo (adjetivo)
album	hotel	panico	comuns	dificil	eu intimo
forum	gentil	timido	tunel	proximo	

C. Acentue o i ou o u quando necessário.

cocaina	heroismo	reunião	conteudo	egoista	moido
gratuito	sauva	graudo	caiu	jesuita	muito
fluido	saude	ciume	eu destrui	reune	paraiso

D. Acentue se necessário.

1. Não de atenção aos problemas de Renato.
2. Não da para esperar a resposta da diretoria.
3. Todo mundo tem problemas. So voces não tem.
4. Vamos por um ponto final por aqui.
5. As mas linguas falam de mim, mas eu não ligo.

Regência Verbal (1)

Verbos e suas preposições

Verbo	sem preposição com substantivo	Com preposição + substantivo	com preposição + infinitivo
Aborrecer-se		com	por
Acabar	•	com, em	de, por
Aconselhar	•		a
Acostumar-se		a, com	a
Acreditar		em	em
Aderir		a	
Admirar-se		de	de
Agradar	•	a	

A. Complete com a preposição adequada.

1. Ontem, eu me aborreci _____ você _____ _____ você não ter telefonado.
2. Ele acabou _____ assinar o contrato.
3. Foi difícil convencê-lo, mas ele acabou _____ _____ aceitar nossas condições.
4. Ele nos aconselhou _____ ficarmos quietos.
5. Alguém tem de acabar _____ essa discussão para que nossa festa não acabe _____ briga.
6. O plano agradou _____ todos e todos aderiram _____ ele.
7. Não acredite _____ (ele).
8. Eu me admirei _____ (a) coragem dela.
9. Ele se acostumou _____ levantar às 5 da manhã. A verdade é que a gente se acostuma _____ tudo.

B. Relacione

1. acostumar-se	4. aconselhar	( ) em pizza	( ) ao protesto
2. acabar	5. agradar	( ) no amigo	( ) com a ideia
3. acreditar	6. aderir	( ) a esperar	( ) a alguém

Ponto de Vista

Objetivos do item

Todas as unidades deste livro contêm a seção Ponto de Vista cujo objetivo é, através da apresentação de um tema polêmico, estimular o debate entre os alunos ou entre o aluno e o professor.
Eis aqui algumas expressões que poderão ser úteis para o desenvolvimento da discussão:

Começando:
O texto trata de, parece-me que, na minha opinião.
Em primeiro lugar, antes de tudo, logo de início, de (um) modo geral.

Desenvolvendo:
Em segundo lugar, de (por) um lado ... de (por) outro, de (por) uma parte ... de (por) outra, em relação a, quanto a, no que se refere a, no que diz respeito a, sob esse ponto de vista, concordo com, sou de opinião que, na minha opinião.

Aprofundando:
Na verdade, além do mais, além disso, em todo caso, obviamente, naturalmente, evidentemente, quer dizer, sem dúvida, além do que.

Restringindo, opondo-se:
(muito) pelo contrário, de modo algum, de jeito nenhum, de forma alguma, discordo de, estar enganado.

Concluindo:
Assim, por isso, pode-se concluir que, em resumo, resumindo, em conclusão.

Uma opinião contra os transplantes

"É como chafariz em cidade do interior: cada uma quer ter o seu!" A comparação foi feita por um renomado professor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, ao comentar "o festival de transplantes de órgãos humanos" que se verifica no país. Ele contesta a prioridade desse tipo de cirurgia sofisticada e caríssima em um país subdesenvolvido, que ainda não conseguiu solucionar problemas graves de saúde pública, como o tétano, sarampo, tuberculose, febre amarela ou doença de Chagas – moléstias infecciosas previsíveis. Na opinião do professor, mais importante que aumentar a sobrevida de uma só pessoa é impedir a morte de milhões de brasileiros por doenças previsíveis. Para ele, os transplantes servem apenas para projetar nomes de médicos e instituições.

A. Responda.

1. Você acha que a ausência ou ineficiência de uma medicina social justifica a não realização de transplantes?
2. Se a vida de alguém de sua família dependesse de um transplante, que atitude você teria?
3. É moralmente justificável aplicar altas verbas para salvar um só indivíduo quando essa mesma verba poderia ajudar um grande número de outras pessoas?
4. De acordo com seus conhecimentos, o Brasil tem condições para "atacar" os dois problemas?

B. Redação.

Dê sua opinião sobre o assunto

Linguagem Formal

Em Minas, sinal aberto aos ladrões

Em recente passagem pelas cidades históricas mineiras, observamos com pesar que, em inúmeros casos, relíquias, documentos, objetos de arte sacra e profana de incalculável valor histórico encontram-se literalmente abandonados. Em diversas ocasiões fomos deixados sozinhos, a percorrer livremente inúmeras salas repletas de objetos sabidamente cobiçados por colecionadores ou simples ladrões em busca de ouro ou pedras preciosas. Ao chamar a atenção das pessoas responsáveis por aqueles museus, ouvimos sempre a alegação de que estava sendo feito todo o possível para se proteger o acervo e que, com os recursos disponíveis, aquilo era o máximo que podia ser realizado.

Não cabe aqui relacionar os locais mais suscetíveis de serem roubados, os responsáveis por eles certamente o sabem.

Gostaríamos apenas de alertar mais uma vez para a importância de que se destine maior número de verbas visando à segurança dessas igrejas e museus que, com certa frequência, têm alguma peça insubstituível roubada para ir habitar a prateleira dos colecionadores. Com isso, inevitavelmente, perdemos todos nós, que somos impedidos de admirar uma produção artística e cultural do mais elevado valor, e o turismo local, que, sem ter o que mostrar, perde a importância e acaba morrendo.

Reinaldo de Andrade
– Guia 4 Rodas

A. Responda.

1. Quais as ideias do texto? Resuma-as.
2. A finalidade do artigo é eliminar de uma vez por todas os roubos nos museus?

B. Observe.

Incalculável valor	– valor que não pode ser calculado.	**Peça insubstituível**	– peça que não pode ser substituída.
Recursos disponíveis	– recursos de que se pode dispor.		

Agora complete.

O que pode ser comido é .....

O que pode ser apresentado é .....

O que pode ser aceito é .....

O que não pode ser visto é .....

O que não pode ser lido é .....

O que não pode ser previsto é .....