UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ISABEL ENDRES GOMES

Léxico e denúncia social: uma abordagem do conto *Negrinha* em aulas de língua portuguesa

São Paulo

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

Léxico e denúncia social: uma abordagem do conto *Negrinha* em aulas de língua portuguesa

ISABEL ENDRES GOMES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta

São Paulo

2015

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

631l, Isabel Endres
Léxico e denúncia social: uma abordagem do conto Negrinha em aulas de língua portuguesa / Isabel Endres ; orientadora Elis de Almeida Cardoso. – São Paulo, 2015.
149 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. 2. Escolhas lexicais. 3. Gênero Conto. I. Cardoso, Elis de Almeida, orient. II. Título.

GOMES, I.E. **Léxico e denúncia social: uma abordagem do conto Negrinha em aulas de língua.** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ **Instituição: _____**
Julgamento: _____ **Assinatura: _____**

Prof. Dr. _____ **Instituição: _____**
Julgamento: _____ **Assinatura: _____**

Prof. Dr. _____ **Instituição: _____**
Julgamento: _____ **Assinatura: _____**

À Maria Endres e Roberto Endres (*in memorian*), meus pais, que sempre me incentivaram e serviram de exemplos; ao meu amado esposo, Roger, e a minha preciosa filha, Isadora, pelo amor, apoio e compreensão durante todo este percurso.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, a Deus, presença constante ao meu lado, que tem possibilitado percorrer caminhos, antes, somente trilhados por meio de sonhos.

À minha mãe Maria, que me ensinou a buscar uma vida íntegra, com honestidade e trabalho. Em suas orientações constantes e cheias de sabedoria ainda recebo lições relevantes para meu crescimento.

À minha filha Isadora, pelos momentos de alegria e gestos de carinho a mim dirigidos.

Ao meu esposo Roger, presente que recebi de Deus, por compartilhar comigo as alegrias e tristezas, sendo meu confidente, companheiro e sustento nos momentos de incertezas. Obrigada por me incentivar incansavelmente em todos os meus projetos.

Aos amigos que partilharam comigo os momentos de dificuldade e sempre me apoiaram e me incentivaram a não desistir. Obrigada pela amizade e pela compreensão nos momentos em que me ausentei.

À amiga Roseli pelo apoio, companheirismo, cumplicidade e alegrias proporcionadas nesse percurso.

À amiga Izabel pela parceria, zelo e engajamento em novas possibilidades no contexto educacional.

À CAPES, pelo apoio financeiro que foi de suma importância para os resultados alcançados.

Aos professores que participaram e que abriram novas possibilidades para esse grandioso aprimoramento profissional: Dra. Maria Inês Batista de Campos, Dra. Maria Helena da Nóbrega, Dra. Rosane de Sá Amado, Dra. Sheila Vieira de Camargo Grilo, Dr. Emerson da Cruz Inácio, Dra. Vima Lia de Rossi Martin e Dr. José Nicolau Gregorin Filho e Dra. Mariangela de Araújo.

Aos funcionários da secretaria do DLCV, os quais auxiliaram o bom andamento desse trabalho.

Aos meus alunos que participaram dessa pesquisa e me motivam a buscar o aperfeiçoamento profissional, tendo em vista a qualidade do ensino a eles direcionado.

Em especial, à minha orientadora, Professora Doutora Elis de Almeida Cardoso, pela dedicação, atenção, paciência e incentivo. Sua seriedade e suas atitudes como ser humano despertaram em mim um grande sentimento de admiração e respeito. Meus sinceros agradecimentos!

Que belo livro não se escreveria contando a vida de uma palavra? Ela recebeu sem dúvida as mais diversas impressões dos acontecimentos para que foi usada; conforme os locais, evocou ideias diferentes... Todas estão marcadas por um vivo poder que recebem da alma que lhes restituem pelos mistérios de uma ação e de uma reação maravilhosas entre palavra e o pensamento...

Balzac

Resumo

Considerando a formação do leitor proficiente em aulas de língua portuguesa, com o presente trabalho se propôs a elaborar uma sequência de atividades e aplicá-la em uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental II, em uma escola de rede pública estadual de ensino. Em seguida foi feita uma análise, com o intuito de demonstrar como a escolha lexical transmite a ideologia do autor do texto, assumindo, muitas vezes, um caráter de crítica e denúncia social. Para isso, foi utilizado o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, como base do estudo em sala de aula. As práticas de leitura e análise desenvolvidas procuraram esclarecer como algumas palavras e expressões diferenciam as personagens e seus comportamentos, caracterizando-as como dominante e dominada, inseridas num contexto histórico-social. Nesse sentido, buscou-se evidenciar como o autor Monteiro Lobato valeu-se da escolha lexical para demonstrar a permanência da ideologia do regime escravocrata no conto *Negrinha*, mesmo depois da abolição. Como resultado, pode-se constatar que a compreensão dessas escolhas levam o discente ao desenvolvimento de suas habilidades leitoras e escritoras de maneira crítica e reflexiva, preparando-o para outras leituras, além do contexto escolar.

Palavras-chaves: Escolha lexical; Ideologia; Ensino; Denúncia Social.

Abstract

Considering the proficient reader formation in Portuguese Language classes, this study proposed to develop an activities sequence and applies it in a 9th grade class of Second Elementary Teaching, in a State Public School. After that was made an analysis, with the goal to demonstrate how lexical choice conveys the author´s ideology, taking a several times a critical feature and a social denunciation. To this, Monteiro Lobato´s tale Negrinha, was used as a base to a classroom study. The reading practices and developed analysis sought to clarify how some words and expressions get differentiate the characters and their behavior, characterizing them as the dominant and dominated, including in a historical and social context. In this sense, it sought to show how the author Monteiro Lobato took advantage of lexical choice to demonstrate the permanence of the Negrinha´s tale slavery regime ideology, even after the abolition. As a result, it shows that the comprehension of these choices lead the students to develop their reading and writing skills in a critical and reflective way, preparing themselves for further reading, beyond the scholar context.

Key-words: lexical choice; ideology; teaching; social denunciation.

Lista de figuras

Figura 1 – Exemplo de compreensão textual no LD 51
Figura 2 –Exemplo 1 de estudo do gênero conto em LD 52
Figura 3 –Exemplo 2 de compreensão textual em LD 53
Figura 4 – Análise dos recursos estilísticos no LD 54
Figura 5 – A importância das cadeias de sentidos 107
Figura 6 – A importância das cadeias de sentidos 108
Figura 7 – Como combater a violência infantil 110
Figura 8 – Como combater a violência infantil 110
Figura 9 – A violência infantil em *Negrinha* 111
Figura 10 – A violência infantil em *Negrinha*..... 111
Figura 11 – Os sentidos dos sufixo *{ -inho/-inha}*.....113
Figura 12 – Os sentidos dos sufixo *{ -inho/-inha}*.....113
Figura 13 – Racismo em *Negrinha*..... 114
Figura 14 – Racismo em *Negrinha*..... 115
Figura 15 – Sufixo que intensifica o adjetivo.....117
Figura 16 – Sufixo que intensifica o adjetivo 117
Figura 17 – O uso cotidiano de recursos que intensificam sentidos 118
Figura 18 – O uso cotidiano de recursos que intensificam sentidos.....119
Figura 19 – A diferença do adjetivo anteposto/posposto ao substantivo 122
Figura 20 – A diferença do adjetivo anteposto/posposto ao substantivo 122
Figura 21 – O uso do particípio como adjetivo.....123
Figura 22 – O uso do particípio como adjetivo 123

Listas de quadros

Quadro 1 – Palavras desconhecidas pelos alunos 102
Quadro 2 – Percepção dos elementos da sequência narrativa pelos alunos 104
Quadro 3 – Caracterização das personagens e ironia empregada pelo autor 105
Quadro 4 – Construção de cadeias de significados 106
Quadro 5 – A percepção dos campos semânticos pelos alunos 108
Quadro 6 – A violação dos direitos da criança previstos no ECA 109
Quadro 7 – Levantamento das agressões verbais e físicas no conto 109
Quadro 8 – Perceber a afetividade na utilização do sufixo *{-inho/-inha}*.....112
Quadro 9 – Percepção do sentido pejorativo com o uso do sufixo *{-inho/-inha}*.....113
Quadro 10 – Percepção do tema racismo no conto e medidas de prevenção/defensão 115
Quadro 11 – Identificação de medidas socioeducativas contra a violência infantil 116
Quadro 12 – Percepção da expressividade do sufixo { -íssimo} 118
Quadro 13 – Percepção do sufixo {-oso/osa} como intensificador de sentido 119
Quadro 14 – Percepção da função do sufixo {-oso/osa} 120
Quadro 15 – O uso do adjetivo anteposto ao substantivo 121
Quadro 16 – O uso do adjetivo posposto ao substantivo 122
Quadro 17 – O uso do particípio para caracterizar 124
Quadro 18 – Relação de palavras com o período histórico 125
Quadro 19 – Expressões populares no conto 125

Sumário

Introdução **13**

1. A leitura **18**

1.1 Leitura e escola 22

1.2 A leitura de narrativas 28

2. O texto em sala de aula **32**

2.1 Gêneros discursivos e práticas sociais de comunicação 36

2.2 Gênero e estilo 39

2.3 O gênero conto 44

2.3.1 A abordagem do gênero conto nos livros didáticos 49

2.3.2 Denúncia social associada ao gênero: as minorias representadas no conto *Negrinha* 55

3. O léxico **60**

3.1 Intencionalidade e escolhas lexicais 63

3.2 Léxico e ensino: a análise lexical em aulas de língua portuguesa 71

3.3 O léxico e as relações semânticas 76

3.4 Os nomes e a caracterização 80

4. Metodologia da elaboração da SD **88**

4.1 Informações gerais sobre a escola e a turma 88

4.2 Objetivos esperados 89

4.3 A sequência didática comentada 91

5. Resultados **102**

5.1 Análise sobre o vocabulário 102

5.2 Análise sobre o gênero 105

5.3 Análise sobre a escolha lexical e a produção de efeito de sentido 106

Conclusão **128**

Referências Bibliográficas **132**

Anexo: Sequência Didática **136**

Introdução

Entramos no século XXI com uma realidade educacional que necessita despertar nos alunos do ensino fundamental habilidades de leitura e de escrita para atuarem em diversos contextos sociais que vão além do ambiente escolar. As situações de ensino de língua portuguesa devem estar baseadas em práticas interativas reais que circulam em várias esferas da sociedade. Visto dessa forma, o ensino da língua materna é capaz de favorecer o reconhecimento e a inserção dos discentes de maneira reflexiva, crítica e transformadora nos mais variados meios que determinam a sociedade atual.

No entanto as aulas de português, muitas vezes, não consideram essas interações comunicativas presentes na sociedade e reconhecidas pelos discentes. Baseiam-se em recortes de textos desvinculados de suas esferas de circulação, elegendo leituras e interpretações lineares. Diante desse quadro, é preciso reconhecer que as situações didático-pedagógicas devem estar pautadas em variados contextos de produção, assim como em diversas formas de uso dos recursos linguísticos, ampliando as possibilidades de leitura. Consequentemente o jovem aprendiz poderá reconhecer-se como foco nessas situações e isso tornará a aprendizagem um processo mais dinâmico e significativo.

Com vistas a mudanças para a melhoria da qualidade do ensino, as aulas de língua materna precisam pautar-se em um novo olhar sobre o desenvolvimento de competências leitoras, pois um leitor competente é capaz de produzir discursos orais ou escritos com eficiência. O contato com os gêneros que circulam em diferentes esferas levam o leitor a perceber a particularidade de cada um deles e atender os desafios de diferentes leituras. Sobre esse aspecto de especificidade de gêneros e, consequentemente, pensando em modos diversos de leitura, Paulino et al. (2001, p. 7) destacam:

> O leitor múltiplo é, no fundo, um único sujeito que, camaleonicamente, se transforma diante dos desafios plurais que cada texto lhe impõe. O que não muda é a necessidade colocada a ele, leitor, de interpretar e se posicionar, também a de aceitar e submeter-se à opulência de cada obra escrita, mesmo a menos pretenciosa ou mais comprometida com a ideologia vigente.

Logo, buscando o aprimoramento das práticas de ensino e aprendizagem da língua materna e para que se reforce o estudo do léxico em sala de aula, este trabalho

tem como objetivo a aplicação de uma sequência didática (SD) em que foram analisadas as escolhas lexicais como recursos para expressarem ideologias. Pretendeu-se com a análise dos valores semânticos do léxico levar os alunos à compreensão das intenções comunicativas presentes nas interações discursivas escritas ou orais que circulam na sociedade.

A relevância dos estudos lexicais é assegurada no contexto escolar, pois segundo Cardoso (2013, p.17), "Os falantes de uma língua têm à sua disposição todo o conjunto lexical e podem extrair dele palavras que desejam expressar suas ideias, sentimentos, etc". Vista dessa forma, a interpretação textual é capaz de despertar no discente o olhar atento para as intenções comunicativas a sua volta. De acordo com Marcuschi (2008, p.127), "um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor". Assim, torna-se primordial o estudo dos valores semânticos do léxico, presentes nos textos a fim de que se enriqueça o repertório cognitivo do aluno, ampliando suas habilidades no reconhecimento de discursos alheios.

Para isso, foram apreciadas neste estudo as unidades lexicais que distinguem as personagens principais do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, e seus valores semânticos a fim de mostrar a intenção crítica do autor ao escolher determinadas unidades lexicais. Considerando as palavras que identificam e caracterizam as duas personagens principais do conto (Dona Inácia e Negrinha) é possível que o leitor construa imagens, expectativas e posicionamentos sobre o texto. Isto porque, de acordo com Martins (2011, p.104), "as palavras lexicais despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações". Portanto as palavras que representam as personagens também auxiliam o leitor a perceber temas que compõem o texto. No conto *Negrinha*, além da denúncia do pensamento escravocrata da sociedade, são abordados também temas relacionados à infância, à mulher e à hierarquização de classes.

Outra contribuição ao se analisar os sentidos gerados por essas unidades lexicais no texto, é reconhecer o estilo que o autor imprime na elaboração de seus enunciados/discursos. A respeito disso, Cardoso (2006, p.692-693) destaca Guiraud (1970), que define estilo como "o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve". Desse modo, Monteiro Lobato em seu conto *Negrinha*, ao realizar suas

escolhas para elaborar a narrativa, além de transmitir sua intenção de denúncia social, consegue, ainda, manifestar seu estilo marcado pela ironia.

A análise das escolhas lexicais desse conto e os sentidos provocados por essas escolhas permitem também a manutenção da obra de Monteiro Lobato nas práticas de ensino, visto que atualmente esse autor tem sido alvo de muitas críticas pela forma como o negro é tratado em suas histórias infantis. Porém essa vertente crítica não se evidencia no conto abordado neste trabalho, pois de modo bastante peculiar ressalta uma ideologia contra abusos e desrespeito aos indivíduos, principalmente contra a criança negra.

É importante enfatizar o papel da escola em estabelecer caminhos variados para o ensino. Nas análises realizadas neste trabalho são realçadas novas possibilidades de se atribuir sentidos ao texto. Portanto, ao indicar atividades voltadas para a análise das escolhas lexicais, sugerem-se novas formas para a leitura e interpretação textual que contribuem para ressignificação e compreensão da realidade em que o jovem aprendiz está inserido. Sobre esse aspecto do ensino as autoras Abreu e Levin (2009, p.61-62) afirmam:

> Acreditamos que a escola poderia se liberar do infrutífero esforço de estabelecer a interpretação "verdadeira" das obras literárias, fomentando um contato mais pessoal com os textos e considerando a literatura (e os discursos sobre ela) como formas privilegiadas de contato consigo mesmo e com os outros, ou seja, como espaço privilegiado para a descoberta de si e das ideias que os cercam.

Assim, o presente trabalho expõe no primeiro capítulo as considerações sobre leitura, e procura demonstrar como a escola pode ampliar a experiência leitora do aluno, tornando-o um leitor mais maduro. Porém essa maturidade não está relacionada à idade, mas ao crescimento como leitor dos discentes. A competência de reconhecer e compreender os sentidos submersos em um texto, principalmente os literários, o aluno adquire novos saberes e ressignifica outros que já possui, tornando-se mais apto, inclusive, para interagir socialmente.

No segundo capítulo são abordados os estudos bakhtinianos, nos quais estão relacionados o texto, o discurso e o gênero. Evidenciando o estudo do gênero, intenta-se demonstrar a possibilidade de o domínio da língua materna ser adquirido através da reflexão sobre o uso da linguagem, deixando os estudos linguísticos de assumirem um caráter normativo.

O gênero conto foi eleito como foco principal da análise prevista nas atividades por trazer variados discursos pertinentes à sequência narrativa (o narrador, as personagens, o contexto). Ao considerar a escolha de palavras para caracterizar esses elementos, pode-se perceber a visão de mundo transmitida pelo autor, seja analisando-se a posição do narrador, ou a fala das personagens.

Bakhtin (2003, p. 176) mostra como a percepção da realidade atua na obra criada pelo autor: "Integram o objeto estético todos os valores do mundo, mas com um determinado coeficiente estético; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser compreendidos no mundo em relação a todos esses valores". No conto *Negrinha*, Monteiro Lobato explicita a ideologia dominadora e cruel de ex-donos de escravos e o posicionamento "neutro" da Igreja frente a essa crueldade apresentada por ícones da mais alta hierarquia da sociedade no final século XIX ao compor as personagens principais da narrativa. Os nomes que caracterizam e descrevem as personagens transmitem a intenção do contista de denunciar os tipos sociais que constituíam a sociedade pós-escravocrata do final do século XIX e que se estendeu pelo século XX.

Para fundamentar essa abordagem, o terceiro capítulo deste trabalho destaca os princípios da Estilística Léxica, que tem por objetivo analisar a expressividade das escolhas lexicais feitas pelo autor, bem como a intencionalidade existente por trás dessas escolhas.

A escolha do conto *Negrinha* justifica-se pelo fato de que nos anos finais do Ensino Fundamental II a linguagem a ser trabalhada em sala de aula é a argumentativa, e este texto apresenta temas que evidenciam a denúncia social, que leva a definir posicionamentos a serem sustentados por argumentos. Os materiais didáticos (apostila, livros) focam apenas em determinados gêneros como o artigo de opinião e a charge, analisando sua temática e estrutura. Porém convém considerar que em aulas de língua portuguesa outros gêneros discursivos podem ser apresentados, oportunizando formas diferenciadas de se trabalhar as habilidades de se posicionar sobre um tema e sustentar esse posicionamento. A fim de atender essa demanda, a análise das escolhas léxicas de um conto, em que predomina a sequência narrativa, é uma forma de levar o aluno a construir sua criticidade.

Esse conto será utilizado como modelo em sala de aula para práticas de leitura e análise a serem desenvolvidas a partir desse gênero procurando tornar claro de que forma palavras e expressões são utilizadas para diferenciar as personagens, inseridas em um contexto sócio-histórico, bem como seus comportamentos: dominador e dominado.

Nesse sentido, procura-se evidenciar como Monteiro Lobato utilizou o léxico para mostrar a permanência da ideologia escravocrata, mesmo depois de esse regime ter sido abolido. Busca-se constatar como a compreensão dessas escolhas pode levar o discente ao desenvolvimento de suas habilidades leitoras de maneira crítica e reflexiva, ampliando a percepção das intenções discursivas e a visão de mundo.

Discussões como essas trazem para o aluno o contexto em que se encontra a sociedade brasileira no final do século XIX, e dá oportunidade de estabelecer um comparativo com a época atual. O levantamento das características desses diferentes contextos possibilita a realização de uma leitura crítica dos costumes, das ideologias e dos discursos veiculados na sociedade moderna. Essas atividades tornam o aluno um leitor e produtor de sentidos mais proficiente, pois oferece recursos para identificar intenções explícitas ou não, presentes nos discursos que circulam em seu entorno.

Posteriormente, no quarto capítulo busca-se demonstrar a metodologia utilizada na elaboração e aplicação da SD elaborada a fim de que sejam analisadas as escolhas lexicais presentes no conto *Negrinha*. Faz-se também referência ao contexto escolar e às características da turma do nono ano do Ensino Fundamental II a que foram aplicadas as atividades. O arcabouço teórico citado sustenta a proposta comentada da sequência de atividades, com foco na leitura, análise e compreensão do gênero conto, cuja pretensão é a formação de um leitor múltiplo e competente capaz de compreender e interagir com a linguagem presente nas mais diversas obras ou gêneros textuais/discursivos que circulam socialmente. E, por fim, são analisados de modo qualitativo os resultados obtidos através da realização da proposta de ensino.

A partir dos resultados pretende-se fazer uma revisão de como os alunos percebiam e elaboravam seus discursos críticos antes da realização das atividades propostas, comparando com os avanços cognitivos provenientes das reflexões sobre as escolhas lexicais, a estrutura discursiva do gênero conto e procurando demonstrar como esses estudos auxiliaram no processo de ampliação das habilidades de leitura e posicionamento crítico do aluno. Assim, propõe-se evidenciar como um trabalho didático-pedagógico que considere o caráter dinâmico da língua pode estabelecer modos diferenciados de práticas de ensino/aprendizagem, tornando esse processo mais significativo para todos os envolvidos na situação de ensino.

1. A leitura

Saber ler e escrever atualmente vai muito além de decifrar letras e escrever o próprio nome, como era há cinquenta anos. Compreender os sentidos dos diversos discursos presentes nas situações comunicativas leva o aluno a produzir textos – orais ou escritos – de maneira proficiente e atendendo as demandas que a sociedade atual impõe a seus integrantes. Portanto valorizar a leitura no ambiente escolar é relevante para o discente se relacionar com o mundo a sua volta, preparando-o para exercer a cidadania.

O contato com os diversos gêneros que circulam socialmente como cartas, bilhetes, notícia, debates e palestras desenvolve no aluno habilidades de usos da língua tanto na modalidade escrita quanto oral e, dessa forma, amplia suas possibilidades de acesso ao acervo de saberes reunidos pela sociedade. Assim, de acordo com Kleiman e Moraes (2002, p.91) cabe à escola oferecer oportunidades para o aprendiz ampliar sua atuação social e diminuir as diferenças sociais:

> É função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados. A escola está cada vez mais encurralada entre o contexto opressivo da violência, do desemprego, dos desmandos da administração pública; seu campo de manobra tem sido bastante diminuído por tais pressões. A leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade.

Dominando as práticas de letramento que circulam no mundo globalizado e tecnológico, o aluno também terá condições de desfrutar da leitura de obras ficcionais como contos e romances e ainda reconhecer e contribuir com práticas orais mais planejadas como um debate regrado ou uma palestra. Ou seja, o conhecimento linguístico adquirido por intermédio da leitura oportuniza o letramento do aluno, preparando-o para interagir com autonomia na sociedade.

O trabalho com a leitura e a literatura em aulas de língua portuguesa é imprescindível, mas também é visto como um grande desafio tanto para professores quanto para os alunos. Isso porque muitos professores ainda se pautam na prerrogativa de que o texto literário está a serviço das análises morfológicas e sintáticas, ou ainda para identificar, às vezes por meio de trechos, o movimento literário a que pertence e as

características do autor que o escreveu. Assim o ato de leitura e conhecimento sobre os textos literários são estigmatizados, levando o aluno a afastar-se dessas obras por não conseguir perceber que o contato com esses textos podem transformar sua maneira de compreender a si e ao mundo em que está inserido.

O caráter normativo associado ao texto literário atenta-se para o lado racional das situações de ensino/aprendizagem. No entanto, a leitura pode oferecer um aprendizado intuitivo, ampliando as capacidades de o aluno lidar com suas emoções. Silva (2009, p. 69) propõe que a leitura coloca o aluno em contato com dois tipos de linguagem, a racional e a intuitiva, e essas linguagens interferem nas práticas de ensino ao mobilizarem diferentes capacidades do jovem aprendiz:

> Com referência à leitura, verifica-se que intuitiva é a linguagem da arte, e racional é a linguagem da ciência. Os textos informativos, científicos ou não, privilegiando a linguagem denotativa, apelam para o lado racional do leitor; os textos literários, privilegiando a linguagem conotativa, mobilizam o seu lado intuitivo.

Consequentemente, ao lidar com os dois lados do aluno, o racional e o intuitivo, propõe-se um trabalho voltado ao desenvolvimento integral de suas habilidades. Isso porque a reflexão sobre a linguagem conotativa das obras literárias desenvolverá seu lado intuitivo, a percepção da subjetividade, da inventividade como recursos para serem aplicados, inclusive, em práticas que tem como objetivos os saberes científicos, ampliando as capacidades racionais do aluno, ou seja, "só se atinge um desenvolvimento integral se estimularmos as duas vias de que dispomos para interpretar a realidade" (SILVA, 2009, p.70).

Destacada a relevância de conscientizar o jovem estudante sobre os sentidos da leitura, é imprescindível que ele perceba literatura como algo próximo a sua vivência, não um produto distante, acessível a poucos. Buscar demonstrar ao aluno que a convivência com literatura em seu cotidiano é natural, através de relatos, causos, lendas folclóricas, entre as mais diversas ações que envolvem a fabulação seria um meio de diminuir sua apatia frente aos estudos literários. Cândido (2004, p. 174) afirma que "a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação". Portanto ater-se a ela significa usufruir de um bem indispensável ao ser humano, capaz de torná-lo mais reflexivo, sábio, conhecedor de si e dos que o cercam, além de levá-lo a inferir e resolver

problemas relacionados à sua existência, enfim, tornar-se mais humanizado. Segundo Cândido (2004, p. 180), "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante".

Porém, na sociedade brasileira os estudantes das classes mais populares passam por uma seleção de bens culturais que podem ou não fazer parte de sua vida. Existe uma seleção realizada pela mídia e pelos detentores do poder político e econômico que ditam regras e os segregam a lugares sem opções de lazer como cinemas, teatros, bibliotecas, tirando-lhes o direito de apropriarem-se de itens eruditos, que ampliariam o repertório linguístico, cultural e histórico desses jovens. Silva (2009, p. 70) destaca que mesmo com todas as facilidades obtidas com os meios de comunicação em massa, o direito a se emocionar com uma obra artística também é essencial:

> O acesso à informação, feito pelos meios de comunicação de massa, pela via eletrônica, sobretudo pela internet, pelas bibliotecas físicas ou virtuais, aportando o leitor, com facilidade, todos os campos do saber, sem dúvida é algo vital, mas não é o bastante. O produto artístico, que inclui a literatura e também a música, o cinema (seja na sala escura ou em casa, em DVD), assim como as várias modalidades de artes plásticas e visuais, tem um apelo que beira a magia e nos toma de assalto. Um quadro, uma peça musical, um poema fisgam-nos pela emoção, atingem nosso íntimo de forma direta sem o filtro da racionalidade, sem as explicações da lógica

Ao constituir o patrimônio cultural e opções de lazer como bens inacessíveis à maioria da população, reforça-se a característica de o Brasil ser um país rico, tanto em recursos naturais quanto culturais, mas que ao mesmo tempo executa uma má distribuição dos mesmos, favorecendo uma minoria e criando uma grande diferença social entre a população. Assim, buscando diluir tais diferenças é necessário, segundo Cândido (2004), tornar a sociedade mais igualitária, distribuindo melhor seus recursos e oferecendo lazer para que ocorra uma propagação humanizadora das obras literárias e se proporcione a possibilidade de crescimento de cada pessoa.

A maturidade adquirida é percebida conforme o jovem aprendiz participa das atividades de letramento, consideradas como primordiais para o convívio em uma sociedade norteada por processos que envolvem a leitura e a escrita. Pode-se fazer referência a variados letramentos, como o digital, o informacional, o midiático e entre tantos, o letramento literário. Porém este último, segundo Souza (2012, p. 102), constitui-se como um letramento diferenciado, pois "ocupa um lugar único em relação à

linguagem", "conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma" e "precisa da escola para se concretizar". Dessa maneira o papel da escola é fundamental para o desenvolvimento de um leitor literário, já que as práticas educativas são capazes de fazê-lo conhecer e entender a realidade que o cerca através das palavras lidas e, ainda, relacionando-as com outros textos.

Portanto mais do que utilizar os textos literários como exemplos para determinadas situações de ensino aprendizagem, cabe ao professor promover uma reflexão sobre o contexto de produção, analisando quem escreveu determinado texto, quais eram os objetivos esperados pelo autor, o público a que foi destinado, em que momento histórico foi produzido e sua esfera de veiculação. Ao abordar tais aspectos, deixa-se de lado a análise superficial do texto, o aluno é levado a adquirir competências leitoras e a construir seu repertório como leitor reflexivo, podendo até mesmo relacionar as experiências de leitura com experiências vividas. Souza (2012, p. 104) sugere que sejam estabelecidos não apenas momentos de leitura individual, "mas também espaços em que molde o ato de ler". Nessas situações o professor lê para seus alunos e os dois participam ativamente do processo de construção dos sentidos do texto em um processo dinâmico de perguntas e respostas, exemplificações, entre outros recursos a serem abordados a fim de se ampliar as habilidades de leitura.

Não é novidade que o gosto pela leitura pode ocorrer por meio de exemplos, e o professor de língua portuguesa pode ser o propulsor da leitura para seus alunos. De acordo com Silva (2009, p. 80) o professor precisa persuadir de maneira convincente o aluno sobre a relevância de aperfeiçoar-se como leitor:

> Interesse e curiosidade são o cerne da motivação para a leitura. Mais do que isso, o aluno só tem um real interesse se ele vir sentido nessa leitura. Aí entra o professor: ele precisa convencê-lo de que ler faz sentido, sim. É preciso lembrar, contudo, que o requisito essencial é estar o próprio professor convencido disso, senão sua argumentação vai soar falsa.

Assim, ao ter como foco em sala de aula a leitura literária como um bem cultural sem distinção de classes sociais, a literatura passará a exercer seu papel como um instrumento relevante no processo de humanização, deixando de estar vinculada apenas a uma minoria da população. Além disso, o contato de modo crítico com a linguagem literária pode, conforme postula Silva (2009, p. 47), conduzir ao conhecimento do ser humano:

> A leitura para adultos, como o "faz de conta" das crianças, é um treinamento para a vida, é um aprendizado de humanidade. A linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós.

Logo, a aula de língua materna passa a assumir seu espaço na promoção do letramento literário, não desperdiçando a oportunidade de formar, com o auxílio da leitura, cidadãos conscientes e conhecedores da essência da humanidade, ou seja, indivíduos que compreendem a si próprios e aos outros a sua volta.

1.1 Leitura e escola

Atualmente as práticas comunicativas são norteadas pelos vários letramentos, e as atividades de leitura e escrita estão previstas na maior parte das interações. Em um ato interacional é imprescindível ao cidadão conseguir se adequar e utilizar as ferramentas necessárias a cada situação específica de comunicação. Para isso, saber ler e compreender os desafios impostos a cada momento discursivo coloca o falante em um patamar privilegiado, pois além de perceber os sentidos da enunciação, relaciona-os com outros discursos e os reconstrói, de acordo com os objetivos previstos para situação comunicativa em que esteja participando.

Dessa forma não é de agora que os documentos oficiais preveem a necessidade de abordar, nas aulas, práticas de leitura que ampliem as capacidades de compreensão dos alunos em todas as disciplinas previstas no currículo, mas principalmente em língua portuguesa. Porém, os objetivos previstos para a leitura vão além do aperfeiçoamento em práticas comunicativas; propõem a leitura como meio de propiciar prazer, fruição e, muitas vezes, satisfazer a necessidade do leitor de compreender a si e ao mundo que o rodeia. Segundo Silva (2009, p. 171):

> É na leitura que o leitor pode buscar outras vozes que lhe falem de perto. Vozes que contem o passado. Que lhe expliquem o presente. Que fazem projeções para o futuro. (...) longe de serem meras histórias fantasiosas, levam o leitor a refletir sobre a sociedade em que hoje vivemos e a reavaliar seus valores.

É certo que a formação do leitor não é um papel exclusivo da escola, mas também da família. O hábito de ler advém de exemplos. A criança que tiver contato com livros e o estímulo a leitura antes mesmo da alfabetização, terá mais chances de atingir um amadurecimento como leitor com antecedência, se comparado àquela que não é instigada a ter contato com os livros. Mas a escola tem uma importante missão na formação de leitores, pois mais do que propiciar momentos de leitura, promove reflexões sobre ela. Logo, existem de acordo com Silva (2009), três tipos de leitura que se desenvolvem no espaço escolar e fora dele: a) *leitura mecânica*, que se resume em uma decodificação de códigos e sinais e por ser uma leitura embrionária, a escola não pode focar nesse modo de ler; b) *leitura de mundo,* é uma leitura subjetiva, podendo ser definida como as formas de o leitor ver e interpretar o mundo ao seu redor, essa leitura é responsável por atribuir sentidos às entonações, às ilustrações de um livro e somando-se à leitura mecânica, é primordial que a escola oriente o leitor sobre as intenções que acompanham um texto ou um discurso; c) *leitura crítica,* que se alia aos outros dois tipos de leitura e além disso, avalia, analisa, estabelece diálogos entre textos/discursos, busca levantar intenções e emitir opiniões.

A escola possui um papel de destaque na formação de um leitor crítico, pois orienta o aluno a colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vivência, entre eles os culturais, além de refletir, sintetizar informações e relacioná-las, constituindo sentidos de forma crítica.

Ainda de acordo com Silva (2009), no decorrer do Ensino Fundamental I e II o aluno deve atingir seis fases como leitor, assim ao chegar ao Ensino Médio, espera-se que o discente esteja pronto a realizar leituras apreciativas e emitir opiniões. São estabelecidas as seguintes fases:

> - Pré-leitor (apenas ouve uma narrativa ser lida ou contada; ou lê uma narrativa guiado por uma sequência de suas imagens ou, ainda, com a ajuda de um adulto);
> - Leitor iniciante (lê sem ajuda textos breves e facilitados);
> - Leitor em processo (lê textos de dificuldade média, seja em relação ao vocabulário, à construção narrativa ou ao uso da linguagem);
> - Leitor fluente (lê textos mais extensos e complexos);
> - Leitor competente (lê textos mais complexos e é capaz de reconhecer artifícios de construção, bem como estabelecer conexões entre diversas leituras);
> - Leitor crítico (lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em

> suas vivências diárias de cidadão, sendo, inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido) (SILVA, 2009, P. 25).

Em aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II o trabalho com a leitura busca propiciar o amadurecimento do leitor para que este consiga identificar os sentidos intrínsecos ao texto, estabelecer uma conexão entre seus conhecimentos prévios e apreciar criticamente a mensagem trazida pelo texto. Dessa forma, o estágio atingido pelo aluno será o de um leitor autônomo, capaz de interagir com proficiência nos mais variados contextos sociais colocando em prática suas habilidades de leitura e compreensão para (re)construção de sentidos previstos em situações discursivas orais ou escritas.

Vale postular que a leitura em aulas de língua portuguesa não deve ser vista apenas como um conteúdo estabelecido pelos currículos oficiais; deve ser um ponto de partida para aguçar os sentidos dos discentes a irem além do que vivenciam nas atividades abordadas nas aulas. Um caminho para essa provocação é refletir sobre as pistas que o título oferece, situar o autor e a obra em um contexto histórico, perceber qual o público leitor pretendido, entre outras questões a serem levantadas. Essas ponderações podem despertar o interesse do leitor em formação, fazendo-o atentar para os significados que excedem o texto.

Outra forma de auxiliar no processo de formação do leitor é o empenho do professor, que precisa ser referência, um exemplo a ser seguido. Um professor que não lê dificilmente passará segurança e estímulo aos seus alunos para tornarem-se leitores autônomos. A fim de orientar os discentes e acompanhá-los no momento de descobertas, o professor pode propor a leitura compartilhada. Esse tipo de leitura desvenda os sentidos do texto, analisa a linguagem e os recursos estilísticos empregados pelo autor numa atitude conjunta entre docente e discentes. Dessa forma, os significados vão sendo descobertos, e os aprendizes têm a oportunidade de apreciar uma obra mais complexa. Silva (2009, p. 30) postula sobre a maneira que a atividade de leitura compartilhada deve ser abordada em sala de aula:

> Nesse tipo de leitura, com o texto em mãos, os leitores acompanham a leitura de um guia (normalmente o professor), que vai lendo em voz alta, transferindo para a voz as intenções do texto, demorando-se em explicações nas passagens mais sutis, chamando a atenção para recursos estilísticos utilizados. Em outras palavras, ele vai desvendando junto com os leitores as entrelinhas do texto. Esse tipo de leitura prepara o leitor para uma leitura autônoma. Em turmas já

> mais treinadas, ou naquelas em que alguns alunos se destacam pela leitura expressiva, o professor pode alternar a leitura com esses alunos, interferindo apenas com os comentários que forem necessários.

No conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, esse tipo de leitura é muito importante, pois a linguagem utilizada pelo autor é de uma época diferente da atual. Refletir sobre o momento histórico-social da obra permite aos alunos construírem e entenderem suas raízes culturais adquiridas no decorrer da história de seu país, perceberem as modificações da língua materna e, ainda, inferirem criticamente sobre situações de racismo e violência contra negros e crianças que ocorriam na época em que o conto foi criado, em 1920, e que permanecem até os dias atuais. A análise das palavras que compõem a narrativa, ou seja, a reflexão sobre o léxico escolhido pelo autor pode levar à compreensão das ideias que compõem o texto, fazendo com que o aluno amplie seu raciocínio crítico sobre fatos ocorridos em outras épocas, mas que perduram até os dias atuais.

Conforme vão adquirindo mais experiência, os alunos são levados a lerem sozinhos. Dessa forma ocorre um encontro entre dois mundos diferentes, leitor e autor, mas capaz de propiciar momentos de prazer, diversão, saberes novos ou reconstruídos. Isso porque além de descobrir os significados previstos pelo autor, o leitor os relaciona com sua vivência (re)criando outros sentidos para a obra e para sua própria experiência como cidadão. Segundo Silva (2009, p. 30), a experiência solitária de um leitor com um livro pode ser muito proveitosa:

> um livro é um mundo: o mundo de leituras de seu autor e de seus personagens, dialogando com o mundo do leitor. O encontro desses dois mundos pode proporcionar ao leitor momentos de prazer, de humor, de esperança, de consolo, de reabastecimento de energia, de conhecimento de coisas novas.

Portanto é essencial que o professor de língua portuguesa estimule a leitura não apenas por motivações conteudistas, buscando cumprir um cronograma estipulado em documentos que norteiam as práticas de ensino/aprendizagem, como os currículos oficiais. O estímulo à leitura pode vir de exemplos, pois um leitor influencia outro, e os espaços escolares podem servir de agência para que haja esse encontro de mundos diferentes: o do autor e o do leitor.

Essa aproximação deve ser feita levando-se em conta o público a ser atingido por uma determinada leitura, mesmo sendo recente essa ideia de relacionar a obra a um público específico. No Brasil, a difusão de livros para crianças e adolescentes se consolidou a partir da década de 60. Monteiro Lobato foi um dos autores precursores de um tipo de literatura infantil que não tinha apenas intuitos moralistas e didáticos, pois deu voz a personagens infantis num momento histórico em que a criança era vista como a miniatura de um adulto.

Nos dias atuais existe uma grande presença de produtos destinados ao público infantil e juvenil como moda, revistas, jogos, tudo isso difundido com uma profusão de imagens, sons e recursos multimodais que promovem o consumismo dessa geração. E a literatura não está fora desse contexto, pois editoras e grandes livrarias buscam conquistar também esse público. Para atingir esses objetivos, são escolhidos temas do cotidiano como a rotina escolar e familiar, destinada ao adolescente e, para as crianças, os contos fantasiosos. Todavia os finais felizes estão presentes nas obras produzidas para esses dois tipos de leitores. Ao propor que na vida tudo se resolve e termina bem, o autor acaba dando uma entonação didática à sua criação, mesmo tentando se identificar com o público infantil e juvenil ao construí-la. Silva (2009. p. 35) corrobora a ideia de que os textos voltados para esse público assumem um caráter prescritivo:

> Nas tramas que terminam bem, onde os problemas são resolvidos, o mal é punido e as arestas aplainadas, percebe-se a intromissão persistente de um didatismo mal disfarçado. Instrucional ou comportamental, ele se instala no texto infantil ou juvenil de maneira menos declarada do que no passado, mas ainda visível. É a hierarquia presente na voz do adulto, prescrevendo, admoestando, ensinando, propondo metas a perseguir ou modelos a copiar. Esse parece-nos ser o grande óbice – o autor do livro infantil e juvenil não consegue desvincular-se de sua condição de adulto, por mais que tente assumir a perspectiva de seu leitor no momento da criação do texto.

Silva (2009) destaca a época em que a televisão ainda não havia se popularizado, o leitor avançava para as obras da literatura nacional com naturalidade, a leitura era vista como lazer e ocorria sem qualquer relação com a escola. Porém esse prazer era para poucos, pois os livros não eram acessíveis a todas as classes sociais. Atualmente os jovens leitores têm mais oportunidades para o acesso aos livros e a leitura, entretanto as facilidades oferecidas por uma rotina cercada por recursos midiáticos e tecnológicos muitas vezes diminuem o tempo a ser destinado à leitura por prazer, pois existe a dedicação aos jogos e as redes sociais. Nesse panorama espera-se

que o professor os guie pelos caminhos da leitura, entretanto, em algumas situações o contato com os livros é imposto, tendo como única pretensão a realização de uma avaliação, o que muitas vezes gera um desencanto no aluno. O livro passa a ser um objeto que remete ao autoritarismo, causando o desinteresse pela leitura.

Todavia essa situação não deve ser abordada como empecilho para o trabalho focado no ato de ler. O professor de língua portuguesa pode aproveitar a tecnologia e demonstrar ao aluno possibilidades para conhecer sítios na internet que disponibilizam gratuitamente vários títulos ou, ainda, descobrir releituras multimodais de textos já canonizados pela crítica a fim de incentivar o gosto pela leitura.

Outra forma de estimular o hábito de ler no público juvenil é por meio da literatura de massa. Se for percebido o interesse por essa literatura, não se deve exercer pré- julgamentos, mas tomar tais leituras como possibilidades de o aluno desenvolver-se como leitor capaz de circular tanto pela literatura popular como aquela que possui autores já consagrados. É natural que os jovens tenham contato com a literatura de massa, pois, segundo Silva (2009, p. 38), "presume-se que o leitor juvenil esteja trilhando um percurso que o transformará um dia em um leitor exigente e perspicaz, apto a fruir o melhor da literatura para adultos. Como seu corpo está em mutação, também sua condição de leitor está em processo". Cabe à escola propor leituras e não conduzir as situações de ensino de literatura como um patamar que classifique um autor em detrimento de outro, visto que para atingir o crescimento como leitor, o aluno deve desenvolver habilidades para refletir e se posicionar criticamente sobre suas escolhas.

Logo, o professor de língua portuguesa pode despertar seu aluno para o padrão, o modelo que esses livros da literatura mais popular buscam seguir para atingir um grande número de vendagem. Silva (2009, p. 79) aponta para a necessidade de levar os alunos a "perceberem o quanto seus enredos são previsíveis, o quanto seus personagens são rasos". Dessa forma, os segredos de um bom livro da literatura tradicional não devem ser descobertos apenas pelo reconhecimento de um grupo elitizado ou por ter recebido vários prêmios. O incentivo à leitura literária é primordial por diversos fatores, como, trazer por meio da linguagem um enriquecimento sociocultural e histórico, garantir o prazer por meio da criatividade, do contato com a linguagem estética, da percepção de recursos utilizados em sua construção capazes de mexer com o imaginário dos leitores e, ao mesmo tempo, desenvolver-lhes o senso crítico.

1.2 A leitura de narrativas

Atribuir ao espaço escolar e, principalmente, às aulas de língua portuguesa a responsabilidade de colocar o aluno em contato com as diversas leituras que circulam na sociedade não é suficiente para formar um leitor crítico e autônomo. É relevante aprimorar as habilidades de leitura dos discentes fazendo-os perceber as exigências que cada tipo de leitura estabelece aos seus interlocutores.

Ao realizar a leitura de diferentes gêneros, é primordial que sejam analisadas as características que os regulam como o contexto de produção, sua veiculação e o público a que se destina. Tais reflexões possibilitam a percepção da postura a ser tomada pelo leitor diante do texto a ser lido ou analisado. Um texto informativo, lido na tela de um computador conectado à internet, exige um tipo de habilidade diferente de um conto lido em um livro. A primeira leitura poderá encaminhar o leitor a outras informações, visto que os textos veiculados em páginas de internet são hipertextuias e oferecem, por meio da multimodalidade, novas possibilidades de leitura; janelas vão se abrindo com um simples clique e oferecendo novas informações e leituras, dependendo do interesse de quem lê o texto. O segundo propõe uma concentração maior do leitor e encaminha-o ao mundo criado pelo autor a cada parágrafo lido, mas sem deixar de permitir que o leitor estabeleça uma ponte entre suas leituras. Desse modo, de acordo com Paulino et al. (2001, p. 33), a leitura do texto literário pode explicar um pouco da hipertextualidade:

> Se se atentar para o processo de leitura, principalmente de leitura literária, a palavra hipertexto se tornará mais familiar, já que através dela concretiza-se o próprio ato de ler. É que a leitura permite ao leitor abrir janelas e mais janelas no texto, promovendo um encadeamento com outros textos e contextos, sem seguir as trilhas já traçadas. Não no sentido de ler desrespeitando as divisões convencionais, mas no sentido de se poder superá-las na construção de leituras várias.

Logo, pode-se postular que a construção de uma relação entre as leituras executadas pelo leitor em sua vivência é relevante para o processo de elaboração de sentidos e significados no texto lido. O conhecimento prévio adquirido fora do espaço escolar por meio das relações sociais e da diversidade de leituras possibilitadas pelos meios digitais e eletrônicos pode servir de referência no momento em que o leitor interage com um texto, literário ou não.

Além do repertório de leitura o suporte também interfere no processo de interação entre leitor e texto. A receptividade de um texto escrito em um livro é diferente da apresentada em um texto lido na tela de um computador. Constata-se, então, de acordo com Paulino et al. (2001, p.31), que "o suporte em que o texto circula já determina o pacto de leitura, ou seja, a interação que o leitor estabelece com o texto, interferindo na sua forma de recepção". Assim, há de se considerar também que cada texto ou gênero discursivo exige do leitor uma postura para compreensão dos sentidos e objetivos da situação enunciativa. Portanto, é primordial que a aula de português proponha uma análise sobre as possibilidades de leituras diante do gênero abordado, buscando a autonomia do leitor frente aos variados textos e discursos orais ou escritos que poderá ter contato socialmente.

Paulino et al. (2001, p.37) trazem a seguinte afirmação sobre os modos de se posicionar e interagir com as diversas leituras:

> Como se vê, vários são os modelos que movem nossos pactos de leitura, a partir dos quais lemos de uma forma ou de outra, investindo em diferentes significados nos textos: os veículos em que circulam os textos, o estatuto desses textos, os gêneros e espécies literárias, os mediadores da leitura e mais, muito mais.

Por isso, o estudo de gênero ou textos totalmente descontextualizados, deixando de considerar o contexto de produção, esfera de circulação, público a que se dirige, as características que os regulam e as funções que podem exercer na sociedade pouco contribuiriam na formação do leitor proficiente. Isso porque "o texto exige do leitor várias competências, como a ligada aos conhecimentos prévios: da própria língua, de texto e de mundo" (PAULINO et al., 2001, p. 38).

Ao considerar as escolhas do leitor também se estabelece um tipo de pacto ou de interação diante das mesmas. Ao se propor a ler uma biografia, busca-se conhecer mais sobre determinada personalidade dando atenção aos fatos que revelam as passagens de sua vida. Nesse caso, o leitor estabelece com a obra "um pacto factual" (PAULINO et al., 2001, p. 40). Porém, se a leitura for de um romance, de uma novela ou de um conto, o leitor embarca em um mundo ficcional, sem pretensões de se comprometer exatamente com dados reais, e o pacto estabelecido será "romanesco" (PAULINO et al., 2001, p. 40). Por estar desvinculada do caráter factual, a obra literária pode demonstrar atitudes de diferenças entre classes, violência e humilhações contra

desfavorecidos economicamente e socialmente, entre outras situações de desrespeito contra os seres humanos.

Esse tipo de característica pode ser encontrado no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, pois o autor demonstra, por meio da escolha das palavras que descrevem as personagens e suas atitudes, atos de racismo e violência contra uma criança negra, executados por uma ex-senhora de escravos. Essa obra retrata uma sociedade pós-escravocrata, que ainda não se libertara dos costumes desse antigo regime. Escrito em 1920, o conto *Negrinha* denuncia os abusos sofridos pelos negros após serem libertos com a assinatura da Lei Áurea em 1888, pois sem terem trabalho ou colocação social continuavam nas casa de seus antigos senhores em condições desumanas, oprimidos e rejeitados pela sociedade. Paulino et al. (2001, p. 41) ressaltam esse caráter do texto literário ao afirmarem que " a despeito do não-compromisso com o fato, o texto literário pode desvelar relações de opressão, preconceitos, etc.". Assim, percebe-se que os textos literários carregam consigo o contexto sócio-histórico em que são produzidos, devendo, portanto, ser estudados na construção de sentidos como forma de ampliar as habilidades de leitura do aluno, despertando-o para realizar leituras sobre o que não está explícito no texto ou na obra literária.

Outro benefício trazido pela leitura de narrativas ficcionais está no fato de colocar o leitor em relação com outras personagens num contexto social diferente do seu cotidiano, levando-o a refletir sobre as diversidades dos seres humanos e, de forma crítica, fazer com que forme opinião sobre a sociedade em que vive, respeitando seus semelhantes. Silva (2009, p.47) corrobora a ideia de que a leitura de ficção auxilia na formação de um sujeito democrático:

> força o leitor a entrar na pele de muitos personagens, sentir emoções diferentes, arrostar inúmeros perigos, conhecer diferentes paisagens, agir e reagir em conformidade com diversos perfis psicológicos. E a convivência democrática é isto, é conviver com a diversidade, é respeitar o outro, é ser capaz de assumir outros ângulos de visão.

Porém um dos grandes desafios a ser vencido pelo professor de língua portuguesa é o de conquistar o aluno para uma leitura que lhe desperte o interesse, fazendo-o interagir com o texto. Geralmente um texto literário proporciona ao leitor uma aproximação com seu próprio mundo, ensinando-o inclusive a lidar com suas emoções. No conto *Negrinha,* o autor promove no leitor o reconhecimento de situações de opressão e discriminação ocorridas em épocas passadas na sociedade brasileira e que

fatalmente perduram até os dias atuais. Silva (2009, p. 48) postula sobre o que os sentidos ocultos em um texto literário podem proporcionar ao leitor:

> Que tesouros ocultos se escondem nas entrelinhas de um texto literário? Em geral, coisas que falam de perto às nossa condição de seres humanos. São entre outros, os conflitos e anseios dos personagens, que percebemos como nossos; é o reconhecimento de experiências que algum dia vivemos com prazer, como leituras realizadas ou brincadeiras de infância; é o reencontro prazeroso ou nostálgicos com paisagens já vistas; é a identificação de medos que escondemos; é a identificação de ilusões que acalentamos. Em outras palavras, são as intenções do texto, quase sempre vinculadas a algum tipo de emoção, e que são expressas pelo que poderíamos (talvez impropriamente) chamar de imagens, capazes de deflagrar no leitor um processo de reconhecimento.

Para reconhecer os sentidos implícitos em um texto literário, o leitor precisa pôr em pauta seus conhecimentos prévios, sua bagagem cultural e trazer à tona novos sentidos. Por isso uma leitura literária adquire em cada momento na vida de um leitor sentidos diferenciados. Um conto ou um romance lido na adolescência vai despertar emoções diversas da leitura desses mesmos textos na fase adulta, pois este já terá passado por experiências que modificarão os sentidos a serem atribuídos à obra lida. Por isso, o professor de língua portuguesa pode auxiliar seus alunos a descobrirem as preciosidades de uma obra da literatura, relacionando-as com sua vivência. Essa atitude pode formar leitores críticos e reflexivos como também proporcionar momentos únicos de alegria ao se desvendar novos sentidos, novos saberes.

2. O texto em sala de aula

As aulas de língua portuguesa buscam instrumentalizar os discentes a utilizarem a língua materna de maneira eficiente, reflexiva e crítica dentro dos mais variados contextos comunicativos. Isso não significa que esse público não reconheça o sistema linguístico, ou que se deva desconsiderar nas práticas de ensino e aprendizagem os saberes desses indivíduos como falantes nativos da língua portuguesa. Para que esses falantes ampliem suas capacidades de atuarem em diversos contextos sociais de maneira autônoma através da leitura e da escrita procura-se propor durante as aulas atividades que envolvam práticas reais de interação.

A escola é a principal agência responsável pela formação de leitores e escritores conscientes e capazes de integrarem de forma produtiva e transformadora a realidade da qual fazem parte. Sendo assim, este ambiente não pode abarcar práticas tradicionalistas e excludentes, deixando de focar o ensino da língua de maneira reflexiva para assumir o ensino da língua voltado apenas ao caráter normativo.

Pondera-se então que a gramática não deve ser o foco principal e único nas aulas de língua materna. O estudo do sistema linguístico precisa estar vinculado à análise de um determinado gênero textual. Por isso, o trabalho com o texto dos mais variados gêneros é relevante, já que estes refletem as estruturas discursivas reais utilizadas pelo ser humano em suas práticas interativas. De acordo com Bakhtin (2003), o texto é composto por uma linguagem universalmente aceita, ou seja, o texto é produzido utilizando recursos de um sistema linguístico organizado e, por isso, pode ser visto como um artefato para análise e compreensão sobre o funcionamento da linguagem. Sobre a linguagem que constitui os textos e discursos Bakhtin (2003, p. 309) afirma:

> (...) por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio.

Portanto é relevante considerar o texto como fonte para análise e reflexão linguística, já que em sua composição estão presentes enunciados reais de práticas comunicativas exercidas pelos falantes de uma sociedade.

Assim, ao assumir um ensino reflexivo da língua portuguesa é imprescindível não só considerar as diversas formas de interação social, ou seja, os gêneros discursivos, porque os discursos se apresentam na sociedade, tanto escritos quanto orais, como levar o discente a reconhecer os processos argumentativos que estabelecem relação com o raciocínio crítico. Marcuschi (2008) afirma que não se deve desconsiderar a oralidade, pois ao elaborar um texto escrito o autor desempenha o papel tanto do falante quanto do ouvinte para que o texto cumpra sua função comunicativa. Dessa forma, ao considerar as formas diferenciadas de apresentação da linguagem, prepara-se o aluno para reconhecer e realizar variadas leituras que circulam em diversas esferas comunicativas, inclusive fora do ambiente escolar, como também elaborar seu discurso e realizar apreciações críticas das produções discursivas alheias.

Ao refletir e propor sequências de atividades para o ensino de língua materna é preciso considerar que o aluno já conhece e faz uso de operações linguísticas através de atos comunicativos estabelecidos com interlocutores que estão a sua volta. Bakhtin (2003, p.283) postula:

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Dessa forma, no estudo de língua portuguesa, o aluno precisa ampliar suas competências comunicativas, sendo orientado sobre as ocorrências da língua falada e escrita que ainda não lhe são comuns. Para atingir esse objetivo, Marcuschi (2008) destaca a necessidade de priorizar situações de compreensão, análise e produção textual ao trabalhar com a língua materna.

Outra contribuição de Marcuschi (2008) sobre o trabalho com os enunciados que constituem o texto é a análise de seu contexto de produção. É importante desenvolver no aprendiz a capacidade de interpretar e compreender a totalidade do sentido de um texto, relacionando-o com outros discursos já conhecidos, fazendo análise de ideologias extrínsecas e intrínsecas trazidas em seus enunciados, e ainda se colocar criticamente em relação a elas. Nessa perspectiva, o ensino torna-se mais

significativo e o aluno consegue entender o sistema linguístico dentro de práticas comunicativas; a partir disso, poderá se aperfeiçoar na produção de seus textos e na compreensão dos discursos que estão a sua volta.

Esses estudos são contemplados pela Linguística Textual (LT) e, segundo Marcuschi (2008), a LT desde os anos 60 do século passado, estuda "a produção e a compreensão de textos orais e escritos". O autor define a LT como "estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso" (MARCUSCHI, 2008, p.73).

Partindo desse pressuposto teórico, o estudo da língua não pode ser pautado em frases descontextualizadas, pois muitos sentidos só são compreendidos se relacionados ao texto e seu contexto de produção. Não se recomenda, também, eleger uma modalidade linguística superior à outra, fato que ocorre frequentemente, pois os estudos da língua escrita são priorizados enquanto a oralidade é deixada de lado nas situações de ensino/aprendizagem.

O texto, tido como unidade de sentido, possui um caráter sócio-histórico, determinado pelo contexto em que foi criado. Um exemplo disto ocorre quando a linguagem (re)constitui pensamentos e leituras pertinentes a uma determinada época, remetendo a um contexto de produção específico. Por isso, quando se postula sobre o ensino da língua portuguesa norteado por atividades de entendimento e produção textual, deve-se considerar os pressupostos da LT, que, segundo Marcuschi (2008, p. 75), "lida com os fatos da língua, além de considerar a sociedade em que essa língua se situa".

Assim, a linguística de texto propõe o estudo da linguagem baseado em situações práticas que constituem as interações comunicativas, indo além da fixação de regras para a produção de enunciados. Não se trata de definir um conjunto de normas sobre a elaboração de um texto pertencente a um gênero específico, mas a análise do contexto de produção, dos interlocutores envolvidos e da intenção comunicativa pretendida.

Outra característica relevante sobre os gêneros que circulam socialmente é seu papel sócio-interativo. Ao produzir um texto ou um enunciado, seja oral ou escrito, ocorre uma relação de colaboração entre autor/leitor, falante/ouvinte. Isso porque dentro de um contexto comunicativo, em que a língua é o principal recurso de interação, os indivíduos produzem seus discursos, sugerem sentidos que serão interpretados e

construídos pelo outro. Portanto, a produção de textos, segundo Marcuschi (2008, p. 77), "não é uma atividade unilateral".

Assim, em práticas de ensino/aprendizagem é importante ao aluno aprender a colocar em práticas os diversos conhecimentos armazenados no decorrer de sua vida, pois ao produzir um discurso dentro de um determinado gênero, o enunciador faz uso de recursos que excedem a estrutura linguística dos enunciados. Ao ativar variados saberes, o discente será capaz de produzir sentidos tanto como autor/produtor de enunciado quanto como ouvinte/leitor, visto que, segundo Koch e Elias (2010a, p.59), "a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim".

Ao ponderar sobre os "elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural" (KOCH, ELIAS, 2010a, p.24) propostos pelo produtor do texto/discurso o interlocutor poderá construir uma imagem do referente, que revela opiniões, crenças e atitudes. As autoras Koch e Elias (2010a, p.123) afirmam que os objetos discursivos são "construídos ou reconstruídos no interior do nosso próprio discurso, de acordo com nossa percepção de mundo, (...) nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos". Para atender a necessidade comunicativa, a escolha do léxico agrega traço avaliativo (KOCH, 2005) e denuncia a forma de o autor enxergar o mundo que o cerca. As autoras (2010a) afirmam ainda que o produtor do texto escolhe entre as opções linguísticas aquelas que melhor se adaptam as suas pretensões comunicativas. Assim, os objetos do discurso serão construídos ou reconstruídos no texto para corresponder aos ideais interacionais esperados pelo autor.

Essa ampliação das habilidades de uso da língua tornará, portanto, o ato de escrever mais significativo após a leitura e análise de um gênero. Quando se sugere uma produção escrita sem discorrer e analisar os diferentes discursos presentes na sociedade sobre o tema sugerido, o aluno (produtor do texto) pode não se sentir encorajado a dizer o que pensa. Bunzen (2006, p. 149) afirma que "o aluno deveria, ao produzir um texto assumir-se como locutor, o que implica: (i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer ao que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer".

Portanto a leitura e a produção escrita de acordo com Bunzen (2006) precisam estar integradas, e o estudo dos gêneros coloca o aluno em contato com diversas perspectivas discursivas sobre uma determinada temática. Por conseguinte, propicia-se, nas aulas de língua portuguesa, a oportunidade de reconhecer o funcionamento da

língua e aprimorar os conhecimentos adquiridos pelo estudante no decorrer de sua vida, orientando-o a perceber que as formas de uso da língua são baseadas em escolhas. Objetiva-se com isso fazer com que sejam capazes de construir enunciados e sentidos conforme as necessidades comunicativas estabelecidas pelos sujeitos envolvidos num contexto específico de comunicação.

2.1 Gêneros discursivos e práticas sociais de comunicação

O convívio em sociedade permite aos indivíduos a construção de variadas práticas comunicativas firmadas no decorrer da história como processos dinâmicos. São esses processos que definem a característica do gênero, pois cada esfera de circulação possui formas que interferem nas situações de produção enunciativa entre interlocutores. Bakhtin (2003, p. 262) afirma que "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso". Dessa maneira, define-se gênero do discurso as estruturas utilizadas pelo ser humano para produzir suas práticas interlocutoras em determinadas esferas de atividades, e essas práticas são constituídas por apropriações de enunciados relativamente estabilizados historicamente.

Pode se considerar o gênero como prática social regida pela agilidade e heterogeneidade, mesmo utilizando modelos já sedimentados socialmente. Observando as constituições dinâmicas e heterogêneas do processo discursivo, o conhecimento sobre os vários gêneros existentes na sociedade pode levar o falante a ser mais livre e criativo na elaboração de seus discursos, principalmente os que fazem parte da oralidade. De acordo com Bakhtin (2003, p.284) é relevante ao falante apropriar-se dos gêneros que circulam socialmente:

> Paralelamente a semelhantes gêneros padronizados, existiam e existem, é claro, gêneros mais livres e mais criativos de comunicação discursiva oral: os gêneros das conversas de são sobre temas do cotidiano, sociais, estéticos e similares, os gêneros das conversas à mesa, das conversas íntimo-amistosas, íntimo-familiares, etc. (por enquanto não existe uma nomenclatura dos gêneros do discurso oral e tampouco está o princípio de tal nomenclatura). A maioria desses gêneros se presta a uma reformulação livre e criadora (à semelhança dos gêneros artísticos, e alguns talvez até em maior grau), no entanto o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente.

Como se pode constatar por meio das atividades comunicativas humanas, são incontáveis os gêneros discursivos, orais ou escritos, que circulam socialmente. Segundo Bakhtin (2003, p.262), a diversidade que constitui os gêneros discursivos destacam a irregularidade de seus "traços gerais". Consequentemente, a apropriação da linguagem e suas variadas formas de aplicá-la nas interações comunicativas são possibilitadas pelas situações de ensino baseadas no estudo dos gêneros e na percepção da presença de determinados traços que os constituem, considerando o contexto discursivo. O contato com os gêneros do discurso permite o reconhecimento de práticas de linguagem em situações reais e estabilizadas dentro de uma esfera comunicativa. Dolz, Sheneuwly e Haller (2004, p.172), quanto ao reconhecimento do contexto em que os gêneros são produzidos, afirmam:

> Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota o aluno de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos.

Logo, em situações interacionais os gêneros são considerados como instrumentos para se atingir os objetivos discursivos. Marcuschi (2011, p.20) postula que "a ação com os gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo". Assim, seja em um texto escrito ou em uma conversa cotidiana, o usuário da língua utiliza um determinado gênero constituído pelas sequências disponibilizadas pelo sistema linguístico para cumprir com as metas pretendidas no momento da comunicação. Koch e Elias (2010b, p.62-63) estabelecem desta forma a definição para sequências ou tipos textuais que compõem a estrutura dos gêneros:

> todo texto é formado de sequências, esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais. Cabe ao produtor escolher, dentre as sequências disponíveis – descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa, dialogal – a que lhe parecer mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação.

Quando se analisa um gênero textual como o conto, por exemplo, sabe-se que em sua constituição aparecem outras sequências textuais como as descritivas, as dialógicas, entre outras. Porém as sequências narrativas são consideradas dominantes,

dada a função comunicativa esperada pelo gênero textual destacado ser a narração. Segundo Adam (2008), as sequências textuais são heterogêneas em sua composição devido à ocorrência de sequências textuais dominantes que atuam juntamente com outras, consideradas como dominadas. Dessa forma o (re)conhecimento das sequências que compõem a estrutura de um gênero propiciam uma melhor compreensão deste, além de levar o leitor a apropriação e domínio de seus traços para aplicá-los em situações de produção discursiva. Schneuwly, Dolz et al. (2004, p. 44) destacam as proposições bakhtinianas sobre as dimensões do gênero, a heterogeneidade de sequências e discursos como parte de sua estrutura:

> Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, consideramos que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que (se tornam) dizíveis por meio dele; a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 2) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e tipos discursivos que formam sua estrutura

Dessa forma, o ensino tradicional pautado em apenas três tipologias textuais, a narração, a descrição e a dissertação, não são suficientes para proporcionar ao aluno a competência comunicativa, visto que não são trabalhadas as práticas de interação que circulam socialmente, hoje reconhecidas como gêneros. Por conseguinte, as definições generalizadas sobre como reconhecer as tipologias deixam de ser eficientes para o ensino de língua materna, pois não estabelecem uma reflexão sobre as especificidades dos textos estudados. Schneuwly, Dolz et al. (2004, p. 8) corroboram essa proposição ao afirmarem:

> as teorias textuais ofereciam conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos (*tipos*), abstraindo suas especificidades e propriedades intrínsecas em favor de uma classificação geral (*tipologias*) que acabava por preconizar formas globais nem sempre compartilhadas pelos textos classificados.

Em contrapartida, o trabalho com os gêneros é mais adequado, pois sua estrutura prevê a existência dessas tipologias e as analisa considerando os objetivos previstos em uma esfera comunicativa. Sobre o reconhecimento dessas tipologias na composição do gênero Koch e Elias (2010b, p. 63) trazem a seguinte contribuição:

> A par da familiarização com os gêneros, é possível levar o aluno a depreender, entre determinadas sequências ou tipos textuais – narrativas, descritivas, expositivas, etc. – um conjunto de características comuns, em termos de estruturação, seleção lexical, uso de tempos verbais, advérbios (de tempo, lugar, modo, etc.) e outros elementos dêiticos, que permitem reconhecê-las como pertencentes à determinada classe.

Deste modo ao tornar o gênero um objeto de estudo em práticas de ensino/aprendizagem, é relevante a compreensão de que as estruturas de um gênero estão sujeitas a alterações e não possuem marcas formais fixas. No estudo do gênero, Marcuschi (2011, p.20) afirma que estes devem ser considerados como "formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro".

O discente deve ser levado a perceber que um gênero pode atingir diferentes públicos, circular em diferentes mídias e esferas comunicativas, chegando à conclusão de que as marcas constituintes do gênero não são consideradas imutáveis, pois este pode estar relacionado a mais de uma prática de comunicação social, com funções e contextos de produção diferenciados. Desse modo, as aulas de português devem propor a análise do gênero, focalizando o funcionamento dessas marcas, relacionando-as ao processo discursivo, considerando o locutor/interlocutor e as intenções transmitidas através do objeto/tema do discurso.

2.2 Gênero e estilo

Em eventos cotidianos os indivíduos elaboram seus discursos em um determinado gênero. Dessa maneira, reproduzem-se enunciados já estabelecidos no decorrer da história para suprir alguma necessidade comunicativa imposta pela sociedade.

Dentre os gêneros discursivos, de acordo com a teoria bakhtiniana, existem características comuns como a composição, o conteúdo temático, a intenção dos interlocutores e o estilo da linguagem escolhida na criação de seus enunciados. Esta última característica permite ao produtor do discurso, conforme a sua intenção e a composição do gênero, fazer escolhas lexicais para transmitir sua forma de pensar e de enxergar o mundo.

Por conseguinte, as intenções do autor somente serão expostas linguisticamente considerando as formas que este se relaciona com o mundo, ou seja, o autor verbaliza seu estilo por meio dos conceitos e princípios que tem sobre o mundo e sua vida. Essa relação entre subjetividade a respeito do mundo e estilo é explicitada por Bakhtin (2003, p.180), ao diferenciar estilo e estilo verbalizado, considerando que o segundo é abarcado pelo primeiro, como se constata a seguir:

> O estilo propriamente verbalizado (a relação do autor com a língua e os meios de operação com esta determinados por tal relação) é o reflexo do seu estilo artístico (o reflexo da relação com a vida e com o mundo da vida e do meio de elaboração do homem e do seu mundo condicionada por essa relação) na natureza dado do material; o estilo artístico não trabalha com palavras mas com elementos do mundo, com valores do mundo e da vida; esse estilo pode ser definido como um conjunto de procedimento de informação e acabamento do homem e do seu mundo, e determina a relação também com o material, a palavra, cuja natureza, evidentemente, deve conhecer para compreender tal relação.

De acordo com as relações entre o autor e o mundo é que são realizadas suas escolhas seguindo modelos de comunicação já sedimentados socialmente, ou seja, os gêneros discursivos. Assim, ao participar de eventos comunicativos e elaborar seus enunciados, o enunciador pode fazer uso desses enunciados a sua maneira, dando às interações discursivas, escritas ou orais, seu estilo próprio, de acordo com a possibilidade oferecida pelo gênero para que o produtor use com liberdade e criatividade a linguagem. Seguindo as proposições de Bakhtin (2003, p. 265), gênero e estilo se relacionam da seguinte forma:

> Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral ou escrito, primário ou secundário e também em qualquer campo da enunciação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003) existem gêneros que permitem maior subjetividade da linguagem como os ligados à literatura ficcional e os eventos cotidianos informais nas modalidades orais ou escritas; já outros não permitem essa singularidade estilística em sua composição, por exemplo, legislações, cartas oficiais, requerimentos, entre outros. E é de acordo com a flexibilidade na estrutura do gênero

que se utilizam os recursos expressivos compondo o estilo e demarcando as intenções do autor na produção de seu texto. Dessa forma, o estilo passa a compor determinados gêneros discursivos utilizados em atividades comunicativas, sobre essa ideia Bakhtin (2003, p. 266) afirma:

> A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Ao estabelecer a relação entre gêneros e estilos, possibilita-se também propor uma análise sobre as transformações linguísticas ocorridas ao decorrer da história, assim como as transformações sofridas pelos gêneros discursivos. Isso porque o sistema linguístico constitui os enunciados que estruturam os gêneros; assim, tanto a língua quanto os gêneros são passíveis de mutações ao decorrer da história. Dessa forma até mesmo a linguagem literária passa por alterações, visto que seu estilo se constitui por meio de um sistema linguístico organizado. Bakhtin traz as seguintes contribuições sobre o caráter sócio-histórico dos gêneros discursivos, como influenciam as transformações dos estilos de linguagem e, consequentemente, a linguagem literária:

> As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso. A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases. Para entender a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da descrição simples (e superficial na maioria dos casos) dos estilos que estão presentes e se alternam para a explicação histórica dessas mudanças faz-se necessária uma elaboração especial da história dos gêneros discursivos (tanto primários quanto secundários) que refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (BAKHTIN, 2003, p. 267-268)

Portanto ao considerar o caráter histórico do gênero discursivo, deve-se abordar a ainda a característica dinâmica do estilo, visto que a língua passa por alterações de acordo com a época. Assim, ao fazer uso dos recursos linguísticos na composição do estilo dos enunciados, esse passa a ser visto como registro histórico também.

Ainda fazendo referência à linguagem que regulariza os traços dos gêneros e que compõe o estilo dos enunciados, pode ser prevista a influência de um determinado gênero dialogando com outro. Isso porque, um estilo de enunciado característico de um determinado gênero pode ser utilizado em mais de um gênero de discurso. Logo, existem gêneros secundários que são constituídos por situações dialógicas pertencentes aos gêneros primários. Essa alternância leva à mudança dos gêneros e estabelece de acordo com Bakhtin (2003, p. 268) a existência dos estilos em favor dos gêneros do discurso:

> Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero.
> Desse modo, tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso.

Ora, se tanto o sistema da língua quanto o estilo são submissos aos gêneros discursivos, considerar em atividades de estudo do gênero apenas o sistema linguístico, não analisar os fatores estilísticos tornaria essas atividades ineficientes para o aprimoramento de uso da língua em situações práticas da comunicação. Isso porque, ao priorizar a gramática em relação aos estudos sobre o enunciado, evidencia-se apenas a normatização do sistema linguístico. De outra forma, se forem abordados os estudos sobre os enunciados que estruturam os gêneros discursivos, dar-se-á uma atenção aos acontecimentos estilísticos. Desse modo, buscando capacitar o aluno para utilização de maneira consciente e criativa de sua língua materna em suas produções discursivas, é relevante que sejam focalizadas atividades que promovam a percepção de que essas duas situações, os fatos gramaticais e os estilísticos, sejam vistas como complementares, pois de acordo com Bakhtin (2003, p. 269):

> Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinarmos apenas

> no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua. Só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica.

A convergência entre o sistema linguístico e o estilo deve ser considerada, pois o primeiro possibilita ao produtor do enunciado compor seu estilo por meio das operações linguísticas na estruturação dos discursos, a fim de se cumprir um objetivo e estabelecer um sentido a um determinado objeto discursivo no momento da interação. Essa continuidade entre língua e estilo deve ser abordada para que o discente consiga compreender os funcionamentos do sistema linguístico dentro de um gênero discursivo. Dessa forma, esse falante ou autor conseguirá ampliar suas capacidades de operá-lo, porque estabelecerá uma relação entre sua visão subjetiva do mundo em que vive e o objeto, foco de seu discurso, construindo os sentidos com singularidade conforme suas intenções comunicativas e os objetivos esperados para o momento interacional que estiver inserido. Bakhtin (2003, p. 296) postula de acordo com a estilística o que determina o estilo do enunciado da seguinte forma:

> Ela só considera os seguintes fatores que determinam o estilo do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto. A escolha dos meios linguísticos, segundo a concepção linguística corrente, é determinada apenas por considerações semântico-objetais e expressivas. Com isso determinam também os estilos da língua, tanto os de uma corrente quanto os individuais. O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis que tudo o que determina o enunciado, seu estilo e sua composição. É esta concepção dominante.

Sendo assim, o estudo dos mais variados gêneros por meio das sequências didáticas em aulas de língua portuguesa é primordial, pois dessa forma oportuniza-se a construção da identidade do aluno, o domínio de recursos linguísticos e a elaboração com mais autonomia de seus discursos, além de poder estabelecer um estilo próprio, criativo em suas formas de operar a língua.

2.3 O gênero conto

Ao tornar o gênero um objeto de estudo em práticas de ensino/aprendizagem, é importante mostrar aos alunos que não se deve associar um gênero de discurso a marcas formais definidas com estruturas fixas e inalteráveis, pois elas podem aparecer em outros gêneros. Assim, em um mesmo gênero podem aparecer sequências textuais variadas consideradas também como tipos textuais. Sobre essa perspectiva, Marcuschi (2002, p.23) afirma:

> Os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos. Teoricamente, os tipos são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos. Os gêneros textuais são constituídos por dois ou mais tipos, em geral. A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada como heterogeneidade tipológica.

Logo, pode-se perceber que o conto não será delimitado apenas por sequências narrativas. Devido a sua função, que tem como objetivo narrar, essas são consideradas sequências dominantes, mas coexistem com outras, como as sequências descritivas e expositivas. A primeira, conforme Koch e Elias (2010b, p. 73), tem como objetivo realizar as descrições de "situações, ambientes, personagens", já a segunda faz referência às participações do narrador.

De acordo com Koch e Elias (2010b, p.63), as sequências narrativas possuem as seguintes características: "apresentam uma sucessão temporal/causal de eventos, ou seja, um antes e um depois" e ocorrem com frequência "os verbos de ação, (...) bem como de adverbiais temporais, causais e também locativos". Outro fator predominante nessas sequências são os discursos direto, indireto e indireto livre, denominados segundo as autoras como "discurso relatado".

A esfera literária engloba muitos gêneros, entre eles, o romance e o conto. Contar e ouvir histórias, "causos", experiências cotidianas, são atividades bem comuns ao ser humano em diferentes fases ao longo de sua vida. Assim, a escola utiliza esses gêneros em diversos momentos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental II, trabalhando com a estrutura simples da narrativa, até os anos finais do Ensino Médio, com análises de textos mais elaborados.

A relevância de se abordar os gêneros do discurso em aulas de língua portuguesa é o aprimoramento das capacidades do enunciador utilizar sua língua

materna, de forma prática, pois o trabalho com os gêneros discursivos prevê em seus enunciados o reflexo de determinado campo comunicativo da sociedade, ou seja, práticas reais de comunicação. Porém, é válido ressaltar o caráter heterogêneo desses gêneros discursivos, pois ocorre entre os gêneros uma integração; desse modo um gênero discursivo pode modificar outro, como afirma Bakhtin (2003, p. 263):

> Não se deve de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Considerando a definição bakhtiniana, percebe-se que no conto se fundem os gêneros do discurso primário e secundário. Isso porque, conto pertence aos gêneros secundários, por se situar no universo da escrita, e abarca também o gênero primário diálogo, com o perfil das comunicações imediatas.

As principais características dos gêneros que têm como foco a tipologia narrativa são: enredo (organização da história), personagens, tempo (psicológico/ cronológico) e ambientação das personagens. O romance possui uma organização textual mais complexa que o conto, que, geralmente, apresenta uma estrutura mais simples, linear, com menos personagens. Devido às proposições do estudo evidenciado neste trabalho, o destaque será dado à análise da composição do gênero conto.

Tendo em vista que se propõe a elaboração de uma sequência de atividades para que os alunos possam compreender a expressividade oferecida pelo léxico e os efeitos de sentido criados a partir das escolhas lexicais no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, faz-se necessário estabelecer os elementos que regulam os traços do gênero em questão. Paulino et al. (2001, p.128) afirmam que o conto tem em sua composição "unidades de ação, de espaço, de tempo, que lhe conferem uma estrutura clássica". Não há muitas personagens e variados dramas, ao contrário, o número de personagens é reduzido e o drama ocorre em um momento específico na "vida" da personagem.

Essa característica de condensação é refletida também no espaço e no tempo. Quando se trata do espaço, Paulino et al. (2001, p.129) definem sua unidade pelo "fato de que a ação se desenrola num mesmo lugar", portanto qualquer local da casa pode ser suficiente para o desenvolvimento dos acontecimentos do conto. Os espaços citados em *Negrinha* são as dependências da casa de D. Inácia, como a cozinha, o jardim e, principalmente, a sala, lugar cativo da personagem Negrinha, como pode se constatar nos seguintes trechos "a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta" (LOBATO, 2008, p.20); "Do seu canto na sala do trono Negrinha viu-as irromperem pela casa..." (LOBATO, 2008, p.22).

Considerando as marcas temporais no conto, geralmente, os fatos ocorrem num recorte, caracterizando a "unidade de tempo", citada por Paulino et al. (2001). Na obra analisada, a referência ao tempo ocorre quando se menciona meses ou períodos: "Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas..." (LOBATO, 2008, p.22). Em outro momento na narrativa é feita uma menção a um determinado dia: "Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão!" (LOBATO, 2008, p. 25). Nessa alusão temporal o autor menciona o momento em que ocorre uma transformação na vida da criança negra, pois após ter contato com uma boneca, ela se reconhece como criança, como menina, ou ainda, como ser humano.

As escolhas lexicais que compõem o conto são responsáveis por estabelecer a harmonia e transmitir a intenção do autor que procura despertar no leitor algum tipo de sentimento. Dessa forma, o objetivo previsto para a o conto *Negrinha* é a exaltação das condições sub-humanas da personagem principal, D. Inácia, e isso é percebido pela forma que o narrador para se refere à menina. Logo, adjetivos e substantivos aparecem no diminutivo como *bracinhos*, *mulatinha*, *encolhidinha*, *martirzinha*, etc., ressaltando o sentimento de compaixão por parte do narrador. Segundo Bakhtin (2003, p. 293), "No gênero a palavra ganha expressão típica. Os gêneros correspondem às situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas".

Ressaltando o caráter reducionista do conto, vê-se a presença de poucas personagens. Se até o momento todos os elementos primam pela unidade, nesse gênero só vão importar as personagens que fazem parte do drama, do conflito. De acordo com Paulino et al. (2001, p.129), no conto existe "um pequeno número de personagens". Pode-se comprovar essa característica na criação de Monteiro Lobato, pois a narrativa se concentra em duas personagens, Negrinha, filha de escrava, e D. Inácia, figura cruel

que adota a criança negra para manter os hábitos de tortura herdados do regime escravocrata. Ao descrevê-las, são destacadas características que as opõem: “Negrinha era uma pobre órfã de 7 anos. Preta? Não; fusca, mulatinha-escura, de cabelos ruços e olhos assustados. (...) Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo...” (LOBATO, 2008, p.19).

Sendo o conto um gênero constituído pela sequência narrativa dividindo espaço com outras sequências, faz-se necessário citar também as sequências dialógicas. Segundo Adam (1992), essas sequências apresentam os seguintes traços a) fase de abertura, em que se iniciam os diálogos; b) fase de transição, em que ocorre a co-construção do conteúdo temático; c) fase de encerramento, como já se prevê, nessa fase os interlocutores finalizam o diálogo. Essas três fases da sequência dialogal podem ser construídas com três tipos de discurso, divididos, conforme Bakhtin (1981 p. 120-148) em: a) discurso indireto, definido por exercer um caráter mais analítico do discurso de outrem; b) discurso direto que se refere às variantes nas quais se efetuam uma troca de entoações e se constata um estágio recíproco entre o discurso narrativo e o discurso citado; c) discurso indireto livre que possui em sua formação o discurso narrativo e a transmissão da palavra de outrem.

Outro ponto primordial da estrutura do conto está na composição da linguagem. As palavras escolhidas para compor a estrutura da narrativa contribuem a fim de que se mantenha a organização interna do gênero. Dessa forma, busca-se pelo autor o convencimento do leitor, estabelecendo a verossimilhança do conto com a vida. Bakhtin (2003, p.184) se refere à verossimilhança da seguinte forma:

> Devemos sentir na obra a resistência viva à realidade de acontecimentos do existir; onde não existe resistência, onde não existe saída para o acontecimento axiológico do mundo, a obra é invenção e em termos artísticos jamais convence.

Assim, os autores utilizam os recursos de verossimilhança para construir um enredo que convença o público leitor, sem deixar de lado a lógica na formulação do interior da sequência narrativa, mesmo sendo fictícia, segundo Abreu e Levin (2009, p.45), “um autor precisa trabalhar os elementos internos à composição, de modo a construir uma história em que se possa acreditar”.

Geralmente, uma sequência narrativa, de acordo com Adam (1992), apresenta-se em cinco fases: a) situação inicial, fase em que são apresentados os elementos

básicos para os acontecimentos previstos na trama; b) fase de complicação, em que se estabelece uma tensão devido à entrada de algum elemento que desestabiliza a trama; c) fase de ações: organizam-se os acontecimentos ocorridos anteriormente, d) fase de resolução: buscam-se resolver parcial ou totalmente os conflitos por meio de novos acontecimentos; e) situação final, em que se apresenta um novo estado de equilíbrio. No decorrer da sequência narrativa estão os principais fatores para o desenrolar da trama e aparecem com predominância nos gêneros do agrupamento narrar.

Ainda considerando as sequências que constituem o gênero conto, existem as sequências descritivas definidas por Adam (1992) hierarquicamente em três fases, porém não obrigatórias: a) a fase de ancoragem, em que se estabelece o tema a ser descrito; b) fase de aspectualização, em se enumera alguns aspectos do tema; c) fase de relacionamento, em que são comparados a outros os elementos da descrição ou se estabelecem relações metafóricas entre si.

O foco narrativo também se constitui como elemento relevante nos gêneros narrativos, pois indica o ponto de vista escolhido pelo escritor para narrar os acontecimentos da trama. Segundo Faraco (1992, p. 100), "foco narrativo é o ponto de vista que o narrador utiliza para nos contar um fato". Portanto, as formas de se narrar, geralmente, se apresentam de duas formas: a) em primeira pessoa, em que "uma personagem participante da história narra os fatos" (FARACO, 1992, p. 101); b) em terceira pessoa, em que o narrador "observa os fatos" e os conta (FARACO, 1992, p. 101).

Quando se trata do foco narrativo, vale ressaltar algumas particularidades do narrador em primeira pessoa e do narrador em terceira pessoa. No primeiro caso, por ser uma das personagens da história o narrador tende a passar apenas uma versão subjetiva dos acontecimentos, pois não conhece todos os lados da trama, apesar de expor os fatos com mais precisão. Faraco (1992, p. 107) evidencia que o narrador em primeira pessoa "participa dos acontecimentos e, por isso, pode relatá-los de maneira mais detalhada. No entanto, como está envolvido nos fatos, fornece ao leitor apenas uma versão dos acontecimentos, a versão dele, pessoal". No segundo caso, o narrador em terceira pessoa tem uma "visão mais ampla dos fatos" (FARACO, 1992, p. 107). Por ter maior conhecimento sobre os eventos, esse narrador pode conhecer o interior das personagens, desvendando-lhes a intimidade para o leitor ou apenas narrar as ações, não se aprofundando no psicológico, o que deixa a narrativa menos complexa. No conto *Negrinha*, o narrador vai além da superfície das personagens, pois descreve um

momento em que Negrinha manifesta sua alegria intimamente, ao acompanhar o relógio para ver o cuco aparecer e cantar: "Sorria-se então por dentro, feliz um instante" (LOBATO, 2008, p.20). Também se constata a presença do narrador em terceira pessoa e onisciente ao expor em discurso indireto livre os pensamentos de D. Inácia sobre a abolição dos escravos "Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia!" (LOBATO, 2008, p.21).

Atualmente, o diálogo entre as esferas possibilita que um gênero seja reestruturado para circular em diferentes mídias e modalidades. No caso do conto, pode estar situado na modalidade escrita, quando é produzido para circular em mídia impressa, como os antigos folhetins, os livros e as atuais páginas da internet e na modalidade oral, quando transformado em conteúdo para ser assistido na televisão ou no cinema, entre outras situações.

Quando se reflete sobre a finalidade da produção desses gêneros, conclui-se que seus autores de um modo geral, possuem uma visão mercadológica, por isso, os públicos e campos sociais de produção são tão diferenciados, como a escola e o público sem pretensões didático-pedagógicas.

Percebe-se, então, devido às formas diversificadas que os gêneros são constituídos, a necessidade de serem trabalhadas não as estruturas fixas, mas como essas estruturas textuais funcionam de acordo com o público a que são destinadas, as modalidades em que são produzidas, em quais mídias são veiculadas, assim como as esferas comunicativas que fazem parte. De acordo com Caretta (2008, p.23), os gêneros se diferenciam devido a "um feixe de elementos que caracterizam o gênero; o conteúdo temático, o estilo, a finalidade, a relação com o destinatário, o meio de veiculação e também o tema do enunciado". Dessa maneira, o indivíduo é levado a compreender o texto num todo, deixando de ficar apenas na análise interior do texto.

Mas para que se realize uma leitura completa, é necessário conhecer os detalhes que caracterizam a construção de uma narrativa, e tratando-se de conto, os elementos internos que regularizam esse gênero. Para isso, o educador pode organizar as situações de aprendizagem e propiciar aos alunos o domínio desses conhecimentos por meio de sequências didáticas.

2.3.1 A abordagem do gênero conto nos livros didáticos

O estudo de um gênero não prevê a normatização dos componentes internos de sua estrutura, propondo um estudo de fórmulas para diferenciar um gênero de outro. Isso não seria possível, pois em um mesmo gênero pode-se perceber que ocorre uma mesclagem de traços, ou seja, uma característica não é específica de um único gênero. Assim como as situações discursivas presentes na sociedade vivem em constante transformação devido ao caráter dinâmico da língua, o gênero também se caracteriza pela heterogeneidade de sua estrutura, condição que o torna variável e sem uma composição pura. Bakhtin (2003, p. 262) estabelece as seguintes proposições sobre a diversidade dos gêneros:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve se complexifica um determinado campo.

O caráter heterogêneo dos gêneros propicia um estudo dos tipos discursivos que os compõem, o contexto de produção, quem o produziu, a quem é destinado, onde está veiculado, de quais esferas sociais faz parte, entre outras possibilidades de reflexão. Logo, mais do que um estudo voltado para fixação das características de sua estrutura, busca-se uma análise do contexto sociointerativo, em que o gênero se torna um meio de análise do sistema linguístico em uso, portanto concreto. De acordo com Bakhtin, o estudo dos gêneros discursivos possibilita o reconhecimento da língua, pois tem como objetivo refletir sobre enunciados concretos, considerados parte da vida do falante:

> Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. (...) Ora, a língua passa a integrara a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2003, p. 264-265)

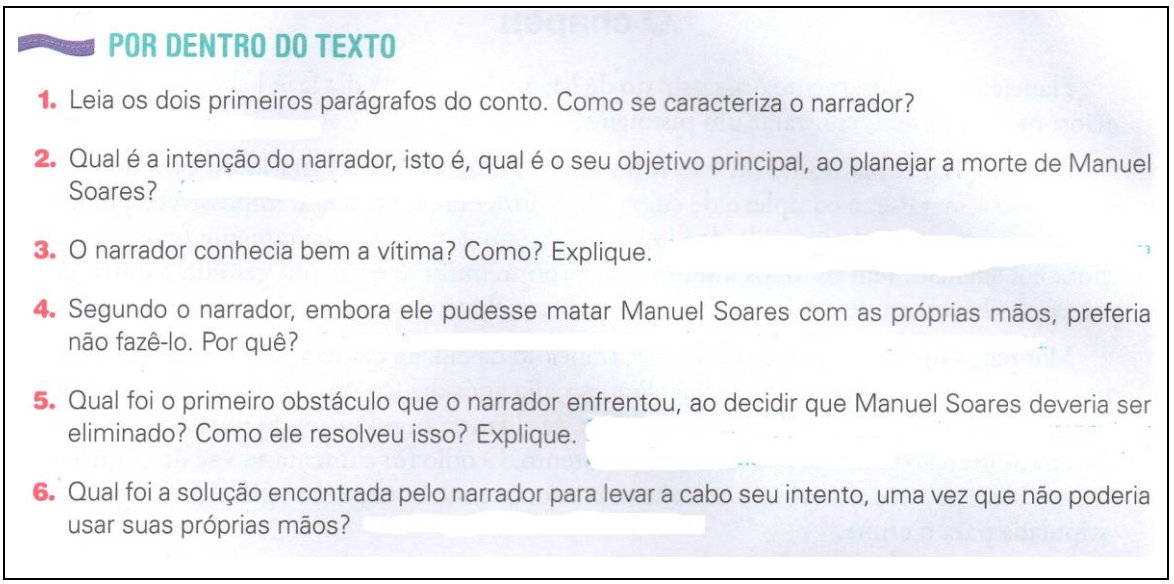
Assim, os estudos oferecidos em sala de aula não podem propor aos alunos práticas superficiais de análise, elegendo uma possibilidade de compreensão em detrimento de outras. Os sentidos do texto (oral ou escrito) devem ser atribuídos por diversas formas de observação, buscando estabelecer relações entre o texto e o contexto de produção.

Pode-se perceber atualmente que alguns materiais didáticos não se desprenderam das formas ultrapassadas de estudo da língua portuguesa. Mesmo assumindo um discurso moderno, procurando demonstrar que está de acordo com as linhas de pesquisas mais atuais no que diz respeito à análise linguística, os modos de apresentar os estudos em sala de aula ainda são de tempos remotos.

A seguir são demonstradas as abordagens de estudo do gênero conto em dois livros didáticos (LD) destinados a alunos do nono ano do Ensino Fundamental II. O primeiro exemplo se encontra no livro *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*, de Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, edição de 2012 da editora IBEP. A segunda exemplificação foi retirada do livro *Projeto Teláris: Português*, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, edição de 2012.

Exemplo 1:

As perguntas são referentes ao conto O chapéu, de Charles Kieffer, e o objetivo pretendido é a compreensão textual. Na seção *POR DENTRO DO TEXTO* são propostas questões que levam a reprodução das informações encontradas no texto, como pode ser observado abaixo:



POR DENTRO DO TEXTO

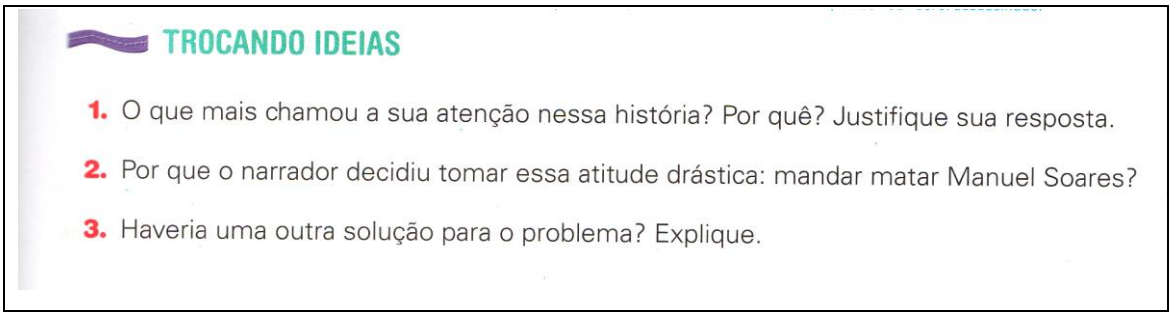
1. Leia os dois primeiros parágrafos do conto. Como se caracteriza o narrador?
2. Qual é a intenção do narrador, isto é, qual é o seu objetivo principal, ao planejar a morte de Manuel Soares?
3. O narrador conhecia bem a vítima? Como? Explique.
4. Segundo o narrador, embora ele pudesse matar Manuel Soares com as próprias mãos, preferia não fazê-lo. Por quê?
5. Qual foi o primeiro obstáculo que o narrador enfrentou, ao decidir que Manuel Soares deveria ser eliminado? Como ele resolveu isso? Explique.
6. Qual foi a solução encontrada pelo narrador para levar a cabo seu intento, uma vez que não poderia usar suas próprias mãos?

Figura 1 – Exemplo de compreensão textual em LD

Os questionamentos propostos nesta seção do manual didático não contemplam de forma alguma o estudo discursivo, o contexto em que a obra foi produzida, ou seja, não oferecem novas possibilidades de se compreender o texto e, consequentemente, o gênero conto. As respostas a serem dadas pelos alunos abarcam apenas a habilidade de

localizar as informações no texto, não permitindo que sejam realizadas atividades de inferência. As quais são responsáveis por desenvolver no aluno a habilidade de reconhecer posicionamentos não apenas explícitos, como também os implícitos no texto e atribuir sentidos a ele.

Na seção seguinte, denominada *TROCANDO IDEIAS*, são propostas as seguintes perguntas:



TROCANDO IDEIAS

1. O que mais chamou a sua atenção nessa história? Por quê? Justifique sua resposta.
2. Por que o narrador decidiu tomar essa atitude drástica: mandar matar Manuel Soares?
3. Haveria uma outra solução para o problema? Explique.

Figura 2 – Exemplo1 de estudo do gênero conto no LD

Nas perguntas realizadas não é realizada uma reflexão sobre o gênero, a percepção de alguns traços que o regulam, ou ainda, a uma reflexão estilística, observando que as palavras escolhidas para compor o texto contribuiriam para a compreensão de alguns elementos, como a caracterização das personagens, a localização espacial e temporal, entre outras possibilidades de ponderação.

O próximo tópico já direciona para o estudo da língua, sob o título *Reflexão sobre o uso da língua* e o subtítulo *Morfosintaxe* em que são retirados enunciados do texto para que os alunos identifiquem, por exemplo, o sujeito dos verbos de cada oração selecionada.

Nessa primeira análise, se percebe que a proposta sugerida neste capítulo de ajudar a tornar-se um leitor competente por meio das atividades de compreensão sobre as características que regulam o gênero e seus aspectos estilísticos, dificilmente será cumprida, se outras atividades discursivas não forem elaboradas para o estudo em sala de aula. Dessa forma, é importante que o professor tenha um olhar crítico sobre os manuais didáticos deixando de considerá-los como único recurso nas práticas didático-pedagógicas. É preciso estabelecer os tópicos a serem abordados no ensino de um gênero, para que o aluno reconheça o que está sendo ensinado como recurso para seu aprimoramento linguístico. Koch e Elias postulam sobre o papel da escola em definir as dimensões ensináveis de um gênero para facilitar "sua apropriação como

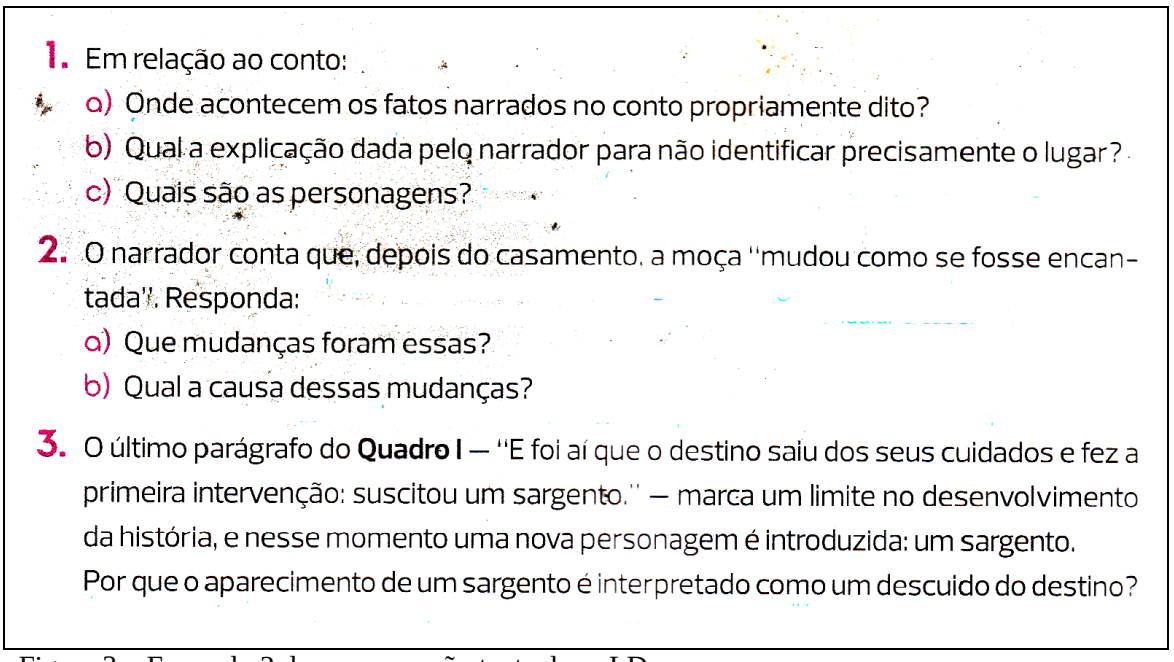
(mega)instrumento e possibilitarão desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionadas" (KOCH; ELIAS, 2010b, p. 74).

Exemplo 2:

Dando continuidade à análise de como o conto é tratado no livro didático será exposta mais uma abordagem, apresentada no livro *Projeto Teláris: Português.* As atividades são referentes ao estudo do conto *Metonímia, ou a vingança do engano*, de Rachel de Queiroz, e diferentemente do primeiro exemplo, estabelece uma análise detalhada do gênero conto, considerando seu aspecto discursivo.

Antes de propor a leitura do conto é feita uma relação entre os gêneros crônica e conto apresentando as características que aproximam e as que distanciam os dois gêneros. Ainda traz informações sobre o conto a ser lido, quando e por quem foi escrito, onde foi publicado pela primeira vez, ou seja, o leitor é situado sobre o contexto de produção. Em seguida, é sugerida a leitura do conto para realização das atividades, a fim de que sejam reconhecidas as características do gênero.

Na seção de *Interpretação do Texto* são feitos questionamentos que levam o aluno a perceber pelo texto, os traços que regulam o gênero conto. Isto se pode observar nas perguntas seguintes:

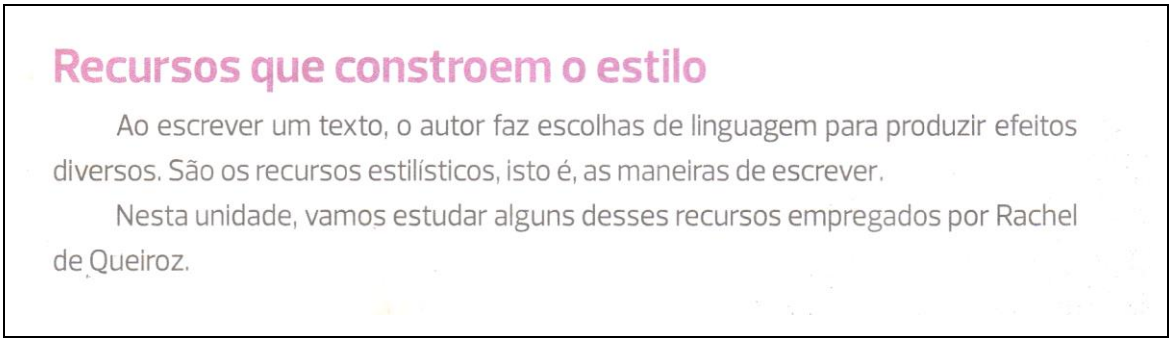


1. Em relação ao conto:
   a) Onde acontecem os fatos narrados no conto propriamente dito?
   b) Qual a explicação dada pelo narrador para não identificar precisamente o lugar?
   c) Quais são as personagens?
2. O narrador conta que, depois do casamento, a moça "mudou como se fosse encantada". Responda:
   a) Que mudanças foram essas?
   b) Qual a causa dessas mudanças?
3. O último parágrafo do **Quadro I** — "E foi aí que o destino saiu dos seus cuidados e fez a primeira intervenção: suscitou um sargento." — marca um limite no desenvolvimento da história, e nesse momento uma nova personagem é introduzida: um sargento. Por que o aparecimento de um sargento é interpretado como um descuido do destino?

Figura 3 – Exemplo 2 de compreensão textual em LD

Estas questões mostram que a análise proposta não prevê apenas a localização de informações no texto. Ao respondê-las o aluno, com o auxílio do professor, poderá reconhecer alguns traços presentes no gênero conto.

Nas próximas seções são realizados estudos da linguagem que compõem o texto. Sob o título *Recursos que constroem o estilo*, é feita uma introdução para explicar as atividades propostas, considerando os recursos utilizados pelo autor para atingir seus objetivos ao escrever o texto. Nota-se a preocupação com o estudo do discurso no trecho a seguir:



Recursos que constroem o estilo

Ao escrever um texto, o autor faz escolhas de linguagem para produzir efeitos diversos. São os recursos estilísticos, isto é, as maneiras de escrever.

Nesta unidade, vamos estudar alguns desses recursos empregados por Rachel de Queiroz.

Figura 4 – A análise de recursos estilísticos no LD

Após essa descrição das atividades a serem desenvolvidas, são feitos os estudos de algumas figuras de linguagem como ironia, metonímia e polissíndeto. Em continuidade, nessa seção, é solicitado ao aluno encontrar em outros gêneros como notícia, publicidade e nos quadrinhos as figura estudadas. Este tipo de reflexão leva o aluno a compreender que os conteúdos abordados em sala de aula são aplicáveis no cotidiano e circulam socialmente, tornando as práticas de ensino mais significativas.

O próximo passo das atividades é levar os alunos a perceberem como a autora do conto utilizou os recursos da narração para chamar a atenção do leitor, através do encadeamento da narrativa, dando indícios do desfecho e contando com a participação do narrador. A seção que traz esses estudos é denominada *Formas de organizar o texto que constroem o estilo*. Finalmente, ao encerrar as reflexões sobre o conto, é elaborado um esquema gráfico com os conteúdos estudados.

Práticas de ensino que são desenvolvidas a partir de situações discursivas reais são mais eficientes para o enriquecimento cognitivo do aluno, pois desenvolve suas habilidades linguísticas a fim de que sejam utilizadas não só em situações escolares. Dessa forma, a escola tem um relevante papel a cumprir, como postulam Koch e Elias (2010, p. 74):

> Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são.
> (...) Quanto mais claramente o objeto de trabalho é descrito e explicado, mais ele se torna acessível aos alunos, não só nas práticas linguageiras de aprendizagem, como em situações concretas de interação pela linguagem.

Assim cabe à escola rever suas práticas de ensino e garantir o contato com a língua para que através do reconhecimento linguístico seja garantido ao aluno a possibilidade de produzir seus discurso escritos ou orais de maneira consciente e de compreender também os discursos alheios que estão vinculados nos diversos contextos comunicativos.

2.3.2 Denúncia social associada ao gênero: as minorias representadas no conto *Negrinha*

O conto foi um gênero de grande destaque no século XX e entre os autores mais relevantes deste período está Monteiro Lobato. Autor de diversos gêneros povoou com seus personagens não apenas a imaginação infantil como também, através de uma linguagem irônica, denunciou e delatou os tipos sociais no início do século em questão.

No conto, D. Inácia adota a filha de uma escrava para extravasar sua crueldade, fruto do antigo sistema escravagista, já que sentia prazer ao torturar seus escravos. Esta "ótima" senhora, segundo a voz irônica do narrador, era vista como um exemplo para a sociedade, representada pelas amigas e pelo vigário, que a descrevia como "dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral" (LOBATO, 2008, p. 19).

O autor apresenta, narrando em terceira pessoa, de modo irônico seu ponto de vista sobre os ex-donos de escravos como ricos e cruéis, pertencentes à Igreja, a qual considerava tais pessoas como virtuosas. É nesse contexto que afloram temas como racismo, diferença entre classes sociais e maus tratos na infância.

O racismo no conto entre outras partes é desvelado em Lobato (2008, p. 21) ao expor hábito da senhora em ferir e humilhar os negros: "O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis". Naquela época mesmo já tendo passado mais de vinte anos da Lei Áurea a sociedade ainda mantinha traços do antigo regime e infelizmente, ainda

hoje, vemos em algumas esferas da sociedade atos de racismo, velados ou não. Guimarães (2005, p.49) postula sobre a existência do racismo no Brasil:

> ...esse sistema de hierarquização social – que consiste em gradações de prestígio formadas por classe social (ocupação e renda), origem familiar, cor e educação formal – funda-se sobre dicotomias que, por três séculos, sustentaram a ordem escravocrata: elite/povo e brancos/negros são dicotomias que se reforçam mutua, simbólica e materialmente.

No conto *Negrinha*, essa hierarquização é bem nítida, pois para denunciá-la o narrador expõe as dicotomias apontadas por Guimarães (2005). A primeira (elite/povo) é revelada ao descrever D. Inácia como um membro da elite que cria uma órfã por caridade: "– Ah monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária – mas que trabalheira me dá!". A segunda dicotomia diferencia brancos e negros ao revelar o pensamento da poderosa personagem: "Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco...".

Foram essas diferenças que promoveram situações equivocadas baseadas em teorias liberais do século XIX. Para os defensores do liberalismo, a inferioridade era aceitável porque existiam dois tipos de classes (ricos/pobres), e os menos favorecidos viam-se destinados a todos os tipos de exclusão: a social, cultural, política e econômica. Defendiam teoricamente a liberdade de todos, porém não pensaram como os escravos seriam inseridos na sociedade após a abolição, justificando a existência da diferença de classes norteadas pelos preceitos da inferioridade. Mas esse quadro não fez parte apenas do contexto social dos séculos XIX e XX. Nos dias atuais mesmo com as leis que buscam garantir os direitos de todos como cidadãos, ainda existem fatos que corroboram para permanência do racismo no país. Guimarães (2005, 49-50) afirma:

> Para os liberais, a escravidão significava, antes de tudo, um obstáculo para suas idéias. Eles não tinham uma reflexão sobre as relações raciais, nem se preocupavam com a condição dos negros depois da abolição. A admissão da igualdade universal entre os homens era colocada ao nível dogmático e teórico, acima e além de qualquer contato ou engajamento com os interesses reais das pessoas envolvidas. Tal como hoje, essa teoria coexistia, sem maiores problemas, com a enorme distância social e com o sentido de superioridade que separavam os brancos e letrados dos pretos, dos mulatos, (...)

Ao abordar o racismo, a diferença de classe também é ressaltada, pois essas duas situações fazem parte de um mesmo contexto. No conto, apesar de essas temáticas serem abordadas visando a denúncia social, atualmente essas diferenças ainda são evidenciadas. Van Dijk (2012, p. 220) afirma que "o racismo e o classismo (e o sexismo) andam juntos", assim trechos como os já mencionados que descrevem as personagens do conto deixam claro tal proximidade: "Negrinha era uma pobre órfã de 7 anos. Preta? Não; fusca, mulatinha-escura, de cabelos ruços e olhos assustados."; já a patroa, D. Inácia, é apresentada com todos derivados permitidos por sua classe " Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo...".(LOBATO, 2008, p.19)

Atualmente, estudos como os de Mallinson e Brewster (2005) citados por Van Dijk (2012, p.220) corroboram a ideia do racismo e classismo estarem sempre muito próximos, pois segundo esse autor "descobriram que os fregueses nos restaurantes são categorizados e avaliados (como doadores de gorjetas) não somente com base na cor de sua pele ou outros estereótipos, mas também com base em sua classe". Portanto não se pode negar a ocorrência de tais distinções já que "na maioria das situações e para a maioria dos usuários da língua, as identidades, papéis e diferenças de gêneros tradicionais ainda continuam a ser relevantes na vida cotidiana...".

Até o presente momento, pode-se observar que as temáticas já citadas e denunciadas por Monteiro Lobato de forma irônica ainda prevalece nos dias de hoje. Porém, a infância apresentada no conto já não se mantém da mesma forma. Legislações específicas asseguram os direitos da criança e colocam em evidência os deveres da família e do Estado em respeitá-los e garantir que sejam exercidos.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, todos os direitos da personagem Negrinha foram violados. O Direito à Vida e à Saúde "Assim cresceu Negrinha – magra, atrofiada, com olhos eternamente assustados."; o Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade "Com pretexto de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta." e o Direito à Convivência Familiar e Comunitária "Órfã aos 4 anos, por ali ficou sem dono, levada aos pontapés". Portanto, é evidente a transformação da mentalidade histórica, social e cultural, principalmente, no que diz respeito à preservação e valorização dos direitos da criança.

Coelho (2000) postula que a tradição mantida pela sociedade no século XIX foi substituída por um novo panorama. Para a autora, nos moldes mais antigos a criança era vista como "um adulto em miniatura" e deveria amadurecer rapidamente, por isso

era disciplinada de forma punitiva. Hoje estão sendo aprovadas leis que proíbem castigos e medidas disciplinares que incluem força física, prevendo inclusive, punições para aqueles que a utilizam. Dessa forma, a criança deve ser educada em liberdade visando conhecer e usufruir de seus direitos, garantindo-lhe a oportunidade de atuar e exercer sua cidadania, reconhecendo também os direitos de seus semelhantes.

Embora ocorram muitas denúncias no conto *Negrinha*, a mulher ainda permanece destinada a desenvolver funções ligadas ao regime patriarcal, prestando obediência aos valores delimitados pela Igreja. Todas as mulheres apresentadas no conto executam papéis domésticos, buscando manter o bom andamento da casa. Em um dos momentos finais da narração é destacado o papel a ser desempenhado pela mulher no início do século XX, não importando a classe social a que pertença:

> Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: - o momento da boneca – preparatório, e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso está extinta a mulher. (LOBATO, 2008, p.25)

A função da mulher, seja qual for sua origem, segundo o narrador do conto é ter filhos e preservar a família. Coelho (2000, p.21) afirma que no século XIX cabia a mulher "a responsabilidade pelo comportamento dos filhos ou pelo funcionamento ideal da família e do lar". Dessa forma, tanto D. Inácia se ocupava com o bom andamento da rotina doméstica, quanto as criadas que realizavam os trabalhos mantendo a limpeza e organização da casa, sob às ordens da poderosa patroa. Isso sem deixar de mencionar que nem as crianças fugiriam de tal destino, já que o principal brinquedo "preparatório" era a boneca, porém não se deve negar que ainda exerce um grande fascínio, motivando as brincadeiras infantis.

Todavia, no século XXI a mulher mesmo presa por alguns resquícios desse sistema que evidencia um gênero em detrimento de outro, ganhou mais espaço na sociedade. Deixou de exercer apenas os afazeres domésticos para somar a eles funções ligadas às esferas política, acadêmica, econômica, entre outras. Van Dijk (2012) destaca que estudos da última década não conseguiram apontar diferenças de gênero, destacando que as mulheres, podem em certos momentos "falar como homens" e procuram estabelecer as próprias identidades.

O século atual, embora já tenha progredido no que se refere às temáticas acima discutidas, ainda traz em suas entranhas ideais que precisam ser revistos. As

transformações sociais muito favoreceram os valores éticos da sociedade moderna, mesmo que ocorram de maneira prescritiva, como as legislações. Apesar de a Constituição Brasileira resguardar em seu Artigo 5º a igualdade de todos perante a lei sem qualquer distinção, ainda vigora no Brasil um pensamento primitivo que interrompe o desenvolvimento cultural e social do país. Para coibir atos vinculados a essa mentalidade retrógrada, foram promulgadas as seguintes leis: 11.340/2006, que preserva os direitos da mulher; 12.288/2010 que estabelece a igualdade racial; 13.010/2014 para evitar agressões ao educar crianças. Porém a hierarquização de classe ainda permanece na cultura brasileira como também o desrespeito a esses direitos previstos em inúmeras legislações.

Para diminuir o impacto negativo que ações balizadas pelo desrespeito ao indivíduo se perpetuem na sociedade, a escola pode contribuir se voltando para essas temáticas. Para isso, o estudo do léxico no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, aproxima o discente de temas como a diferença entre classes, a infância, a mulher e o racismo. Ao se propor discussões e análises em aulas de língua portuguesa, busca-se ampliar a capacidade crítica, levando o aluno ao reconhecimento de seu papel como cidadão e, por conseguinte, refletir sobre suas ações, como também sobre o que acontece em seu entorno.

3. O léxico

Caracteriza-se como léxico o conjunto de palavras que constituem o repertório de uma língua. É a esse acervo que os usuários recorrem para estabelecer seus processos comunicativos. Tendo em vista esses processos, o usuário da língua procura estabelecê-los de acordo com seu aparato cognitivo, produzido no decorrer de sua existência em sociedade. Antunes (2012, p. 28) traz a seguinte contribuição sobre a relação do léxico e as estruturas cognitivas que o falante adquire no decorrer de suas relações sociais:

> As palavras são a representação linguística dessas categorias cognitivas que construímos e armazenamos (...). O léxico corresponde, assim, ao inventário dos itens lingüísticos com que expressamos essas categorias e subcategorias cognitivas. (...) Todas as palavras remetem ao conhecimento que o homem constrói ao longo de sua experiência social com os grupos e culturas de que participa.

Assim, pode-se considerar que o léxico de uma língua tem o objetivo de atender as necessidades dos seres humanos de expressarem ideias, pensamentos, enfim, produzirem discursos, e, para isso, recorrem às experiências comunicativas ocorridas durante toda sua existência. Ou seja, são as relações sociais dos falantes que originam em suas mentes um repertório cognitivo relacionado às representações linguísticas. Castilho (2012, p. 109) postula que "o léxico é um inventário de categorias e subcategorias cognitivas e de traços semânticos inerentes. Esse inventário é virtual, pré-verbal, podendo ser entendido como um feixe de propriedades de que lançamos mão para a criação das palavras, ou seja, da lexicalização". Assim, é a esse inventário a que os falantes recorrem no ato da comunicação. Sobre a função comunicativa do léxico, Antunes (2012, p. 27) postula:

> O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação. (...) As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem.

Partindo da ideia de que o indivíduo recorre a um inventário de estruturas cognitivas produzido no decorrer de sua existência, pode-se afirmar que as interações de que o ser humano participa já são pré-determinadas socialmente, assim os enunciados são construídos de acordo com esses padrões vigentes. É por isso que o léxico possui

uma estrutura variável que se molda conforme as necessidades dos falantes de uma língua para interagirem, considerando, então, além do índice cognitivo, o contexto social em que ocorrem. Marcuschi (2004, p.270) estabelece o léxico como "nível da realização linguística tido como o mais instável, irregular e até certo ponto incontrolável". Assim sendo, conforme a sociedade e as culturas vão se modificando, existem vocábulos que surgem enquanto outros deixam de ser utilizados, ou seja, o léxico está em constante mutação e renovação. Todavia, não se aplica essa transformação apenas pelo aparecimento de novos itens lexicais, mas também por ocorrer alterações no significado dos mesmos no decorrer do tempo. Considerando o conceito que institui o léxico de uma língua como instável, Biderman (2001, p.178) traz a seguinte postulação:

> O Léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico da sua língua. Nesse processo em desenvolvimento, o Léxico se expande, se altera e às vezes se contrai. As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o Léxico.

Porém não se pode postular que o léxico seja totalmente instável, que suas transformações ocorrem sem qualquer motivação. São as relações ocorridas entre os itens lexicais e seus significados que vão abrindo possibilidades para outras derivações significativas permitindo aos indivíduos adequarem o aparato lexical de sua língua às intenções previstas em um determinado contexto interativo instituído socialmente. Sobre o caráter dinâmico do léxico, Antunes (2012, p. 29) traz a seguinte afirmação:

:

> O léxico, ao contrário, é aberto, inesgotável, constantemente renovável, não apenas porque surgem novas palavras, mas, também, pela dinâmica interna das palavras que vão e vêm, que desaparecem e reaparecem, que mantêm seus significados ou os mudam, de um lugar para outro, de um tempo para outro. (...) O léxico, na língua,... constitui um componente simultaneamente sistemático e aberto, marcado por essa propriedade da linguagem verbal de ser instável ao

> mesmo tempo em que se constrói sobre uma base estável e definida, a ponto de poder ter uma identidade própria.

Não é incomum o fato de algumas pessoas pensarem que a língua não sofre mutações e que, portanto, o léxico seria uma lista de palavras para nomear as coisas que existem no mundo. Mas o movimento contrário, favorável a uma língua em constante movimento, assim como o mundo em que vivemos, prevê nos itens lexicais o mesmo caráter variacionista da língua. Isso porque de acordo com os objetivos comunicativos de diferentes contextos sociais, o léxico pode passar por dois processos: o de lexicalização, devido ao surgimento de novas palavras e o de deslexização, ou seja, o processo de desaparecimento de algumas palavras. Outra maneira de considerar a instabilidade e a riqueza cognitiva e discursiva do léxico de uma língua está no fato de a ambiguidade e a polissemia poderem ser exploradas como possibilidades linguísticas. Ao postular que o léxico de uma língua não se resume apenas em nomenclaturas, Antunes (2012, p.31) destaca os seguintes exemplos:

> A constante expansão do léxico da língua se efetua *pela criação de novas palavras* (doleiro, internetês), *pela incorporação de palavras de outras línguas* (deletar, mouse, leiaute, tuitar, blogar), *pela atribuição de novos sentidos a palavras já existentes* (salvar, fonte, vírus), processos que costumam coexistir e deixar o léxico em um ininterrupto movimento de renovação. (grifos da autora)

Segundo Castilho (2012, p. 110) o ser humano decide como operar o léxico:

> as palavras e suas propriedades não são apriorísticas, não representam uma espécie de "pacote" que recebemos pronto, assumindo-se aqui o contrário, que esse tipo de conhecimento linguístico é continuadamente refeito nas situações concretas da fala. Nossa atitude em relação à língua é sempre dinâmica e criativa.

Ao nascer e desenvolver suas habilidades de comunicar-se oralmente, o indivíduo não recebe uma lista com os nomes de todas as coisas e seres que compõem o mundo. Porém, ao relacionar-se socialmente constrói seu aparato cognitivo e amplia sua a competência lexical conforme a utiliza de modo consciente e criativo, de acordo com suas necessidades interacionais.

3.1 Intencionalidade e escolhas lexicais

Estudos já comprovaram as contribuições que os gêneros textuais proporcionam ao enunciador na construção de seus enunciados. Assim, quando este busca participar de um evento comunicativo, molda-se a um gênero já institucionalizado socialmente e realiza suas interações.

No caso do conto, por pertencer à esfera literária é considerado um gênero também da esfera artística. Por essa questão, podemos observar a representação de determinados contextos históricos, políticos, sociais e econômicos de uma época. No conto *Negrinha*, proposto neste trabalho como recurso para uma análise crítica a partir da seleção lexical, percebe-se com nitidez os contornos da sociedade brasileira entre os séculos XIX e XX, com todos seus problemas, como, a diferença entre classes, má distribuição dos bens, o domínio da classe dominante, entre outras situações. Diante desse panorama, segundo Bakhtin (2003, p.176), os elementos da realidade social, ou seja, o contexto histórico e os pensamentos do autor sobre sua época são relevantes na criação de sua obra:

> Integram o objeto estético todos os valores do mundo, mas com um determinado coeficiente estético; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser compreendidos no mundo em relação a todos esses valores. O que se conclui não são as palavras, nem o material, mas o conjunto amplamente vivenciado do existir; o desígnio artístico constrói o mundo concreto: o espacial com seu centro axiológico - o corpo vivo -, o temporal com seu centro - a alma – e, por último, o semântico, na unidade concreta mutuamente penetrante de todos.

Dessa forma, na compreensão de uma obra de arte, seja qual for a esfera, deve-se considerar os valores sociais vigentes a época de criação, pois o artista, ou, no caso, o autor, demonstra seu ponto de vista sobre as condições vivenciadas pela sociedade de sua época. De acordo com Bakhtin (2003) aí se encontra a sabedoria do criador de uma obra artística, já que este não vive apenas a realidade, mas a vive de outras formas, em representações da vida real, como é postulado a seguir:

> O artista é aquele que sabe ser ativo fora da vida, não só o que participa de dentro dessa vida (prática, social, política, moral, religiosa) e de dentro dela compreende mas também a ama de fora – (...) Com isso o artista e arte criam, em linhas gerais, uma visão absolutamente nova do mundo, uma imagem do mundo, a realidade da

> carne mortal do mundo que não é conhecida de nenhum dos outros ativismos criativo-culturais. E essa determinidade externa (e interna-externa) do mundo, que encontra a sua expressão suprema e a sua consolidação na arte, sempre acompanha o nosso pensamento emocional sobre o mundo e a vida (BAKHTIN, 2003, p. 176-177)

De acordo com as concepções de Bakhtin, ao ponderar sobre a obra literária e seu contexto de produção, ver-se-á a posição do escritor sobre sua realidade pela composição de suas obras, ou seja, "o plano do pensamento sobre o mundo humanizado" (BAKHTIN, 2003, p. 176-177). Diante disso, é relevante nas aulas de língua portuguesa a compreensão e a reflexão sobre os aspectos de produção, deixando de considerar apenas a superfície do texto, orientando inferências, pois assim o aluno será capaz de localizar-se dentro de um determinado momento histórico, como também relacioná-lo com sua época e construir suas opiniões ao refletir sobre os pontos de vista do outro, no caso da análise do conto *Negrinha*.

Para expressar-se o autor pensará num conjunto de palavras que tem a sua disposição, ou seja, o léxico, e constituirá seu discurso com os sentidos pretendidos. Logo, como um recurso para expressar-se, utilizará o material que a língua lhe disponibiliza, mas o transformará em expressão artística. Bakhtin (2003, p. 179) afirma que o autor trabalha a língua seguindo seus desígnios artísticos, não se prendendo às sistematizações linguísticas, para o teórico russo:

> A tarefa basilar é, antes de tudo, definir o desígnio artístico e seu efetivo contexto, ou seja, aquele mundo axiológico em que se realiza tal desígnio. De que se constitui o mundo que vivemos, agimos, criamos? De matéria e psiquismos? De que se constitui a obra de arte? De palavras, orações, capítulos, talvez de páginas, de papel? No ativo contexto axiológico e criador do artista, todos esses elementos nem de longe [ocupam] o primeiro, mas o segundo lugar, não são eles que determinam axiologicamente o contexto mas são por ele determinados.

Portanto o material oferecido pela língua ao autor é trabalhado de forma que represente a realidade e como o interlocutor se relaciona com ela. De acordo com Bakhtin (2003, p. 180) "por meio da palavra o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se a expressão do mundo com os outros e expressão da relação do autor com esse mundo".

Ao conceber o léxico como um dos instrumentos responsáveis por oferecer variadas possibilidades expressivas na criação de seus objetivos discursivos, o item

lexical pode deixar de ser selecionado simplesmente por seu significado mais abrangente. Desse modo a palavra é superada como unidade de significado para tornar-se parte de um conjunto discursivo já que ao inserir uma palavra em seu enunciado o autor não a utiliza como único recurso, mas escolhe um gênero instituído socialmente e expõe seu estilo composicional no enunciado, por meio da expressividade. Esse elemento é demonstrado por meio da valoração emocional particular do autor em relação à matéria que faz parte do enunciado e ao sentido completo desta unidade discursiva. Bakhtin (2003, p. 289) define como elemento expressivo:

> O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.

Portanto, a escolha dos elementos lexicais determinará o grau de valor entre o material discursivo e o autor, como também poderá ser definido o estilo do enunciado por meio da seleção de suas formas gramaticais e composicionais. As palavras antes de estarem inseridas em um todo discursivo são neutras, porém são consideradas pelo sujeito do discurso como um recurso para atribuir valoração emocional ao conteúdo do enunciado que compõe uma situação real de comunicação, ou seja, um gênero. Bakhtin (2003, p.290) afirma que as palavras ao serem pronunciadas com expressividade se tornam um enunciado, como se confirma a seguir:

> As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. (...) A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (não há nenhum fundamento para desdobrá-la em oração).

Ao elaborar um enunciado, considera-se a situação discursiva em sua totalidade. As palavras são selecionadas e inseridas de acordo com o contexto comunicativo e as intenções do falante, estabelecendo-se uma relação entre os itens

lexicais escolhidos capazes de desencadear a expressividade do evento discursivo. Sobre a escolha da palavra para compor o enunciado Bakhtin (2003, p. 292) postula:

> Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão.

É no decorrer de sua vivência que o sujeito do discurso vai tendo contato com as palavras que compõem os enunciados alheios. Ao elaborar seu próprio discurso, o falante busca nesse repertório constituído em sua memória aqueles itens lexicais que se relacionam com o contexto comunicativo em que está inserido. Não se pode considerar que cada contexto comunicativo seja o primeiro. Geralmente deriva de outros já instituídos socialmente, ou seja, os gêneros possuem sua expressividade inerente. Assim, a palavra transmite seu elemento expressivo conforme as especificidades do gênero, deixando de ser considerada apenas por seu significado. Segundo Bakhtin (2003, p. 293), a expressividade do gênero "não pertence, evidentemente, à palavra enquanto unidade da língua, não faz parte do seu significado, mas reflete apenas a relação da palavra e do seu significado com o gênero (...)".

Ainda considerando as contribuições de Bakhtin (2003) as palavras não têm donos, porém fazem parte de enunciados de outros falantes em determinados contextos comunicativos. Todavia a palavra, de acordo com sua lexicografia possui sentidos comuns à maior parte dos sujeitos do discurso, e estes, ao utilizá-la atribuem seus valores subjetivos e consideram também o evento comunicativo. Dessa forma, Bakhtin (2003, p. 294) traz a ideia de que a palavra possui três características para o falante: neutra, alheia e própria:

> Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

Porém além de considerar estas características da palavra, deve-se postular que ao criar seu discurso o autor precisa endereçá-lo a um destinatário, ou seja, ao seu interlocutor. Este outro participante de determinado evento comunicativo terá uma atitude responsiva nessa interação e, por isso, o autor do discurso poderá selecionar as palavras para compor considerando de modo antecipado o discurso do outro. Por isso, "a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada" (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Concebendo ainda a seleção dos itens lexicais de acordo com as condições de produção dos enunciados discursivos, os objetivos pretendidos pelo enunciador, a esfera de circulação e os interlocutores envolvidos na situação discursiva, Antunes (2012) descreve as especificidades de oito fatores que interferem na escolha lexical realizada pelo autor. São eles:

a) O assunto e a forma que se pretende abordá-lo, os sentidos pretendidos, o que se pensa a respeito delimitam a escolha de algumas palavras e não outras. Essa seleção estabelece uma relação entre as ideias, ou seja, a coerência; o que determinada a unidade do texto.

b) O fator motivador de o autor do discurso ao transmitir os sentidos pretendidos. Quais são as intenções deste ao operar a linguagem? Dessa forma, a linguagem cumpre determinadas funções e a escolha das palavras deve-se à finalidade do fazer linguístico.

c) As especificidades do gênero escolhido pelo sujeito do discurso orientam a escolha das palavras mais adequadas para compor os enunciados do mesmo. O grau de formalidade de cada gênero presume a escolha escolhas de certas palavras.

d) O suporte de veiculação impõe a utilização de determinadas palavras em relação a outras. Se o gênero circulará socialmente em uma revista semanal terá um perfil lexical diferente de uma mensagem ouvida em um programa de rádio ou televisão.

e) Se um dos fatores é o suporte, o outro é o público a que se pretende interagir. Assim cada leitor ou ouvinte possui uma característica diferente e esta deve ser considerada ao elaborar os enunciados. Uma revista científica possui leitores acostumados a determinadas terminologias se compararmos aos leitores de um jornal popular. De acordo com (Bakhtin 1995, p.84) "Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém".

f) A modalidade da linguagem utilizada também interfere na escolha das palavras a serem trazidas para o texto oral ou escrito. Segundo Antunes (2012, p. 56-57) "os textos escritos e os orais apresentam uma seleção vocabular bem distinta, mesmo quando tratam do mesmo tema e se dirigem aos mesmos interlocutores".

g) O nível de formalidade pretendido na interação evidenciam determinados itens lexicais em relação a outros. Palavras mais formais, ligadas a uma área técnica específica poderão ser escolhidas na elaboração de textos mais formais e escritos como teses, dissertações e artigos científicos. Já em uma conversa cotidiana, dificilmente tais termos serão abordados.

h) O local onde ocorre a interação também delimita as palavras a serem tomadas pelos interlocutores. Dessa forma, o léxico armazenado pela memória cultural de um grupo é que será considerado pelos sujeitos em um determinado contexto comunicativo.

Assim como acontece nas interações comunicativas que constituem um determinado gênero, a construção de um texto também prevê a seleção de itens lexicais para demonstrar as intenções do autor, seu modo de atribuir valores, o leitor a que se dirige, o contexto de produção e a esfera a que este estará veiculado; projetando os sentidos desse texto. Por conseguinte, essa possibilidade de escolha lexical é permitida na construção de um texto devido aos fatores de textualização que constituem seu sistema de organização e o definem como unidade comunicativa. Segundo Marcuschi (2008) são sete os fatores de textualidade: a coesão, a coerência, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e a intencionalidade, que corroboram para a produção de sentido em um texto. Todavia, não é obrigatória a presença de todos esses fatores na elaboração de um texto, mas ao utilizá-los demonstra os vários níveis que se pode alcançar na construção de sentidos, pois esses critérios de textualidade operam os conhecimentos linguísticos, sociointerativos e cognitivos, como se constata nas palavras de Marcuschi (2008, p. 97):

> É bom frisar de modo enfático que o uso da expressão "*critério*", ao invés da expressão *"princípio"* para a noção de *"critérios de textualidade",* deve-se ao fato de não se admitir que esses aspectos da textualidade funcionem como "leis" linguísticas, já que são apenas critérios que no caso de sua ausência, não impedem que se tenha um texto. O texto, quando considerado como unidade, é uma unidade de sentido e não uma unidade linguística.
> Considerando o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os sete critérios da

> textualização mostram quão rico é um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo.

Entre os critérios postulados por Marcuschi (2008) está o relevante critério da intencionalidade. É a intenção que delimita o que o autor quer dizer e o conduz a realizar suas escolhas na construção de seus enunciados. De acordo com Marcuschi (2008, p. 127): "Com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor". Portanto a intencionalidade define os objetivos de um texto e suas construções de sentido implícitas. Entretanto, é necessário estabelecer que o sentido pretendido em um texto pressupõe a relação de dois tipos de unidades de palavras: aquelas cujas significações fazem referências às experiências e às coisas que existem no mundo, e as que determinam as funções e relações morfossintáticas na formação de um enunciado. De acordo com Antunes (2012, p. 32), essas unidades podem ser diferenciadas admitindo que "as primeiras, constituem o que se tem por unidades lexicais; e as segundas constituem o que se configura como elementos da gramática da língua" e a aproximação dessas unidades constroem os sentidos nos textos. Todavia, neste trabalho, a análise será pautada nas unidades lexicais, ou seja, como os substantivos e adjetivos estabelecem relações semânticas e levam o leitor a descobrir os sentidos além da superfície do texto, desvendando as intenções implícitas propostas pelo autor.

As relações semânticas, ou a proximidade de significação existente entre as palavras que compõem o léxico de uma língua, ocorrem devido a uma atividade de coexistência, ou de proximidade. Logo, o inventário de matrizes cognitivas constituído na mente dos falantes, já apresenta uma continuidade em sua organização. Por isso, no campo da linguagem procura-se estabelecer uma coesão na configuração da interação oral ou escrita. Antunes (2012, p. 40) justifica da seguinte forma a associação semântica:

> Na verdade, as coisas que povoam nossos mundos estão em contiguidade, dividem espaços, dividem tempo de ocorrência e compartilham propriedade e funções. É natural, portanto, que, no plano da linguagem as "matrizes cognitivas" com que expressamos nosso conhecimento dessas coisas também se associem e guardam proximidade mais ou menos evidentes (...).

É considerando as associações semânticas que se vai elaborando o todo de um texto. As cadeias de significados vão possibilitando tanto ao leitor quanto o autor compreender e transmitir o discurso textual. Ponderando essas relações, o autor consegue imprimir suas ideias e intenções. Desse modo, um estudo voltado à significação de palavras ou frases descontextualizadas não consegue desenvolver a competência lexical dos alunos. É relevante propor um estudo que considere as relações entre os itens lexicais presentes no texto e os sentidos promovidos por meio das escolhas desses itens. Para Antunes (2012, p.43), convém reconhecer que as escolhas lexicais estabelecem um propósito ao compor um texto, pois "Todo ato de linguagem é, em alguma medida, um modo de agir, no sentido de que pretende alcançar certo efeito prático. A escolha dessa ou daquela palavra está na dependência de se conseguir esses efeitos".

Porém, essas seleções lexicais são delimitadas por padrões pré-estabelecidos socialmente. Por isso, preveem o momento histórico, o lugar onde os interlocutores estão localizados, assim como a identidade dos mesmos, considerando seus valores culturais e socioeconômicos.

Para Antunes (2007) são vários os motivos que sustentam o estudo do léxico em sala de aula. As unidades lexicais no âmbito do texto são responsáveis pela materialidade do sentido e unem, de acordo com os conhecimentos linguísticos, as partes que constituem a produção textual como unidade comunicativa. Além disso, transmitem formas de pensar, relacionam-se com o contexto histórico de cada época, refletem o prestígio do falante diante de um vasto domínio vocabular e ampliam as possibilidades comunicativas, pois "um vocabulário mais amplo constitui uma via de acesso a muitas informações ou a matéria-prima que se cria e se expressa todo complexo de nossa atividade verbal" (ANTUNES, 2007, p. 43).

Em aulas de língua materna é primordial que as atividades de leitura, interpretação e produção textual tenham um enfoque nas escolhas lexicais feitas pelo autor ao construir seu texto. Martins (2011, p.104) afirma que "as palavras lexicais despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações." Dessa maneira, ao ser orientado sobre a análise lexical, o aluno poderá depreender muitas informações que tornarão mais dinâmico o processo de compreensão textual e, consequentemente, suas produções escritas ou orais.

3.2 Léxico e ensino: a análise lexical em aulas de língua portuguesa

O papel a ser desempenhado pela escola tem entre seus principais objetivos preparar os estudantes para intervirem em seus contextos sociais de maneira consciente e crítica, exercendo com maestria a cidadania. Porém em sala de aula quando se trata do ensino de língua materna, pouco se evidenciam as práticas reais comunicativas. Por conseguinte, o estudo de português acaba se minimizando a um ensino tradicional, considerando primordialmente a exploração da gramática normativa, vendo-a como instrumento uniformizador da língua, capaz de garantir formas para o "bom uso" seja na escrita ou na oralidade.

A fim de se propor novos horizontes e garantir um ensino de língua portuguesa com qualidade, o estudo do léxico em sala de aula torna-se uma das possibilidades para se atingir esses objetivos. Isso porque a reflexão sobre os itens lexicais propõe diversas situações favoráveis ao aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual, como levar o aluno a perceber relações de coesão e coerência, atribuir sentidos considerando os valores semânticos e reconhecer a intencionalidade discursiva daqueles com quem se comunica, seja através de um diálogo ou da leitura de um livro. Dessa forma, a abordagem lexical em aulas de língua portuguesa desenvolve a capacidade de o discente reconhecer e utilizar o léxico de sua língua materna de maneira eficaz em suas interações sociais.

Propor uma análise do léxico da língua permite identificá-la como mutável e dinâmica, pois ela se transforma e se adapta conforme as necessidades do ser humano para expressar-se. Essa percepção se dá ao entender que no léxico de uma língua surgem novos vocábulos, como os neologismos, e, ao mesmo tempo, devido às transformações sociais e econômicas, podem desaparecer algumas unidades lexicais ao caírem em desuso, mas nem por isso perdem sua relevância, pois passam a constituir a memória histórica de um povo. De acordo com essa proposição, Bidermam (2001, p. 13) afirma:

> Sendo a língua um patrimônio social, preexistente aos indivíduos, classifica-se como uma realidade heterogênea, sujeita a outros fatores que compõem a herança social, como a cultura e a estrutura da sociedade, por exemplo. Assim sendo, a língua se situa num eixo temporal que evolui e se altera através dos séculos, sofrendo continuamente a injunção de variadíssimos fatores extralinguísticos. Por conseguinte, tanto numa perspectiva diacrônica como numa

> perspectiva sincrônica, não se pode nunca fazer abstração dessa heterogeneidade do fenômeno linguístico – precisamos situá-lo necessariamente no seu contexto sociolingüístico.

Sendo assim, a análise lexical deve ser vista como um estudo de caráter sócio-histórico, pois transmite valores sociais e históricos de um povo. Ao estabelecer o trabalho com o léxico em sala de aula, não seria suficiente considerá-lo apenas como uma lista objetiva capaz de nomear seres, objetos e sentimentos. O léxico de uma língua, mais uma vez fazendo referência às contribuições de Biderman (2001), submete-se às concepções da fonologia, pois oferece os recursos para identificar "segmentos coesos" de acordo com a ordem fônica; da gramática, para perceber as estruturas linguísticas apresentadas nesses segmentos, e da semântica, que expõe a unidade léxica disponibilizada no discurso do falante.

Retomando o caráter diversificado do léxico, um trabalho de análise que priorize apenas a classificação gramatical ou somente a pesquisa em dicionários buscando a identificação de significados listados de forma descontextualizada resultaria em saberes bem delimitados. De acordo com Antunes (2012, p. 30-31), "o exercício da linguagem é muito mais do que uma simples atividade de nomear, designar, de rotular as coisas ou de falar sobre elas". Ao desconsiderar nas práticas de ensino de língua portuguesa o contexto comunicativo, as características cognitivas dos sujeitos envolvidos e ainda, as funções atribuídas a esses vocábulos deixaria de conceber, inclusive, o aspecto criativo do léxico para ser aplicado conforme as necessidades de interação social dos falantes.

Pode-se ainda fazer referência à abordagem minimalista do estudo lexical em aulas de língua portuguesa ao se observar o trabalho simplista destinado ao vocabulário, que leva o aluno a reconhecer a significação dos vocábulos de forma abrangente, como se não passasse por influência dos mais variados contextos comunicativos. Cita-se o uso de dicionários em exercícios descontextualizados, bem como as listas de palavras ou frases formuladas fora de uma situação interativa. Dessa forma, a prática de ensino assume um caráter de carência frente à riqueza de significados que a língua dispõe ao falante, seja pela ambiguidade ou pela polissemia. Antunes (2012, p.22-23) faz as seguintes afirmações sobre o fato de reduzir a exploração do vocabulário a um único significado, utilizado de forma generalizada:

> Na estreiteza desse vocabulário básico, o aluno não reconhece seu próprio vocabulário, tão mutante, tão naturalmente ajustado às determinações de cada contexto e de cada cena de interação. Outra vez, a língua na escola parece uma abstração, uma entidade estática, fixa não em movimento, e as palavras, consequentemente, parecem ter seus sentidos fixados, tal como etiquetas em pedra.

O uso do dicionário nas aulas de língua portuguesa pode trazer relevantes contribuições para aprimoramento de uso e reconhecimento do léxico da língua materna. Entre essas contribuições está a valorização da memória cultural e social da língua, armazenada no decorrer de sua história. Com isso os dicionários deixam de assumir um caráter puramente linguístico para serem considerados um memorial do patrimônio histórico e cultural da língua e de seus falantes. Antunes (2012, p. 137) postula ser relevante "perceber a palavra – mesmo em seu estado de dicionário – como elemento constitutivo da história de um povo, de sua cultura, de sua memória social".

Existem diversos tipos de dicionários, assim como é variável a quantidade de informações neles presentes. Isso porque há aqueles mais completos, outros com conteúdos reduzidos e cada um deles com pretensões e públicos diferentes. Os autores Rangel e Bagno (2006, p. 24-25) destacam algumas funções a serem desempenhadas pelos dicionários:

> • tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
> • esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções);
> • precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
> • desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
> • informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como balão);
> • indicar o domínio, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; tal informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios, como planta, em biologia e em arquitetura;
> • dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfossintáticas (descrição gramatical);
> • indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo);
> • assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica);
> • descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados;

> • prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso)
> • revelar a origem de um vocábulo (etimologia).

Ao elencar as diversas formas de utilizar o dicionário é imprescindível que esse recurso seja inserido frequentemente nas situações de ensino aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, visto que ao desenvolver sua competência lexical o indivíduo terá um maior domínio sobre a linguagem oral ou escrita e estará preparado para interagir em qualquer contexto comunicativo. Todavia o professor de língua portuguesa é responsável por aprimorar a leitura e a escrita, ampliar a capacidade vocabular do aluno e fazê-lo desenvolver sua capacidade de atuar com o sistema linguístico nas diversas esferas sociais; e esses objetivos podem ser alcançados ao serem subsidiados pelo uso dos dicionários em sala de aula.

Rangel e Bagno (2006, p.27) destacam os benefícios de inserir o dicionário nas aulas de língua portuguesa para alunos do ensino fundamental, como se pode constatar a seguir:

> Além disso, para o caso particular de Língua Portuguesa, um dicionário poderá dar subsídios importantes também para o estudo do léxico, em seus diferentes aspectos. Na maior parte das propostas curriculares estaduais e municipais, um dos objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental é desenvolver no aluno a capacidade de recorrer de forma adequada a diferentes linguagens, comunicando se com eficácia em diferentes situações sociais. Uma vez que o progressivo domínio da linguagem escrita é central tanto para o sucesso dessa empreitada quanto para o desenvolvimento da autonomia relativa do aluno nos estudos, os dicionários certamente têm uma contribuição efetiva a dar. Por outro lado, a análise e a reflexão sobre a língua e a linguagem - e portanto também sobre o léxico - são parte do ensino de língua materna. E o conhecimento sistematizado sobre o léxico que o dicionário proporciona tem um papel relevante a desempenhar na (re)construção escolar do conhecimento sobre a língua e a linguagem.

Reconhecer o dicionário e a gramática como instrumentos didático-pedagógicos que auxiliam na análise dos percursos e transformações do léxico possibilita ao professor de língua portuguesa deixar de ver o dicionário como um manual apenas para tirar dúvidas sobre a ortografia e a gramática para oferecer normas sobre o uso da língua.

Os livros didáticos também não abordam o caráter variacionista do léxico; cabe ao professor de língua portuguesa ir além do mínimo conteúdo destinado ao estudo lexical trazido nesses manuais, visto que destacam apenas o viés morfológico com

ênfase na sistematização gramatical. Essa preferência pelas análises que normatizam o conhecimento linguístico, como estudos que contemplam simplesmente os processos de formação de palavras e não propõem uma reflexão ao aluno sobre a motivação e relevância do surgimento de novos termos e expressões, ou ainda, sobre o que leva uma sociedade inteira deixar de utilizar determinadas palavras, pouco contribuem para a formação de um indivíduo capaz de compreender e dominar o funcionamento de sua língua conscientemente. Essa exploração ineficiente do estudo do léxico nas aulas de língua portuguesa é apontada por Antunes, (2012, p. 20-21):

> Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de "formação de palavras", com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análise de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de criar novas palavras pouco importa. Tampouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época. Importa reconhecer o componente gramatical implicado nesses processos.

Outra forma de estudo que apresenta pouca relevância e poucos resultados, pode ser percebida quando o professor de língua portuguesa propõe o ensino da metáfora apenas em textos literários. Essa situação deixa de considerar que tal figura faz parte do cotidiano dos falantes ao elaborarem e participarem dos processos interacionais. Ou seja, os efeitos de sentido gerados pelas figuras de linguagem passam a pertencer somente à esfera literária, e o estudante não consegue reconhecer como essas diferentes formas de construir os sentidos podem ser exploradas em suas próprias operações linguísticas. Considerando a abordagem que tem sido feita nos ambientes escolares, Antunes (2012, p. 24) estabelece que o léxico, "quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos". É relevante que o discente seja orientado a se debruçar sobre análise lexical do ponto de vista "discursivo-textual" (ANTUNES, 2012, p.25) a fim de promover o desenvolvimento de sua competência lexical.

Ao ter seu saber ampliado em relação à sua língua materna, o sujeito utiliza as estruturas do sistema linguístico nas mais variadas situações de interação e torna-se seguro para colocar em evidencia sua habilidade de criação. Isso porque essas estruturas

são manipuladas pelo falante de acordo com suas intenções comunicativas e ele fará uso de seu conhecimento para atingi-las.

Se o intuito da escola é rever o ensino da língua materna buscando possibilitar estudos sobre a linguagem e as atividades que envolvem o sistema linguístico, devem ser abordadas nas situações didático-pedagógicas as diversas maneiras que as variantes da língua se apresentam na sociedade em procedimentos de fala e escrita. O trato superficial de conceitos e noções sobre o conjunto lexical que a língua disponibiliza não abarca a infinidade de relações que podem ser estabelecidas pelo enunciador do texto ao operar com criatividade os processos linguísticos (Franchi, 2006).

Dessa forma, o estudo sobre o léxico torna-se mais significativo se estiver relacionado à intenção dos interlocutores ao produzirem seus discursos orais ou escritos. E, de acordo com Carlos Franchi (2006), nas aulas de português o aluno precisa ser levado a imprimir em suas produções sua própria marca, ou seja, seu estilo. Assim, são oferecidas oportunidades de esse aprendiz se relacionar no mundo de maneira confiante, através do desenvolvimento de sua capacidade de operar os recursos que o sistema linguístico dispõe a ele para criar seus discursos conforme seus objetivos comunicativos.

3.3 O léxico e as relações semânticas

Ao buscar ampliar o domínio lexical dos usuários de uma língua é relevante considerar que o aprendizado é uma atividade constante e permanente, pois ocorre durante toda a existência. A escola é o ambiente responsável pela reorganização dos conhecimentos inerentes do aprendiz, relacionando-os com novas experiências que lhe permitem produzir e ampliar suas estruturas cognitivas. Portanto não se pode acreditar que todo o aprendizado é proveniente do período que o aluno passa na escola. Este se consolida e se desenvolve por meio de experiências reais de interação, indo além do contexto escolar.

São as interações comunicativas do falante que o levará a propor relações entre si e o mundo, cotejando os saberes adquiridos seja na escola ou fora dela, indo da parte para o todo. O aluno pode ser orientado a perceber essa relação inclusive nos discursos. Isso porque, para construí-los precisa associar palavras e elaborar enunciados com sentidos completos para se atingir os objetivos pretendidos nos eventos comunicativos.

E essas associações fazem parte de um relevante estudo lexical que analisa as relações semânticas estabelecidas entre os vocábulos na composição de um texto oral ou escrito.

Ao elaborar um ato de fala os integrantes do processo comunicativo recorrem ao repertório lexical que possuem na memória e realizam escolhas, a fim de atenderem os objetivos esperados. Biderman (2001, p.181) afirma o seguinte sobre a retomada dos vocábulos através da memória:

> É certo, porém, que a memória registra, de maneira ordenada, o sistema lexical. De fato, a experiência cotidiana comprova a existência de processos mnemônicos, estruturalmente ordenados, de tal forma que, quando nos queremos lembrar de um vocábulo, desencadeia-se um processo que nos fornece, normalmente em série, várias palavras que integram um mesmo subsistema léxico ou então um determinado campo semântico.

Na recorrência mnemônica o falante realiza relações vocabulares constituídas por associações de significação, ou seja, pelos campos semânticos. Retornando a autora citada anteriormente, as relações vocabulares que mais ocorrem, além do paralelo entre os antônimos são:

> 1) Vocábulos sinônimos. Uma palavra como *branco* evoca em cadeia; *claro, alvo, transparente, cândido, pálido* etc.
> 2) Vocábulos semelhantes formalmente. Uma palavra como *branco* desencadeia as associações vocabulares: *brancura*, *embranquecer, branquear, branquejar* etc. Nesse caso, além de todas essas palavras partirem da mesma forma básica, também se originam do mesmo núcleo de significação.
> 3) Vocábulos de significação contígua. Uma palavra como *flor* pode evocar*: rosa, cravo, jasmim, gladíolo, margarida, crisântemo* etc. (BIDERMAN, 2001, p. 181).

Essas relações léxico-semânticas são organizadas de acordo com o conhecimento pessoal do léxico que o usuário adquire em sua existência através da exposição ao sistema linguístico de sua língua materna, como também segue um modelo estabelecido pela forma com que seu grupo social e cultural reconhece o mundo. Porém sendo o léxico definido com um caráter instável, a estruturação dos campos léxico-semânticos também se alteram no decorrer do tempo. Assim, como no léxico vão surgindo novos vocábulos, abrem-se oportunidades para ocorrerem também novas associações e categorizações semânticas na estrutura lexical.

Dessa forma, é difícil listar todos os vocábulos que compõem um campo semântico. Segundo Biderman (2001) isso ocorre devido às variações de significados e ainda aos processos criativos propostos pelos seres humanos. Estes eventos transformam constantemente o léxico de uma língua, impossibilitando a descrição completa dos campos semânticos. De acordo com seus estudos, as relações de oposição são as mais correntes quando fazem recorrência ao campo semântico. Esse processo de organização por oposição pode ser classificado por oposições simples ou complexas de significação. A primeira diz respeito à distinção por apenas um ou dois traços sêmicos, ou seja, se diferencia em pouquíssimas características. Já a segunda categoria remete a saliências mais amplas, portanto a uma maior quantidade de traços sêmicos.

Para descrever a classificação de oposição simples é pertinente apresentar o exemplo utilizado por Biderman (2001, p. 194), em que a autora aponta sete palavras (*palácio/ palacete/ mansão/ casa/ casinha/ choupana/ casebre*) e todas significam *casa*. Nesse caso, há "dois traços de significação que as distinguem a) tamanho; b) riqueza e/ ou pobreza". Porém ocorrem mais facilmente as oposições complexas, pois os campos semânticos possuem palavras que possibilitam uma grande variação de sentido e o que muitas vezes é definido como sinônimo no dicionário, não estabelece relações entre os sentidos em determinados contextos. Serão descritos a seguir os significados de *relacionar* e *associar*, considerados sinônimos (a consulta foi realizada no sítio Dicionário do Aurélio Online):

> **Relacionar:** v. t.; Fazer ou dar relação de./ referir, narrar./ Estabelecer relação ou analogia entre coisas diferentes./ Travar conhecimento com pessoas, fazer amizades, manter relações.
> **Associar:** v. t.; Unir, juntar, reunir./ Relacionar: associar idéias./ Fazer participar de: associar um amigo a uma empresa./ Entrar em sociedade, em aliança: dois Estados que se associam./ Aliar-se, combinar: elegância que se associa à beleza./ Fig. Manifestar solidariedade: associar-se a dor de alguém.

No exemplo apresentado por Biderman (2001), observa-se que os campos semânticos de *relacionar* e *associar* possuem significação próxima apenas em determinados contextos. Portanto em outros contextos os dois vocábulos não estabelecem relação semântica, fazendo parte de outros campos de significação. Sendo assim, o trabalho de listar os vocábulos pertencentes a uma rede de significados se revela uma tarefa impossível, pois são incontáveis as relações a serem estabelecidas pressupondo-se também o fato de o léxico manter-se em constante ampliação.

Outro fator a ser considerado na análise dos campos semânticos é a significação estabelecida através do uso de figuras de linguagem como metáforas e metonímias em determinados contextos. Biderman (2001, p. 198) postula que esses contextos dão a possibilidade de se inserir novos significados:

> Nos contextos a combinatória dos elementos léxicos sempre introduz novos matizes de significação, sendo essa talvez a principal razão por que o lexicólogo não poderá nunca delimitar o campo de significação de uma palavra. São sobretudo os usos metafóricos e metonímicos que contribuem grandemente para essa oscilação e imprecisão de qualquer microssistema léxico.

Tendo em vista as práticas de ensino, é relevante perceber a partir da análise sobre o funcionamento dos campos semânticos que as palavras não encerram significados apenas em si mesmas. Elas são ressignificadas de acordo com a intenção e a criatividade do falante ao produzir seus discursos. Assim, através das redes de significados vai sendo estabelecida a unidade de sentidos e idéias que se pretende transmitir. Antunes (2012, p. 88) afirma:

> (...) uma das regularidades de nossas atividades discursivas consiste no fato de que escolhemos as palavras com base nas possibilidades de convergência semântica que elas podem criar, em função da unidade de sentido e de intenções que pretendemos expressar. O fato de podermos reconhecer o tema de um texto ou de um trecho, ou de um parágrafo, por exemplo, o fato de podermos resumir qualquer um deles têm sua razão de ser nessa "unidade" semântica expressa pela proximidade de sentido entre as palavras.

Dessa forma, a análise de um texto ou de uma obra literária torna-se mais enriquecedora se se abarcar a ideia da existência de relações semânticas entre as palavras que constituem o texto. O estudo dessas relações permite que o aluno ative seu sistema cognitivo e compreenda os sentidos do texto indo além da informações superficiais. Outro fenômeno relevante a ser considerado sobre o léxico está no fato de que assim como a língua é tida como variável, o léxico e suas associações semânticas também se alteram, transformando-se no decorrer do tempo. Práticas de ensino que abordam o repertório lexical ou até mesmo a língua como se estivessem cristalizados e inalteráveis não são eficazes na ampliação da capacidade de compreensão de sentidos e de utilização do aparato lexical para que o aluno possa interagir através de seus discursos em variados contextos sociais.

3.4 Os nomes e a caracterização

Como se sabe, os nomes são responsáveis por demonstrar as características e as especificidades de um determinado objeto ou personagem presentes em um discurso. No conto *Negrinha*, são muitos os elementos lexicais que caracterizam as personagens, denunciam as diferenças de classes e o abuso de autoridade. Dessa forma, o autor faz as escolhas de vocábulos que transmitem a visão de como se sente em relação ao contexto social do início do século XX, ou seja, os lexemas refletem julgamento, afetividade, avaliação e evocam outra época. A visão de mundo de Monteiro Lobato é refletida pelos elementos que constituem e caracterizam as personagens, como é o caso da descrição de Inácia, representada no conto com ironia, como uma senhora de muitas virtudes. Essa personagem cria uma criança órfã, filha de uma ex-escrava para maltratá-la e descarregar seus ímpetos escravocratas.

Nesse panorama, o estudo das unidades lexicais que caracterizam as personagens pode levar o aluno a entender o contexto histórico e social dessa época, o que resultará na compreensão não só do texto, mas o entendimento e preservação da memória histórica e cultural de seus antepassados. Essas reflexões dão a oportunidade de o jovem aprendiz fazer uma análise crítica do contexto social em que está inserido, comparando-o com outros momentos vivenciados ao longo da história, e de se expressar de maneira autônoma como um sujeito conhecedor de sua cultura e de sua língua.

A respeito do conhecimento linguístico, é relevante para o aluno, em aulas de língua portuguesa, reconhecer as funções e não apenas memorizar as nomenclaturas das classes gramaticais. Consequentemente, compreenderá a aplicabilidade desses itens lexicais em um determinado texto/discurso e conseguirá utilizar o sistema linguístico conforme as necessidades impostas a cada momento enunciativo. Por isso, os estudos de língua materna, baseados apenas em classificar e nomear deixam de ser funcionais ao se produzir um discurso oral ou escrito. Um exemplo disso é dado por Lapa (1998, p.110-11), ao estabelecer que são poucas as diferenças entre os substantivos e adjetivos. Conforme o autor,

> o substantivo pouco se difere do adjetivo; no fundo são dois aspectos de uma mesma realidade linguística. (...) A língua atual de cunho impressionista, avulta a qualidade acima do objeto, faz da qualidade o próprio objeto. É assim que dizemos “o rubro das papoilas”, “o idiota do rapaz”, substantivando os adjetivos. E é ainda por esta tendência

> que dizemos “uma beleza de criança”, “uma maravilha de seara”, pondo o substantivo qualificante à frente do qualificado.

Porém, quando se trata de caracterização, os adjetivos são os mais utilizados. Assim, ao debruçar sobre os trechos em que foram empregados os adjetivos, o aluno conseguirá compreender os objetivos do autor ao utilizá-los. Logo, a escolha lexical faz parte do estilo do autor, visto que este pode construir a caracterização de seres ou objetos de diversas formas, utilizando palavras, modos de dizer, expressões ou frases. Sobre a visão da Estilística sobre os adjetivos, Lapa (1998, p.119) esclarece:

> O adjetivo é portanto o elemento fundamental da caracterização dos seres; mas a Estilística tem uma noção muito mais larga do adjetivo que a Gramática: para ela tudo quanto sirva para caracterizar, jeito de entonação, palavra ou frase, vale como adjetivo

Assim, no conto utilizado neste trabalho, para descrever os atos cruéis que deixam a personagem D. Inácia extremamente contente, o autor recorreu à repetição do adjetivo *bom* precedido de exclamação como recurso para expressar a entonação de empolgação, intensificando a sensação sentida pela personagem, como se pode constatar em Lobato (2008, p. 21): “Puxões de orelha: o torcido, de despregar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar!)”.

O adjetivo *divertidíssimo* também intensifica a sensação de prazer proporcionada pelas agressões cometidas por D. Inácia na personagem Negrinha. Isso porque o sufixo {*-íssimo*} possui mais expressividade do que a expressão *muito divertido*. Lapa (1998, p.132) explica essa escolha ao afirmar que “De um modo geral, tem-se a impressão de que o emprego do sufixo imprime maior força intensiva à ideia. Assim, “um homem *riquíssimo*” parece-nos mais opulento que “um homem *muito rico*”. Monteiro Lobato valeu-se desse recurso ao finalizar a explanação o último tipo de punição destinada à Negrinha, em que expõe a satisfação da cruel patroa: “A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma – divertidíssimo!” (LOBATO, 2008, p. 21).

Continuamente o autor busca intensificar, ressaltando a maldade da personagem D. Inácia em relação à Negrinha. Para demonstrar o quanto o choro da criança irritava a patroa, a mãe cobria-lhe a boca, tentando reprimir com violência e desespero o desabafo da menina, a fim de não incomodar (“A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em

caminho beliscões de desespero"). Tendo em vista atingir esse objetivo, o sufixo {*-oso*} foi empregado em *criminosa*, pois de acordo com Martins (2011, p. 149) esse sufixo é considerado como "o mais produtivo (...) quer com valor referencial, quer com valor expressivo". Todavia, deve-se ressaltar que o adjetivo *criminosa* foi substantivado, pois foi empregado "sem qualquer referência a nomes expressos como verdadeiros substantivos" (BECHARA, 2009, P.145).

Porém, assim como os adjetivos podem ser empregados para exercerem funções nos enunciados de outras classes gramaticais, palavras pertencentes a diferentes classificações da gramática podem atuar como adjetivos. Castilho (2012, p. 516) denomina esses processos como adjetivização e expõe como eles podem ocorrer:

> Quanto a sua *gramaticalização*, diferentes processos gramaticais asseguram a adjetivização de outras classes:
> 1. Através da intensificação, um substantivo torna-se adjetivo.
> (15) *Fulano é muito homem.*
> 2. Através da sufixação gramatical, um verbo torna-se adjetivo: é o caso dos particípios passados. Os particípios sempre foram considerados como verbos não prototípicos, meio verbos, meio adjetivos, e disso decorre sua denominação.
> 3. Substantivos se recategorizam como adjetivos. Assim, *vermelho*, deriva do substantivo diminutivo *vermiculus* (...).

No conto *Negrinha*, é comum o uso do particípio passado como adjetivo, como pode ser conferido nos trechos "Sempre **escondida**, que a patroa não gostava de criança." (LOBATO, 2008, p. 19); "Assim cresceu Negrinha – magra, **atrofiada**, com os olhos eternamente **assustados**." (LOBATO, 2008, p. 20); "Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela **surrada** carinha..." (LOBATO, 2008, p. 24); "Morreu na esteirinha rota, **abandonada** de todos, como um gato sem dono" (LOBATO, 2008, p. 25).

Considerando a análise das palavras e suas funções nos enunciados, as unidades lexicais (substantivos, adjetivos, verbos) devem ser vistas como ferramentas a serem utilizadas pelos integrantes do discurso de acordo com os objetivos estabelecidos na situação discursiva. Essas unidades são tidas como lexemas que transmitem sentimento ou emoção; reconhecidas como palavras de significado afetivo, de acordo com Martins (2011). Em Lobato (2008, p.22) como em outros momentos do conto que estão presentes o mesmo tipo de construção, a afetividade pode ser percebida tanto pelo uso da palavra com significado afetivo "triste" como pela inserção deste adjetivo anteposto ao substantivo "criança" em "a triste criança encorujou-se no cantinho de

sempre". Segundo Castilho (2012, p.521) "quando se antepõem, os adjetivos favorecem uma predicação mais subjetiva do substantivo, ressaltando seus valores afetivos".

Há ainda as palavras que demonstram um "julgamento pessoal". (MARTINS, 2011, p. 107). Pertencem a essa situação os adjetivos considerados por Castilho (2012, p. 513) como relativos ou predicativos, pois, segundo o autor, apresentam uma "oposição relativa a seus antônimos". Assim, se enquadram como palavras que emitem julgamentos os adjetivos que atribuem qualidades que se opõem. Adjetivos como bonito/feio, triste/alegre, covarde/corajoso exemplificam que o "elemento afetivo é inerente ao significado básico" (MARTINS, 2011, p. 107). No conto *Negrinha* ao descrever Dona Inácia, Monteiro Lobato faz uso desse recurso e expõe seu julgamento a respeito da personagem ao caracterizá-la como "Gorda, rica, dona do mundo" (LOBATO, 2008, p. 19), como também ao referir-se a Negrinha como "pobre órfã" (LOBATO, 2008, p. 19) e ao corpo judiado da menina como "Sua pobre carne" (LOBATO, 2008, p. 20). Observa-se também que o adjetivo *pobre* foi utilizado anteposto aos substantivos, reforçando a subjetividade e a afetividade.

As palavras lexicais podem ter ainda um elemento avaliativo. Este pode não se apresentar no significado básico da palavra, porém apresenta-se intrínseco a ele. Segundo Martins (2011, p. 108), os significados desses elementos são complexos:

> Assim em *palácio, mansão,* à ideia de "edifício", "moradia", se aderem as ideias de "grandeza", "luxo", "riqueza", e outras que podem ser conotações mais pessoais; em *esbanjar* o significado de gastar está alargado pelo de "excessivamente", "insensatamente", que corresponde à sua expressividade.

No conto, há vários elementos que se apresentam de forma valorativa. Como exemplos podem ser apontados os itens lexicais que se referem ao lugar onde Negrinha passou seus primeiros anos "vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos" (LOBATO, 2008, p.19). Os adjetivos *escuros, velha e imundos* mostram a avaliação feita a respeito da vida da personagem Negrinha. Nesse trecho, o substantivo *trapos* além da significação de "panos velhos" traz inerente a ideia de "pobreza". Outra situação a ser apresentada caracteriza o lugar onde Dona Inácia passava a maior parte de seu tempo, o *trono*: "Entaladas as banhas no *trono* (...)". A palavra *trono,* além de significar "assento de cerimônias para monarcas e papas", se adere as ideias de "riqueza" e "suntuosidade".

Nesse conto podem ser apontadas palavras lexicais que vão além de seus significados comuns, pois trazem consigo a ideia de depreciação, assédio moral e são aplicadas com sentidos pejorativos, como no caso dos apelidos destinados à personagem Negrinha: "Pestinha, diabo, coruja, barata-descascada, bruxa, pata-choca, pinto-gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo" (LOBATO, 2008, p.20).

Tratando ainda dos lexemas avaliativos, pode-se considerar os que adquirem o traço de avaliação a partir do emprego de afixos. A reflexão sobre a morfologia do ponto de vista estilístico desenvolve a capacidade de utilizar os recursos linguísticos com expressividade, por isso essa deve ser uma abordagem em aulas de língua portuguesa. As análises realizadas sobre o processo de formação e transformação de itens lexicais reforçam o domínio do aluno sobre sua língua de origem, levando-o a admitir seu caráter dinâmico e mutável. Por conseguinte, os processos de formação de palavras resultam no enriquecimento do léxico e cumprem a função de atender as necessidades dos sujeitos envolvidos em uma situação discursiva com seus propósitos enunciativos. Martins (2011, p. 145) evidencia os objetivos pretendidos nos processos de formação de palavras, como também postula sobre o período em que os autores começaram a tomar gosto pelas novas palavras:

> Os processos de formação de palavras, essenciais ao enriquecimento lexical, vêm atendendo às necessidades expressivas de falantes e escritores, desde os começos da língua, como também acontecia no latim; no latim vulgar inúmeras palavras foram acrescidas de sufixos (*cor-coratio, spes-esperantia, ovis-ovicula, natura-naturitia etc.)* mas é a partir do século XIX que ficcionistas e poetas, de Portugal e do Brasil, passaram a explorar mais intensamente o léxico virtual, reunindo radicais e afixos em novas formas. No modernismo acentua-se o gosto pelos neologismos derivados e compostos (...).

Autor pertencente ao movimento citado por Martins (2011), Monteiro Lobato utiliza em seu conto *Negrinha*, publicado em 1920, as palavras formadas por "derivação emotiva" (MARTINS, 2011, p. 145) Ao recorrer a sufixo diminutivo {*–inho*}, o autor pretende demonstrar um valor afetivo. Assim o próprio nome da personagem principal *Negrinha* que nomeia o conto apresenta o sufixo e, portanto, retrata com afetividade o sentimento do autor em relação à personagem. Outros momentos da narrativa trazem esses elementos afetivos pela derivação sufixal tanto em substantivos, como em adjetivos: "Cruzava os **bracinhos** a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo

corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas – um cuco tão **engraçadinho**!" (LOBATO, 2008, p. 20). Porém para denunciar a depreciação e os maus-tratos sofridos por Negrinha por meio da cruel Dona Inácia, o autor também faz uso dos sufixos de diminutivos como em "Já para seu lugar, **pestinha**!" (LOBATO, 2008, p.23) e, ainda, para servir como motivo de riso e gozação para as sobrinhas da maldosa personagem "Lembras-te daquela **bobinha** da titia, que nunca vira boneca?" (LOBATO, 2008, p.26). Sobre esse recurso Martins (2011, p. 146) traz as seguintes contribuições:

> O diminutivo pode exprimir, de um lado, a apreciação, o carinho, a delicadeza, a ternura, a humildade, a cortesia, e, de outro, a depreciação, o desdém, a irritação, a ironia, a gozação, a hipocrisia. (...) Dos sufixos diminutivos (*-inho*, *-ito*, *-ico*, *-ete*, precedidos ou não da consoante de ligação - *z* - , *-ejo*, *-elho*, *-ilho*, *-im*, *-olá* etc.) o que predomina, de longe, é (z)inho, que tanto aparece em formas de substantivo como de adjetivo.

Considerando os itens lexicais que já trazem em seu significado sofrimento, tristeza, o uso do diminutivo reforça o sentido de compaixão. Ao se referir a Negrinha como *martirzinha* em "a dolorosa martirzinha" (LOBATO, 2008, p. 23), o autor demonstra pena da criança ali representada. Sobre esse aspecto do sufixo de diminutivo Martins (2011, p. 147) corrobora a ideia de que a "palavras que exprimem algo lamentável, triste, o diminutivo acrescenta a conotação de dó, simpatia (*pobrezinho*, *doentinho*, *desgraçadinho* etc.)".

Convém lembrar que o sentido deriva da intenção dos falantes envolvidos em um discurso e, dessa forma, não se pode desconsiderar o contexto comunicativo e classificá-lo de maneira sistemática e precisa. Cada momento de enunciação é único, assim como os objetivos previstos. Por isso o aluno deve ser conduzido a interpretar todo o contexto de produção, assim como os integrantes que participam de uma determinada situação comunicativa e suas pretensões discursivas.

Ao fazer referência ao contexto, existem palavras como os arcaísmos e as gírias que remetem o leitor a uma determinada época, a um momento específico da história além de retomar os aspectos sociais e culturais de uma época. Esses itens lexicais, segundo Martins (2011, p. 108), são reconhecidas como palavras evocativas responsáveis por transmitir significado, "mas também nos remetem a uma época, a um lugar, a um meio social ou cultural".

No conto analisado neste trabalho o momento histórico é pós-escravagista, ou seja, início do século XX, e por isso ainda carrega em seu contexto costumes, utensílios e ideologia muito presentes na época da escravidão. Como exemplos pode-se observar os seguintes itens: i) os verbos *vagir*, com sentido de "gemer" e *reinar* que popularmente fazia referência aos "gracejos infantis"; ii) os utensílios como o *pilão*, utilizado para moer grãos, e *azorrague*, objeto que servia para açoitar os escravos*; iii)* os substantivos *fidalgas* que presumem nobreza e *ramerrão* que carrega o sentido de monotonia; iv) *a novena de relho* – esclarecida na nota de rodapé da edição de 1946, como uma "surra de chicote durante nove dias". Tais itens lexicais dificilmente são utilizados em situações comunicativas da sociedade atual, mas, ao inseri-los no conto *Negrinha*, Monteiro Lobato subsidia o leitor com um repertório de palavras que caracteriza o contexto social e cultural de 1920. A reflexão sobre esse memorial possibilita uma compreensão que enriquece o repertório lexical do aluno ao oferecer-lhe a possibilidade de (re)conhecer os significados e sentidos atribuídos a essas palavras e expressões, além de tomar contato com o patrimônio cultural e histórico através de sua língua materna. Para isso, ferramentas didáticas como os dicionários são recursos imprescindíveis, capazes de favorecer essa situação de ensino muito pertinente nas aulas de língua portuguesa.

A gíria também faz referência a grupos específicos, seja de profissionais ou de classes sociais. Porém a utilização com frequência de gírias em situações interativas em variados contextos comunicativos pode levar a uma generalização, "passando então a fazer parte do dialeto social popular". No conto analisado, o autor apresenta expressões como "surrada carinha" (LOBATO, 2008, p. 24) para caracterizar o semblante sofrido da criança com palavras que remetem a um repertório mais popular. Segundo Martins (2011, p. 117) "a gíria passou a ser acolhida na literatura, evocando os meios populares dos grandes centros urbanos. Ainda tomando o conto *Negrinha* como exemplo, no trecho "- Eu curo ela! - disse - e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias." (LOBATO, 2008, p. 22) o narrador caracteriza os movimentos de Dona Inácia qualificando-os com expressões vulgarizadas, mas que certamente pertenciam ao linguajar coloquial daquela época. Sobre a expressividade a ser atingida na literatura pela popularização da linguagem, em especial aquelas utilizadas por Monteiro Lobato, Martins (2011, p. 118) traz a seguinte contribuição:

> Também na literatura infantil, a partir de Monteiro Lobato, se explora a expressividade da gíria, que dá um cunho de espontaneidade à fala das personagens infantis e adolescentes e diminui a distância entre a língua escrita e a falada, mas não deixa também de imprimir, às vezes, um tom de vulgaridade um pouco excessivo.

É importante ressaltar que algumas palavras mais coloquiais não são dicionarizadas, por isso nas atividades de leitura a análise do contexto geralmente conduz a inferências em relação aos sentidos. Por isso, a compreensão deve ser conduzida considerando tantos os recursos como os dicionários e gramáticas como a aplicabilidade dos vocábulos no texto oral ou escrito, procurando reconhecer as intenções dos sujeitos envolvidos na situação discursiva.

4. Metodologia da elaboração da SD

Este estudo conta com a aplicação de uma sequência didática (SD), elaborada para alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Profª. Irene da Silva Costa, com idade entre quatorze e quinze anos. A situação de ensino/ aprendizagem em questão está inicialmente dividida em sete partes, executadas no decorrer de doze aulas, com duração de cinquenta minutos.

As atividades propostas foram elaboradas com o intuito de formar um leitor competente a partir dos estudos que têm por objetivo analisar as escolhas lexicais pelo autor Monteiro Lobato no conto *Negrinha* com caráter de denúncia e crítica social. Destaca-se também a importância de se resgatar esse autor no contexto escolar, visto que, atualmente, uma linha de críticos considera que suas criações revelam um discurso racista. Porém não é o que se compreende ao constituir os sentidos desse conto, uma vez que são abordados temas como maus tratos à criança, racismo e diferença de classes.

Os estudos evidenciados na SD são abarcados pelos pressupostos bakhtinianos que relacionam o texto, o discurso, o gênero e as conjecturas da Estilística Léxica, que visam analisar as escolhas lexicais feitas pelo autor. Assim, as atividades sugeridas propõem o estudo do gênero conto assim como a análise da escolha lexical feita pelo autor na elaboração de seu texto. A reflexão sobre o estudo do gênero justifica-se pelo fato de que até a escolha de palavras na elaboração de um enunciado é feita considerando o gênero discursivo. Essa seleção de itens lexicais pode situar o leitor quanto ao momento histórico e as características marcantes das personagens principais assumindo, inclusive, um discurso crítico em relação aos fatos narrados.

4.1 Informações gerais sobre a escola e a turma

A escola Irene da Silva Costa se situa na periferia da cidade de Mauá (SP) com problemas de infra-estrutura como saneamento básico, iluminação, pavimentação. A comunidade que frequenta essa unidade de ensino, em sua maioria, vive de aluguel ou em ocupações irregulares. Atende a um público de 1460 alunos, sendo 980 no Ensino Fundamental Ciclo II e 480 no Ensino Médio.

A equipe de professores é formada por noventa 90 profissionais, sendo que 70 por cento são efetivos. Possui também variados recursos tecnológicos para o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas: TVs e caixas de som em salas de aula, câmeras de vídeo/fotográficas, projetores e microfones.

Essa escola existe há cinquenta anos e se localiza próxima a um Terminal Rodoviário. O bairro conta com Posto de Saúde, uma reserva ecológica, praça pública e um pequeno comércio local. Recebe alunos pertencentes a comunidades próximas ao lugar em que a escola está sediada.

A unidade de ensino possui espaços diversificados para dinamizar as práticas de ensino: biblioteca, que funciona juntamente com a sala de leitura, sala de informática com dezessete computadores conectados à internet, pátio e refeitório amplos, além de uma quadra coberta.

A turma em que a SD foi aplicada é composta por vinte e nove alunos. No quesito de idade, é homogênea, formada por alunos entre 14 e 15 anos e, por isso, não apresenta defasagem quanto à idade/série.

Como característica do público adolescente, esses alunos são bem ativos, curiosos e utilizam com frequência os recursos tecnológicos para interagirem. Gostam de ler livros da literatura de massa, mas são receptivos para conhecerem outras leituras, trazidas pelo professor, um exemplo dessa situação é que após a leitura do conto *Negrinha*, leram também contos do livro *Urupês*, de Monteiro Lobato.

A maior parte dos alunos é alfabetizada, porém existem alguns portadores de necessidades especiais que ainda não atingiram a proficiência da leitura e escrita. Quanto às habilidades de leitura, a inferência e a compreensão dos sentidos implícitos são ainda desafios a serem alcançados, porém, levando em consideração seu repertório de leituras, percebe-se que os alunos conseguem identificar informações explícitas, como o tema e algumas relações entre textos.

4.2 Objetivos esperados

Entre os propósitos a serem atingidos ao realizar as atividades da situação de ensino-aprendizagem está a formação do aluno como leitor independente e letrado. Na sociedade contemporânea, a predominância dos discursos escritos exige do cidadão a capacidade de interagir em diversos contextos comunicativos e realizar leituras que

evidenciem sentidos implícitos e explícitos nos discursos orais e escritos. Ao ampliar suas habilidades leitoras, o aluno adquire maturidade como leitor, pois amplia também seu repertório de saberes, podendo estabelecer uma relação entre as leituras que realiza no decorrer de sua existência, tornando-se um observador reflexivo e crítico do mundo à sua volta. As autoras Kleiman e Morais (2002, p. 123) evidenciam que a leitura crítica liberta o leitor, como se constata a seguir:

> A percepção dos elementos que estariam inscritos no texto, nos recursos linguístico-textuais utilizados pelo autor, é essencial para a compreensão, isto é, a atividade que envolve a mobilização dos processos mentais que permitem relacionar o que está dito no texto a nossos conhecimentos e valores anteriores, ao que não está dito, e a outros textos que já lemos. Toda leitura crítica aquela que desmascara os valores, saberes e práticas que são reproduzidos no texto, principalmente naqueles meios de comunicação de massa, parte da recuperação dos sentidos pretendidos pelo autor. A leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e a alienação, mas o leitor crítico é, por definição, um leitor, nunca um mero decifrador.

O outro objetivo pretendido com estudos sugeridos na sequência didática é identificar como as escolhas lexicais caracterizam as personagens e possibilitam que o leitor construa imagens, expectativas e posicionamentos sobre o texto, isso porque segundo Ferrarezi Jr. (2008, p.73), ao utilizarmos "as palavras na forma que a língua prevê, "pintamos quadros" na mente das pessoas (...), quadros que permitem que essas pessoas "vejam" com a mente as coisas que representamos (...)" assim, o léxico escolhido pelo autor cria uma representação que leva o leitor a inferir sentidos no texto.

Assim, será realizada uma análise da expressividade lexical no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, visando propor maneiras diversificadas para ampliar os conhecimentos linguísticos, já que o aluno será levado a perceber como a escolha de palavras ao compor um texto pode transmitir sentidos e valores. Antunes (2007, p. 43) postula que entre as funções do léxico, está a de imprimir no texto os significados pretendidos pelo autor:

> No âmbito da interação verbal, concretamente nos textos que elaboramos, o léxico recobre diferentes funções. Como unidades de sentido, as palavras constituem as peças com que se vai tecendo a rede de significados do texto. São elas que vão materializando, mediando as intenções do nosso dizer.

Como as atividades são norteadas pela leitura e interpretação do conto *Negrinha*, é proposto ainda um estudo desse gênero com o intuito de que o aluno compreenda-o como um instrumento capaz de auxiliá-lo em suas pretensões comunicativas, pois de acordo com Bakhtin, o conhecimento dos gêneros torna o usuário da língua mais competente e livre para construir seus discursos:

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Logo, este estudo visa contribuir para que o aluno reconheça os recursos que o sistema linguístico lhe oferece para expressar-se, como também compreender as intenções discursivas daqueles que o cercam. O autor Ferrarezi Jr. (2008, p.74) justifica a importância de se estudar as representações possibilitadas pelas palavras porque "a representação cria nos usuários da língua uma visão de mundo que os guia em sua existência social e individual". Consequentemente, ao participar das análises sugeridas nesta sequência de atividades, o aluno será instrumentalizado com novas formas de interpretar e interagir socialmente.

4.3 A sequência didática comentada

A introdução da sequência é feita com uma explanação oral pelo professor com o objetivo de situar os discentes sobre o assunto a ser estudado nas próximas aulas. Dessa forma, é feita uma sondagem sobre em quais situações o ser humano sofre com atitudes humilhantes e de assédio moral que, muitas vezes, culminam em agressões físicas, além das psicológicas. No quadro abaixo estão as perguntas para motivar o início da discussão sobre o conto *Negrinha*, objeto de análise para as aulas seguintes. Sob o título ***Início de conversa,*** essa atividade se propõe a chamar a atenção do grupo de alunos e fazê-los perceberem quais são as situações de desrespeito ao próximo que acontecem com frequência atualmente, mesmo existindo leis que buscam proteger as pessoas contra esses abusos.

Começo de conversa...

Vamos a partir de agora refletir sobre algumas situações de desrespeito que acontecem no cotidiano, mesmo existindo leis que tratam desse assunto e declaram tais atitudes como crimes contra a pessoa.

Podemos fazer referência a várias situações de agressões verbais que se transformam em assédio moral, humilhações relacionadas às características físicas, nacionalidade, preconceito linguístico entre outros atos discriminatórios que geram a violência verbal ou física.

Você já presenciou situações como as descritas anteriormente?

Como reagiu?

O que pensa a respeito?

Considera como um crime ou apenas brincadeiras?

No segundo momento propõe-se a leitura do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato. Essa atividade pode ser feita pelo professor, em voz alta, mas é necessário que os alunos tenham uma cópia para acompanhá-lo, já que se trata de um texto extenso. É importante também que o educador faça neste momento a contextualização da obra, comente sobre o autor, a época em o texto foi escrito e o que ocorria na sociedade. Dessa forma, os alunos farão a leitura atentos para a temática, buscando descobrir as intenções do autor e, assim, compreender o texto. Em seguida é sugerido aos alunos lerem novamente o texto, grifarem palavras desconhecidos para serem discutidas e analisadas de acordo com os enunciados a que pertencem. Na próxima atividade, o objetivo é apontar as palavras cujos significados eles não conseguiram inferir, considerando o texto, e utilizar os dicionários para realizarem as buscas. A intenção é que os alunos procurem as palavras que estão fora de seu cotidiano e que estabelecem uma relação com o regime escravocrata e contexto social do século XX.

Ler e Compreender

O texto que você vai ler descreve com detalhes alguns momentos na vida de uma personagem criada pelo autor modernista Monteiro Lobato, em 1920. O sentimentalismo demonstrado nas palavras que compõem o conto leva-nos a compreender o quanto valores enraizados pelos costumes sociais de uma época são capazes de justificar atitudes violentas contra as pessoas. E, dessa forma, você perceberá como a denúncia social pode vir até mesmo por meio de uma história fictícia.

1. Depois de ler o texto, faça outra leitura marcando as palavras e expressões que não conhece e que dificultaram a compreensão do texto. Comente ao seu professor sobre seu levantamento e

faça uma análise dos trechos aos quais tais palavras e expressões pertencem. Você poderá descobrir os sentidos com a ajuda do próprio texto!
2. Depois de inferir sobre os sentidos das expressões e palavras grifadas considerando o contexto textual, localize-as no dicionário e confirme suas descobertas em relação aos seus significados.

A terceira etapa visa colocar o aluno em contato com as características do gênero conto. Para isso, o professor propõe a elaboração do seguinte quadro buscando destacar a estrutura do gênero com as informações obtidas através da leitura do conto *Negrinha*. O quadro foi elaborado confirme as proposições de Adam (1992) sobre a composição de uma sequência narrativa, uma vez que é a sequência que predomina no gênero conto. O próximo passo é solicitar aos alunos que comentem as anotações feitas no quadro, e o professor vai registrando essas informações na lousa. Depois disso, é relevante que seja realizada a sistematização das características mais comuns ao gênero, relacionando-as com as informações levantadas pelos discentes. Assim, o ensino ocorre de forma reflexiva e clara.

Nome do Conto	
Personagens	
Narrador (observador/ personagem)	
Tempo/ Lugar	
Situação Inicial	
Fase de Complicação	
Fase de Ações	
Fase de Resolução	
Situação Final	

O quinto momento tem como foco a análise linguística, norteada pela leitura e interpretação do texto. Questões voltadas para a caracterização das personagens são importantes, pois o aluno vai evidenciar a oposição de sentidos e significados dos itens

lexicais utilizados pelo autor para descrevê-las. O professor deverá orientá-los sobre essa atividade, pois quando se refere à Negrinha, personagem que dá título ao conto, os adjetivos estão no diminutivo, reforçando sua condição social, perante o contexto histórico da época, e demonstrando a desvalorização do negro após a abolição da escravatura. Em oposição, ao se tratar da senhora, Dona Inácia, a descrição é realizada com exageros e ironia, no que se refere a sua forma física, os ambientes que frequentava e os objetos que estavam a sua volta. Alguns adjetivos utilizados para compor a personagem retratam sua posição de prestígio na sociedade da época e denunciam seus costumes e valores éticos.

Uma questão primordial a ser levantada pelo docente nessa situação é a demonstração de que o processo de formação de palavras, segundo Martins (2011), pode ser recurso para os autores expressarem suas intenções na composição de suas obras. Tratando mais especificamente da derivação sufixal, Martins (2011) afirma que palavras com os sufixos diminutivos podem transmitir afetividade e humildade entre outros sentimentos. No caso do conto *Negrinha,* o narrador observador refere-se a essa personagem utilizando adjetivos ou substantivos formados pelos sufixos {*-inho /-inha*}, constatados em "bracinhos a tremer" (Lobato, 2008, p.20) e "dolorosa martirzinha" (Lobato, 2011, p.23). Com essa descrição denuncia-se a fragilidade das condições físicas e psicológicas da personagem. Em oposição, Martins (2011, p.147) propõe que o aumentativo pode sugerir o "exagero", "a depreciação", algo "desagradável". No texto aparecem alguns adjetivos no superlativo como "divertidíssimo" e "necessitadíssima" (Lobato, 2008, p.21), entre outras palavras que transmitem a idéia de excesso para relatar as características e gostos da personagem D. Inácia: "Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo..." (Lobato, 2008, p.19). Essa seleção lexical demonstra o poder e o papel socioeconômico da personagem dentro de um contexto histórico.

Essa etapa, denominada ***Refletindo sobre as palavras que compõem o texto***, divide-se em cinco partes, pois visa analisar os itens lexicais responsáveis pela caracterização na construção de sentidos do conto. Seguem os nomes e pretensões de cada uma delas:

- ***Conhecendo um pouco mais as personagens***: busca estabelecer a oposição social entre as duas personagens e a ironia utilizada pelo autor para evidenciá-la.

Refletindo sobre as palavras que compõem o texto

Conhecendo um pouco mais as personagens...

1. Ao descrever as características da personagem Negrinha e sua origem o narrador apresenta algumas palavras e expressões que nos levam a perceber um sentimento de piedade em relação à menina. Faça um levantamento dessas palavras e expressões e anote-as em seu caderno.

2. Em oposição à condição de Negrinha está D. Inácia. Esta é descrita de que maneira no conto? De que forma suas características representam sua posição na sociedade da época?

3. "Excelente senhora, a patroa." (L. 6)

O narrador observador apresenta um tom irônico ao se referir a D. Inácia. Encontre algumas expressões e explique a ironia presente nas palavras que você encontrou.

- ***Descobrindo temas abordados no conto Negrinha***: propõe relacionar os temas de violência contra a criança com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei da Palmada.

Descobrindo os temas abordados no conto Negrinha...

1. O conto *Negrinha* traz, para nós leitores, assuntos como regime escravocrata, infância, violência e diferenças sociais. Podemos perceber esses temas ao analisarmos as cadeias de significado construídas no decorrer do texto, ou seja, as palavras vão se relacionando semanticamente e construindo a coesão textual. Essas cadeias vão aproximando os temas e dando a unidade ao texto. Vamos encontrar os itens que compõem as seguintes cadeias de significado, conforme o exemplo:

Cadeia	**Itens que se relacionam**
Criança	Mulatinha escura, primeiros anos, pequenotas, anjos do céu, filhinhas,
Pobreza	
Patroa	
Tristeza	
Raiva	
Escravidão	

2. Depois de encontrar os itens que se relacionam às cadeias citadas, explique como as relações podem indicar os caminhos de interpretação do texto, ou seja, como esses assuntos são tratados no conto *Negrinha*.

3. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) prevê no artigo 18 o seguinte direito da criança e do adolescente:

"É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."

Assinale em qual dos trechos abaixo esse direito está sendo violado:

( ) "Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida." (L.189-190)

( ) "— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?" (l. 162)

( ) "Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga"? (L. 114-115)

( ) "A patroa, então, com uma colher, tirou da água "pulando" o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo." (L. 88-91)

4. No conto *Negrinha*, o autor denunciou por meio de uma narração fictícia formas de tratamento contrárias ao que estabelece a legislação brasileira no que diz respeito aos direitos da criança, do ser humano. A personagem Negrinha passa por agressões morais e físicas realizadas por adultos e até mesmo por crianças de sua idade, porém de classe social diferente. Encontre no texto as palavras que nos dias atuais seriam consideradas como constrangedoras, humilhantes (vexatórias) e as que refletem violência física, depois, complete o quadro abaixo:

Agressões verbais	**Agressões físicas**

5. Como as situações de maus-tratos vivenciadas por Negrinha poderiam ser combatidas nos dias atuais

6. Recentemente foi promulgada a lei 13010/14, conhecida também como Lei da Palmada. Esta legislação decreta o direito da criança e do adolescente de serem educados sem castigos físicos ou atos de crueldade por familiares ou responsáveis. Encontre no texto dois fragmentos que descrevem atos de violência realizados:

Pela mãe de Negrinha:

Por D. Inácia:

- ***O processo de sufixação como denúncia das desigualdades sociais***: tem por objetivo evidenciar a afetividade relacionada à Negrinha e sua posição social inferior, sendo expressa pelo sentido pejorativo.

O processo de sufixação como denúncia das desigualdades sociais

1. Uma palavra pode ter seu sentido modificado se acrescentarmos afixos, ou seja, partículas que dão ideia de tamanho, distância, entre outras situações. No conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, alguns substantivos que fazem referência à sofrida criança são modificados pelos sufixos (*-inho/-inha*) como vemos a seguir:

"mulatinha escura" (L. 1);

"boquinha da filha" (L.17);

"bracinhos cruzados" (L.31);

"encolhidinha a um canto" (L. 77)

Assinale as alternativas que explicam os sentidos dos diminutivos citados anteriormente:

( ) São utilizados para expressar o carinho dedicado à personagem Negrinha.

( ) Caracterizam a fragilidade da personagem.

( ) Denunciam o olhar de compaixão do narrador à condição social de Negrinha.

( ) Indicam o descaso com que é tratada a órfã pelos adultos.

( ) Demonstram a fase em que vive a personagem, ou seja, a infância.

2. No trecho "Lembras-te daquela **bobinha** da titia, que nunca vira uma boneca?" (L. 192) o adjetivo grifado, expressa quais valores sociais a respeito da personagem Negrinha? Comente.

3. No conto podemos perceber a mentalidade racista da personagem de D. Inácia. Retire do texto um ou mais fragmentos que explicitem essa mentalidade:

4. Como se pode prevenir para que atos racistas não aconteçam ou diminuam?

5. Quais medidas podem ser adotadas para defender as pessoas de atos racistas?

- ***Compreendendo os elementos intensificadores dos adjetivos***: procura demonstrar como os sufixos {*-íssimo*} e {*-oso/-osa*} reforçam a expressividade e intensificam os sentidos.

Compreendendo os elementos intensificadores dos adjetivos

1. Leia atentamente o trecho do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, em seguida responda os exercícios:

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de

despregar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para "doer fino" nada melhor! (L.61 – L.67)

a) Assinale o item que apresenta medidas de prevenção a atos de agressões físicas na educação de crianças e adolescentes:

( ) Incentivar campanhas e medidas socioeducativas promovidas por profissionais das áreas da saúde, educação, assistência social focadas em famílias que apresentem um quadro de violência.

( ) Promover o enfrentamento entre familiares aumentando a violência.

( ) Não possibilitar o acesso à informação, à reflexão, e ao debate sobre a existência de outras formas de educar que não sejam agressões físicas.

( ) Encobrir atos de crueldade e violência contra a criança e o adolescente de órgãos que protegem este público como o Conselho Tutelar.

2. **Você sabia?**

O sufixo {*-íssimo*} empregado em um adjetivo intensifica mais o seu sentido do que se forem empregadas outras palavras juntamente com essa classe nominal. As palavras que intensificam o valor do adjetivo podem ser: muito, intensamente, etc., mas como recursos expressivos não são tão eficientes.

a) Retome o trecho destacado e explique o sentido pretendido pelo autor ao fazer uso do adjetivo *divertidíssimo* no conto.

b) Essas formas de apresentar os adjetivos são comuns as mais diversas situações comunicativas do cotidiano. Qual grau do adjetivo você utiliza com mais frequência e em quais situações comunicativas.

c) Ainda fazendo referência aos elementos que intensificam os adjetivos, analise os seguintes fragmentos do conto e explique o sentido que o sufixo {*-oso/-osa*} atribui às palavras destacadas:

"A mãe da ***criminosa*** abafava a boquinha da filha" (L.17 – L.18); "Com lágrimas ***dolorosas***, menos de dor física que de angústia moral" (L.116)

d) Assinale com um "X" as palavras que tem o sentido intensificado pelo sufixo {-oso/-osa}:

( ) idoso

( ) defeituosa

( ) vitoriosa

( ) estudioso

( ) bondoso

( ) guloso

( ) famoso

( ) danoso

- ***A posição dos adjetivos e a intenção do autor***: visa analisar como a posição dos adjetivos em relação aos substantivos pode alterar os significados.

A posição dos adjetivos e a intenção do autor

1. Observe os seguintes enunciados:

"Negrinha era uma pobre órfã de sete anos." (L. 1)

"Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço." (L. 47 – L. 48)

O adjetivo pobre está antepostos ao verbo e essa posição, conduz a uma interpretação que reflete a intenção do autor em demonstrar:

( ) a excessiva pobreza da garota, ou seja, de forma objetiva aponta a ausência de bens materiais.

( ) a compaixão, o sentimento de pena que de forma subjetiva o autor tenta demonstrar seus sentimentos em relação à criança.

2. Leia e analise o título da seguinte notícia:

"Dez anos depois, Guaribas deixa para trás o título de cidade mais pobre do país e a população faz planos para o futuro"

(fonte: http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/02/dez-anos-depois-guaribas-deixa-para-tras-o-titulo-de-cidade-mais-pobre-do, acesso em 30/03/2015.)

O sentido do adjetivo **pobre** no título da notícia é o mesmo empregado no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato? Explique seu ponto de vista.

A sexta parte da sequência conta com uma análise dos itens lexicais utilizados pelo autor para exercer a função de adjetivo. Intenta-se levar o aluno a perceber essa ocorrência, utilizando alguns particípios que aparecem em *Negrinha*, como *assutados*, *encolhidinha*, entre outras, fazendo referência à criança do conto, caracterizando-a.

Conhecendo os processos de adjetivação

Muitas vezes ao utilizar o verbo no particípio passado ele passa a atuar como um adjetivo, caracterizando um substantivo. Em outros casos o substantivo pode ser considerado um adjetivo se acrescentar-se a eles elementos que o intensificam.

1. No fragmento "Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos" (L. 198) o narrador expõe a condição de descaso e desamparo que caracterizou o final da vida da personagem Negrinha. Explique como a palavra destacada reforça a situação exposta pelo narrador

Na sétima etapa do trabalho foi proposta a análise das gírias pertencentes ao conto e ainda os conhecimentos do aluno sobre essa temática. Com os exercícios realizados busca-se levar os alunos aperceberem o quanto a linguagem reflete o contexto histórico-social e esse é um recurso utilizado por Monteiro Lobato para situar o leitor e até fazê-lo compreender a história de sua cultura e estabelecer uma relação com a atualidade.

(Re)Conhecendo palavras do nosso idioma que nos fazem viajar

Muitos autores buscando retratar uma época específica, com seus costumes e valores socioculturais utilizam palavras que pertenciam apenas a esses momentos que ficaram no decorrer da história. Esse procedimento nos possibilita entendermos o contexto em que se dá a produção do texto atribuindo sentidos e em contrapartida, comparando com a situação atual que vivemos. Monteiro Lobato, no conto *Negrinha,* retratou por meio de palavras e expressões costumes, modos de falar, e utensílios característicos da época da escravatura.

1. Retire do texto palavras e expressões específicas que fazem referência ao período escravocrata e pesquise no dicionário seus significados.

2. Você conhece algumas gírias, certo? Então essas formas de se expressar características de determinados grupos sociais e profissionais muitas vezes são trazidas

para a fala popular, abrangendo um grande número de falantes. No século XX, autores como Monteiro Lobato, Machado de Assis também incorporaram em suas obras escritas modos de falar típicos da camada mais popular dessa época. Com isso procuraram diminuir a distância entre a escrita e a fala, para serem lidos pela maior parte da população.

a) Encontre no texto lido um trecho escrito de forma bem popularizada.

b) Cite quais grupos sociais apresentam um modo de se expressar diferenciado, reconhecido como gírias atualmente.

É relevante que no decorrer da aplicação das atividades se estabeleça uma relação de troca entre professor e aluno. O professor atua com as explanações e

encaminhamentos dos exercícios, e o discente colabora com seus conhecimentos prévios para que haja ampliação e apropriação de saberes. Com a realização desse trabalho em conjunto se estabelece um vínculo que favorece a aprendizagem, pois professor e alunos se aproximam para a troca de idéias, comentários e sugestões, tornando o trabalho didático-pedagógico mais dinâmico e significativo.

5. Resultados

O objeto de análise deste trabalho é verificar o resultado da aplicação da Sequência Didática realizada pelos 33 alunos do 9º ano D do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Profª. Irene da Silva Costa, situada na cidade de Mauá (SP), no primeiro trimestre do ano de 2015.

Os dados foram analisados mediante o referencial teórico apresentados nos três primeiros capítulos deste trabalho. Dessa forma, a análise qualitativa dos dados visa demonstrar o quanto os estudos do léxico e do gênero do discurso contribuem para a proficiência leitora e linguística dos alunos, auxiliando no processo de formação de cidadãos reflexivos e atuantes no contexto social em que estão inseridos.

Foi realizado um levantamento dos resultados obtidos na realização da SD e uma reflexão sobre como os rendimentos apontados pelos alunos a cada atividade demonstram um ganho na aprendizagem, considerando o estudo das escolhas lexicais e do gênero na formação e amadurecimento de leitor.

5.1 Análise sobre o vocabulário

Na primeira etapa das atividades realizaram-se os questionamentos para motivar a leitura e análise do conto. 15% dos alunos participaram ativamente, respondendo e comentando as perguntas em voz alta. Os outros 85% apenas concordaram com o que foi colocado pelos colegas de classe.

Ao serem indagados se já haviam presenciado situações de agressões verbais, assédio moral, humilhações relacionados às características físicas, preconceito linguístico e racial, 100% dos alunos afirmaram que essas situações são comuns, até mesmo na escola.

Seguem algumas respostas de alunos, dadas durante a discussão:

A1 – *"Ah, professora, isso acontece direto!"*

A2 – "*Com certeza*, *na escola mesmo*!"

Sobre as reações diante de agressões verbais ou físicas, os alunos afirmaram pedir ajuda à família, ao professor ou ao professor mediador da escola.

No terceiro questionamento da seção *Começo de conversa*, colocaram ao professor que em determinados momentos, quando amigos fazem referência ao modo de falar ou à cor da pele, levam na brincadeira, mas quando isso é feito por pessoas distantes, fora do círculo de amizades, os estudantes consideram racismo.

Essa etapa foi relevante, pois os alunos demonstraram o conhecimento prévio sobre os temas a serem abordados na leitura do texto e, ao realizarem a leitura, tiveram um olhar mais atento ao texto. Situar os discentes sobre os assuntos a serem tratados leva-os a perceberem a temática e realizarem inferência durante a leitura e análise.

Na segunda etapa da SD denominada *Ler e Compreender*, foi realizada uma contextualização da obra e do autor. Em seguida, ocorreram dois momentos de leitura: a compartilhada realizada pelo professor em voz alta com o aluno, com uma cópia do texto em mãos, acompanhando a leitura; a silenciosa, feita pelo aluno, a fim de identificar as palavras desconhecidas.

Essas atividades foram realizadas por 73% dos alunos. 27% deixaram de fazer o levantamento de palavras desconhecidas no conto. De acordo com os resultados analisados pelo professor, foram apontadas como desconhecidas as seguintes unidades lexicais:

Palavras Desconhecidas	**Quantidade de apontamentos**
Azorrague	11
Vigário	8
Vagia	7
Frenesis	7
Atrofiada	6
Mimoseavam	6
Comichasse	5
Desobstruir	5
Suma	5
Mucama	4
Entanguem	4
Prelibação	4
Arrefecesse	4

Enlevo	3
Omissão	3
Êxtase	3
Desvão	3
Bisca	3
Fusca	2
Desferiu	2
Ressabiada	2
Amimada	2
Níqueis	2
Arrufando	1
Esvaiu	1
Cismarentos	1
Doravante	1
Relance	1
Bubônica	1
Incoercíveis	1
Ramerrão	1
Eclosão	1
Farândola	1

Quadro 1 – Palavras desconhecidas pelos alunos

Nessa atividade os alunos demonstraram por meio das palavras apontadas que desconheciam os significados por dois motivos: por estarem diretamente associadas a um momento histórico distante, como é o caso da palavra “azorrague”, “vigário”, “ramerrão” “farândola” e por não serem utilizadas usualmente, como “eclosão”, “doravante”, “suma”, entre outras.

Em relação às unidades com significados ignorados pelos alunos, por não fazerem parte de seu cotidiano, o professor orientou-os a voltarem ao conto e procurarem encontrar os sentidos de acordo com os enunciados. Já em relação às unidades lexicais que remetem ao contexto sócio-histórico do século XX, os discentes utilizaram o dicionário na busca pelos significados e registraram os resultados das pesquisas no caderno.

Esse momento foi muito relevante para a ampliação do repertório lexical, construção de sentidos no texto e ainda para os alunos perceberem que a língua é mutável para atender as necessidades dos falantes em cada contexto social, atuando inclusive como memorial das raízes histórica e culturais de um povo. Dessa forma, nos séculos XIX e XX, com o regime escravocrata, as palavras "azorrague", "mucama", "sinhá", "senzala", atendiam os objetivos comunicativos para essa época, já atualmente por conta sobretudo do universo tecnológico surgem novas palavras para atender as novas necessidades comunicativas, entre elas, "deletar", "imprimir", "twitar", ou seja, a língua se modifica juntamente com a sociedade e atende aos seus anseios.

5.2 Análise sobre o gênero

Nessa parte da sequência de aprendizagem os alunos retomaram os estudos sobre a estrutura do conto. Seguindo as contribuições do teórico Adam (1992), foi montado um quadro contendo os elementos que constituem a estrutura de uma sequência narrativa. Após a explanação do professor sobre o assunto, 88% dos alunos fizeram a atividade sugerida (12% estavam ausentes). Após a resolução, foram obtidos os seguintes resultados:

Elementos da sequência narrativa	**Porcentagem de alunos que perceberam os elementos da sequência narrativa**
Nome do conto	87%
Personagens	69%
Narrador (observador/personagem)	75%
Tempo/Lugar	45%
Situação Inicial	66%
Fase de Complicação	4%
Fase de ações	5%
Fase de resolução	33%
Situação Final	57%

Quadro – 2 Percepção dos elementos da sequência narrativa pelos alunos

De acordo com os dados obtidos nessa atividade, percebe-se que os alunos do 9º ano D dominam a maior parte dos elementos da sequência narrativa. Porém apresentam dificuldades no momento de observarem as fases de complicação e de resolução do conto. É relevante considerar que se esse tipo gênero fosse abordado com mais fequência em sala de aula, melhor seriam os resultados desses alunos em atividades como essa, pois quanto maior a exposição e contato do aluno com um gênero discursivo, mais oportunidades para que eles se apropriem das características que regulam esses gêneros.

5.3 Análise sobre a escolha lexical e a produção de efeito de sentido

Nas atividades reunidas sob o título *Conhecendo um pouco mais as personagens*, os alunos retiraram do texto as palavras e expressões que caracterizam Negrinha e D. Inácia. Posteriormente, eles voltaram ao texto mais uma vez para perceberem a ironia do autor ao se referir à cruel personagem.

Quanto à participação, 36% dos alunos deixaram de realizar os exercícios dessa seção, pois faltaram no dia da aplicação. 64% dos alunos responderam de forma correta os questionamentos, visto que utilizaram as expressões e palavras escolhidas pelo autor para descrever as personagens, bem como destacaram as expressões de denotam a ironia, como se constata no quadro 3.

Caracterização de Negrinha	**Caracterização de D. Inácia**	**Ironia do narrador ao se referia à D. Inácia**
"...pobre órfã de sete anos"	"Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres"	"camarote de luxo reservado no céu"
"...fusca mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados"	"Uma virtuosa senhora em suma"	"dama das grandes virtudes apostólicas"
"...magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados"	"dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral"	"Quem havia de ser? A pia de lavar pratos?"

“ficou por ali feito gato sem dono”		“Ótima, a D. Inácia”

Quadro 3 – Caracterização das personagens do conto e percepção da ironia empregada pelo autor

O resultado dessa sequência de exercícios foi considerado satisfatório visto que dos 64% dos alunos que compunham a turma e realizaram as atividades propostas, todos conseguiram localizar as informações explícitas trazidas no conto para caracterizar as personagens. A ironia também foi percebida, portanto se verificou que os alunos possuem a habilidade de perceber os recursos da linguagem para atingir os objetivos esperados pelo autor, já que compreenderam a utilização de palavras e expressões relacionadas à D. Inácia com sentido irônico, como demonstrado no quadro 3.

Nas atividades propostas sob o título *Descobrindo os temas abordados no conto Negrinha*, os alunos construíram cadeias de relações semânticas. Foram 87% dos alunos da turma do 9º D que completaram o quadro para elaboração das cadeias de significados. Após o exercício ter sido realizado, foi feito um levantamento das palavras e expressões selecionadas pelos alunos no conto para a composição das relações semânticas.

Temas das cadeias	**Palavras/expressões selecionadas**	**Quantidade de alunos que utilizou as palavras/expressões**
Pobreza	Pobre órfã	13
	Trapos imundos	7
	Fome	2
	Velha esteira	1
Patroa	Dama, trono,	1
	Gorda, rica, dona do mundo	24
Tristeza	Vagia, triste criança	7
	Choro	10
	Cantos escuros	3
	Lágrimas dolorosas	2

Raiva	Gritava nervosa	12
	Não suportava choro	3
	Fera	1
Escravidão	Senhora de escravos	7
	Azorrague	3
	13 de maio	2
	Senzala, mãe escrava	1

Quadro 4 – construção de cadeias de significados

Nessa etapa observa-se que os alunos conseguiram estabelecer as relações semânticas, pois utilizaram palavras e expressões do mesmo campo de significados para elaborar as cadeias. O resultado obtido na análise dessa atividade demonstra que os alunos conseguiram atingir as habilidades de reconhecer os temas por meios do léxico e perceberam também que a relação entre as unidades lexicais e seu campo semântico oferece ao conto a coesão dando continuidade aos assuntos no interior do texto lido. Esse olhar reflexivo leva o aluno a perceber os caminhos que autor oferece ao leitor para a compreensão de sua obra, levando-o a exercer uma leitura mais eficiente e significativa.

Em continuidade, os alunos deveriam responder o seguinte questionamento: *Depois de encontrar os itens que se relacionam às cadeias citadas, explique como as relações podem indicar os caminhos de interpretação do texto, ou seja, como esses assuntos são tratados no conto Negrinha*.

A resposta visa evidenciar que a construção de cadeias ao longo do conto é feita por meio das relações entre palavras, e, ao percebê-las, o leitor consegue construir os sentidos do texto e os temas abordados.

Os alunos perceberam como esses campos semânticos auxiliam na compreensão do texto, como se comprova nos exemplos de respostas.

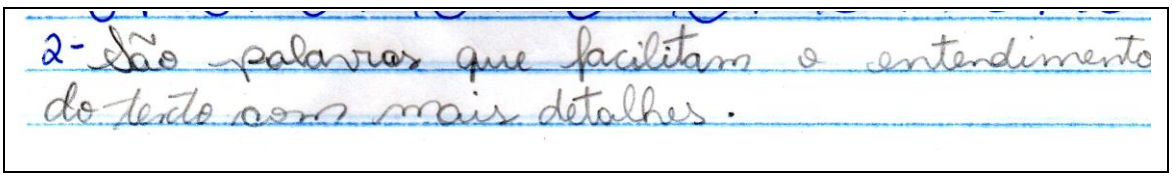

2- São palavras que facilitam o entendimento do texto com mais detalhes.

Figura 5 – A importância das cadeias de sentido

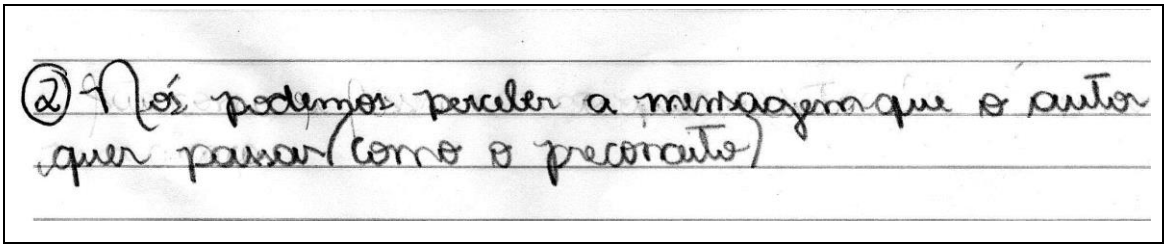


Figura 6 – A importância das cadeias de sentidos

Após a análise dos dados, foram percebidas as seguintes situações de respostas:

Número de alunos	**Situação das respostas dadas**	**Porcentagem**
10	Não responderam	30%
2	Não atingiram a expectativa	6%
7	Resposta Parcialmente satisfatória	21%
14	Resposta correta	43%

Quadro 5 – A percepção dos campos semânticos pelos alunos

O resultado obtido nessa atividade demonstrou que a maior parte dos alunos (43%) do 9ºD consegue perceber os assuntos em um texto. Essa habilidade é primordial para o leitor, pois é a percepção dos temas que leva a análise e posicionamento crítico sobre eles. Assim o aluno consegue ser mais que um decodificador durante a leitura, ele passa a ser um leitor capaz de apreciá-la e emitir julgamentos.

Os alunos que tangenciaram a resposta esperada (21%) conseguiram apenas perceber que essas palavras ajudam na compreensão do texto e não comentaram sobre a construção temática no decorrer da leitura do conto.

A questão seguinte propunha uma relação entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e o conto *Negrinha*. Assim os alunos deveriam perceber a violação dos direitos da criança (Negrinha), considerando essa legislação federal. Por ser uma questão objetiva, foi realizado o levantamento das alternativas assinaladas pelos alunos, chegando ao resultado apontado no quadro 6:

Número de alunos	**Situação das respostas**	**Porcentagem**

	dadas	
5	Não responderam	15%
0	Não atingiram a expectativa	0%
5	Resposta Parcialmente satisfatória	15%
23	Resposta correta	70%

Quadro 6 – A violação dos direitos da criança de acordo com o ECA

Levando em consideração a quantidade de alunos que respondeu essa questão, pode-se concluir que 70% dessa turma consegue relacionar os assuntos do conto com a realidade atual. Isso porque a lei que estabelece os direitos da criança foi criada em 1996, e o conto apresenta um contexto social do início do século XX, em que não se respeita a criança, maltratando-a. Esse resultado evidenciou-se na medida em que os alunos assinalaram as duas alternativas que traziam trechos de maus-tratos: *Já para seu lugar, pestinha!* e *A patroa, então, com uma colher, tirou da água pulando o ovo e zás! Na boca da pequena. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo.*

Os outros alunos (15%) perceberam também o sofrimento de Negrinha indo em direção oposta ao que prevê o ECA, porém só notaram a violação dos direitos da criança em uma alternativa, por isso atingiram parcialmente o objetivo esperado nessa questão.

A próxima atividade ainda possibilita a reflexão sobre a violação dos direitos da criança, de acordo com as legislações e propõe aos alunos encontrarem no conto as agressões verbais e físicas sofridas pela personagem Negrinha. Em seguida deveriam elaborar um quadro com as informações.

Número de alunos	**Situação das respostas dadas**	**Porcentagem**
5	Não responderam	15%
0	Não atingiram a expectativa	0%
0	Resposta Parcialmente	0%

	satisfatória	
28	Resposta correta	84%

Quadro 7 – Levantamento das agressões verbais e físicas no conto

Nessa atividade os alunos participantes (84%) conseguiram encontrar no texto as informações solicitadas para completarem o quadro corretamente. Assim, a maior parte da turma demonstrou saber localizar as informações explícitas no texto e relacioná-las com temas referentes ao atual contexto social, como é o caso das legislações que preservam os direitos da criança.

O questionamento seguinte propôs a resolução do problema, ou seja, os alunos deveriam citar maneiras de como combater a violência vivida pela personagem Negrinha nos dias atuais.

Os estudantes demonstraram ter conhecimento sobre o assunto, pois além de indicarem uma solução, citaram órgãos responsáveis por essas medidas, como se observa nos exemplos de respostas dadas:

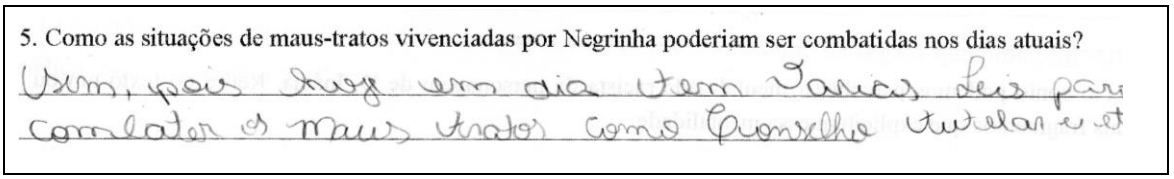

5. Como as situações de maus-tratos vivenciadas por Negrinha poderiam ser combatidas nos dias atuais?
Um, pois hoje em dia tem varias leis para combater os maus tratos como Conselho tutelar e o

Figura 7 – Como combater violência infantil

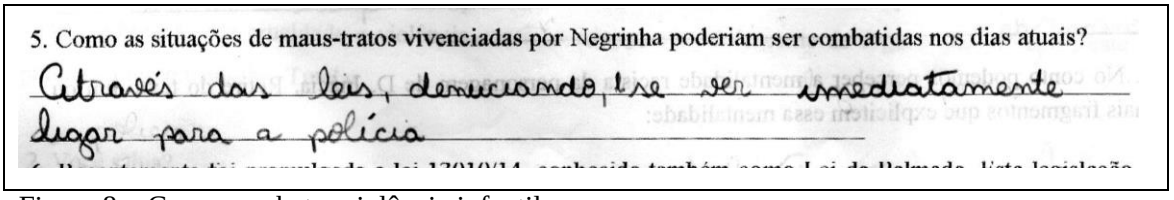

5. Como as situações de maus-tratos vivenciadas por Negrinha poderiam ser combatidas nos dias atuais?
Citravés das leis, denunciando, se ser imediatamente ligar para a polícia

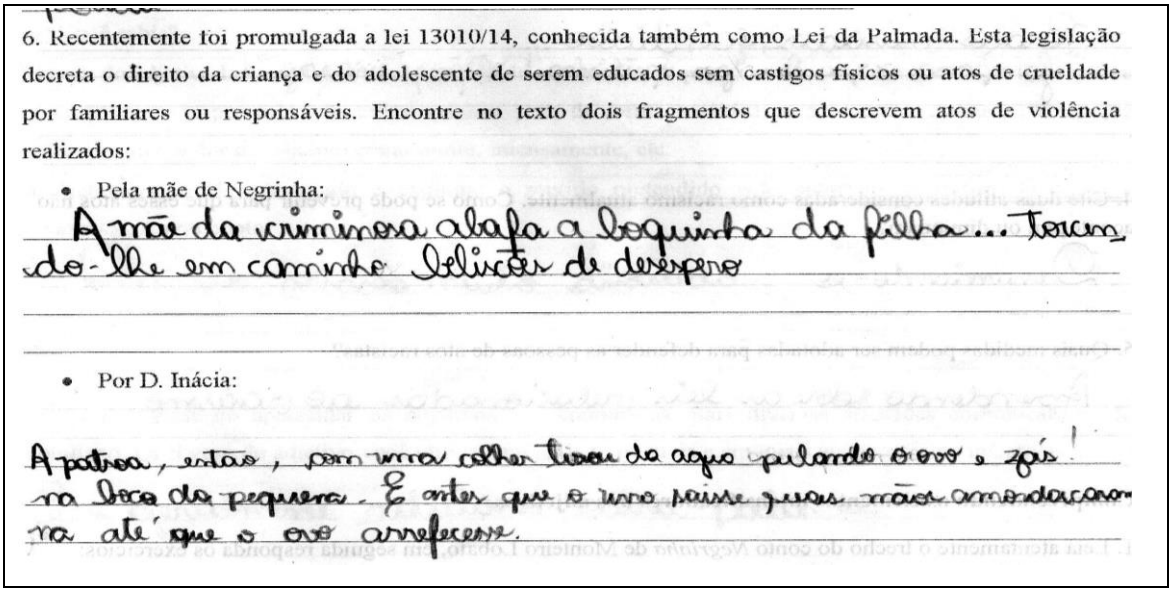
Figura 8 – Como combater violência infantil

Após a análise dos dados, percebeu-se que 28 alunos responderam corretamente a questão. Esses 84% dos discentes apontaram a necessidade de se denunciar e acionar os órgãos competentes (polícia, conselho tutelar). O restante dos alunos (15%) não respondeu, pois não estavam presentes na aula.

Esse resultado aponta mais uma habilidade dominada pelos alunos do 9º D: a de perceber o problema trazido no conto e realizar a proposição, oferecendo maneiras de solucioná-lo.

Ao serem solicitados a fazer a relação do conto com a Lei da Palmada, todos os alunos que realizaram essa atividade conseguiram também localizar no texto lido os trechos que descreviam as agressões feitas pela mãe, Cesária, e por D. Inácia.

Os discentes atingiram as proposições desse exercício, como se constata nos dois exemplos de respostas elaboradas pelos alunos:



6. Recentemente foi promulgada a lei 13010/14, conhecida também como Lei da Palmada. Esta legislação decreta o direito da criança e do adolescente de serem educados sem castigos físicos ou atos de crueldade por familiares ou responsáveis. Encontre no texto dois fragmentos que descrevem atos de violência realizados:

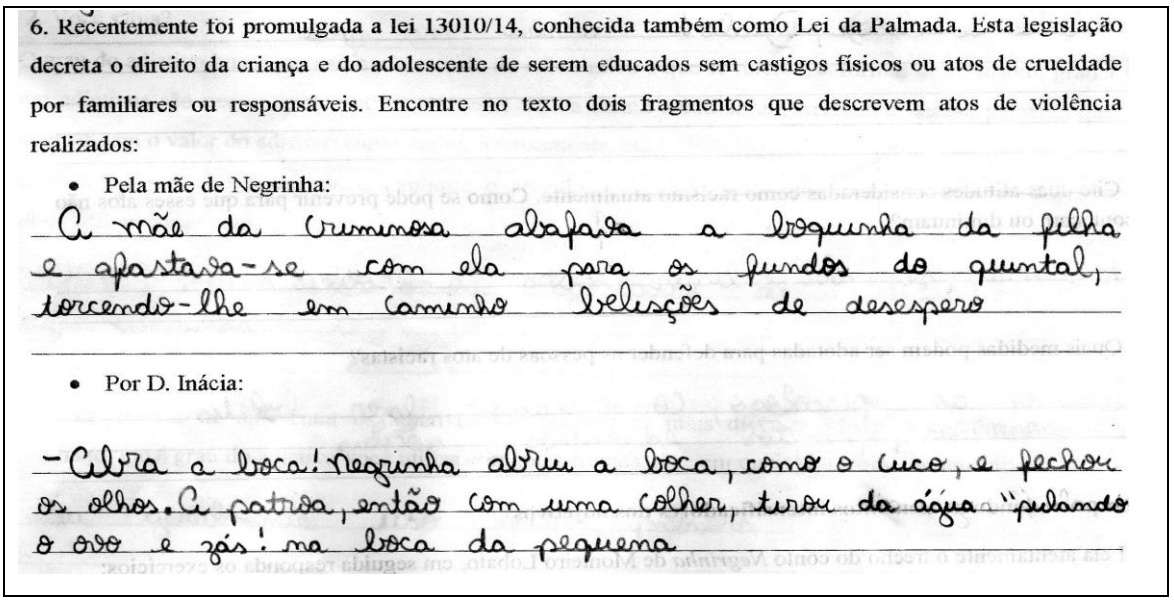
- Pela mãe de Negrinha:

A mãe da criminosa abafa a boquinha da filha... torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero

- Por D. Inácia:

A patroa, então, com uma colher tirou da agua pulando o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o uno saisse quais mãos amordacaram na até que o ovo arrefecesse.

Figura 9 – A violência infantil em *Negrinha*



6. Recentemente foi promulgada a lei 13010/14, conhecida também como Lei da Palmada. Esta legislação decreta o direito da criança e do adolescente de serem educados sem castigos físicos ou atos de crueldade por familiares ou responsáveis. Encontre no texto dois fragmentos que descrevem atos de violência realizados:

- Pela mãe de Negrinha:

A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho belisções de desespero

- Por D. Inácia:

- Abra a boca! Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então com uma colher, tirou da água "pulando o ovo e zás! na boca da pequena

Figura 10 – A violência infantil em *Negrinha*

Nessa questão 84% dos alunos a responderam corretamente e 15% deixou de realizá-la. Os trechos: “A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero” e a

“A patroa, então, com uma colher, tirou da água pulando o ovo e zás! Na boca da pequena”.

Com a análise dos resultados levantados nas respostas dos alunos confirmou-se a habilidade relacionar os assuntos do conto lido com temas da sociedade atual na maior parte dos alunos do 9ºD (84%). Os alunos demonstraram ter conhecimentos prévios sobre a Lei 13.010/14, instituída para coibir a violência contra a criança, sendo popularmente conhecida como Lei da Palmada, porque busca acabar com o uso de agressões físicas e morais como pretexto educacionais.

Na quinta parte da sequência de atividades de aprendizagem denominada como *O processo de sufixação como denúncia das desigualdades sociais,* verificou-se se os estudantes conseguiriam perceber na utilização dos sufixos {*-inho/-inha*} a atribuição de um sentido afetivo ou pejorativo, de acordo com o enunciado.

No exercício que se propôs verificar a afetividade do narrador em relação à personagem Negrinha, os alunos deveriam assinalar três alternativas que traziam esses traços de carinho, de fragilidade e de compaixão. Com a análise das respostas pode-se chegar aos seguintes resultados:

Número de alunos	**Situação das respostas dadas**	**Porcentagem**
5	Não responderam	15%
5	Não atingiram a expectativa	15%
23	Resposta Parcialmente satisfatória	70%
0	Resposta correta	0%

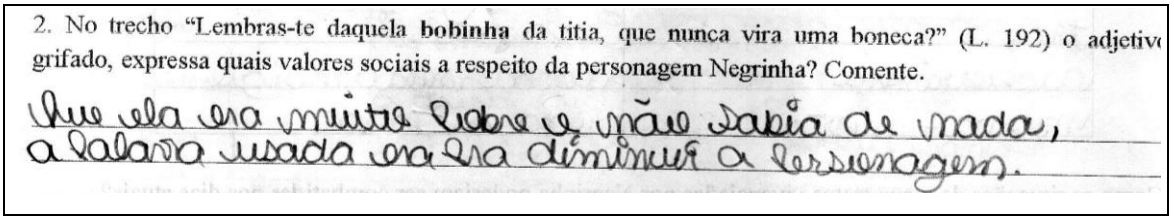
Quadro 8 – Perceber a afetividade na utilização do sufixo {*-inho/-inha*}

No panorama demonstrado no quadro 8, 70% dos alunos atingiram parcialmente os objetivos esperados nas respostas. Isso porque das três alternativas que deveriam assinalar: *São utilizados para expressar o carinho dedicado à personagem Negrinha; Caracterizam a fragilidade da personagem* e *Denunciam o olhar de compaixão do narrador à condição social de Negrinha* escolheram uma ou duas alternativas corretas.

Os discentes (15%) que não atenderam a expectativa do exercício assinalaram alternativas que não indicavam corretamente a os sentidos pretendidos pelo autor ao empregar os sufixos {*-inho/-inha*}. E por fim, 15% dos alunos não realizaram essa questão.

No exercício que solicita comentários dos alunos sobre suas impressões ao ser utilizada pelo autor a palavra *bobinha,* o objetivo era que fossem comentados os sentidos implícitos de inferioridade e escárnio, expresso em referência à personagem Negrinha. De acordo com os exemplos de respostas dadas, observa-se que essa intencionalidade foi percebida em algumas respostas.

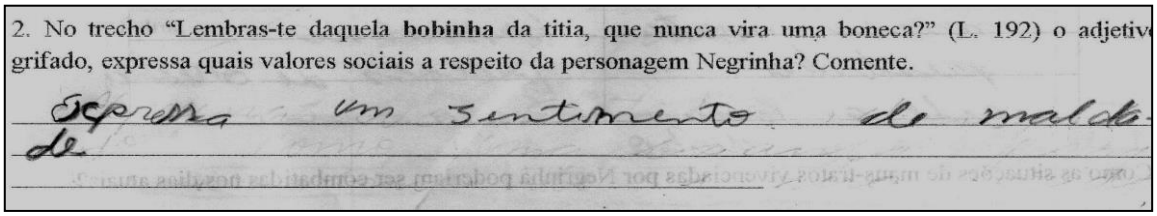
Exemplo 1:


2. No trecho "Lembras-te daquela **bobinha** da titia, que nunca vira uma boneca?" (L. 192) o adjetivo grifado, expressa quais valores sociais a respeito da personagem Negrinha? Comente.

Que ela era muito pobre e não sabia de nada, a palavra usada era pra diminuir a personagem.

Figura 11 – Os sentidos dos sufixos {*-inho/-inha*}

Exemplo 2:


2. No trecho "Lembras-te daquela **bobinha** da titia, que nunca vira uma boneca?" (L. 192) o adjetivo grifado, expressa quais valores sociais a respeito da personagem Negrinha? Comente.

Expressa um sentimento de maldade.

Figura 12 – Os sentidos dos sufixos {*-inho/-inha*}

Na análise das respostas dadas pelos alunos foram levantados os apontamentos demonstrados no quadro a seguir:

Número de alunos	**Situação das respostas dadas**	**Porcentagem**
5	Não responderam	15%
3	Não atingiram a expectativa	10%
15	Resposta Parcialmente satisfatória	45%

10	Resposta correta	30%

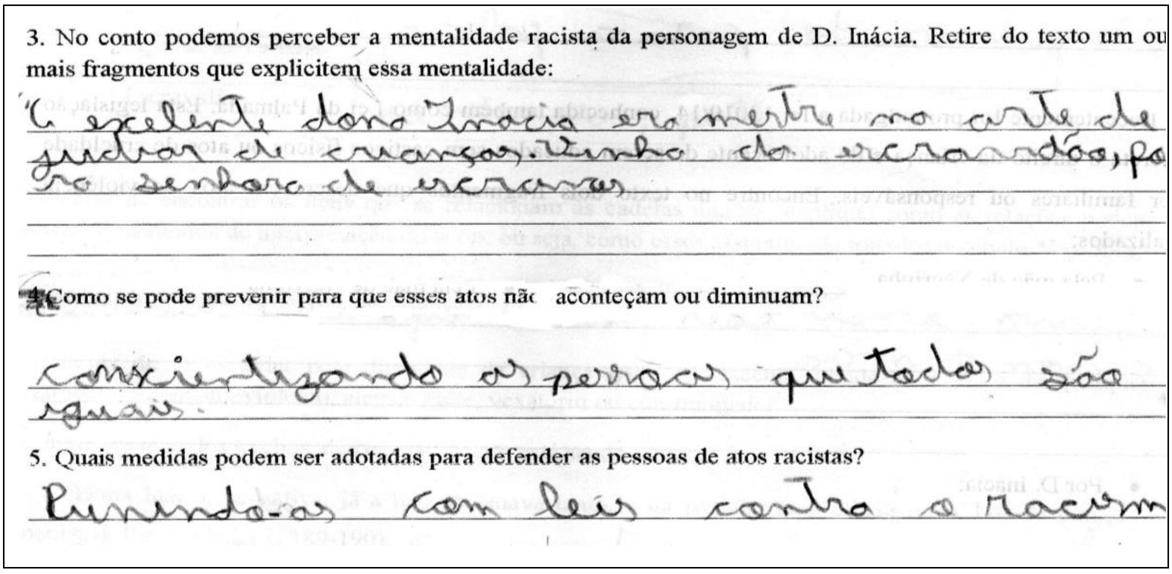
Quadro 9 – Percepção do sentido pejorativo com o uso do sufixo {*-inho/-inha*}

Os resultados do quadro 9 apontam que 45% dos alunos conseguiram atingir parcialmente os objetivos esperados na questão, visto que estabeleceram relações entre o adjetivo *bobinha* e a classe inferior de Negrinha, sua ignorância sobre brinquedos. Porém deixaram de perceber o sentido pejorativo para expressar maldade e zombaria ao fazer referência à pobre criança.

Já 30% dos alunos perceberam o ar zombeteiro das crianças ao utilizarem o adjetivo *bobinha* para caracterizar Negrinha, estabelecendo relação entre a pobreza da criança negra ao fato de a menina não conhecer uma boneca, brinquedos. Portanto esse grupo de alunos conseguiu atender completamente aos objetivos esperados na resposta desse questionamento.

Dos 25% dos alunos restantes, 15% não responderam e 10% não conseguiram relacionar o uso do sufixo {*-inho/-inha*} aos sentidos de afetividade e pejoratividade no item lexical *bobinha*.

As próximas perguntas dessa quinta parte da SD se complementam, levando mais uma vez o aluno relacionar as informações explícitas no conto com situações reais do cotidiano. Assim, são propostos três questionamentos que se propuseram a levar o educando a localizar no conto trechos que se referissem ao racismo e medidas preventivas e de preservação a atitudes de intolerância racial. Os alunos atingiram os objetivos desses questionamentos como se comprova nos exemplos 1 e 2 de respostas dadas:


3. No conto podemos perceber a mentalidade racista da personagem de D. Inácia. Retire do texto um ou mais fragmentos que explicitem essa mentalidade:

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos.

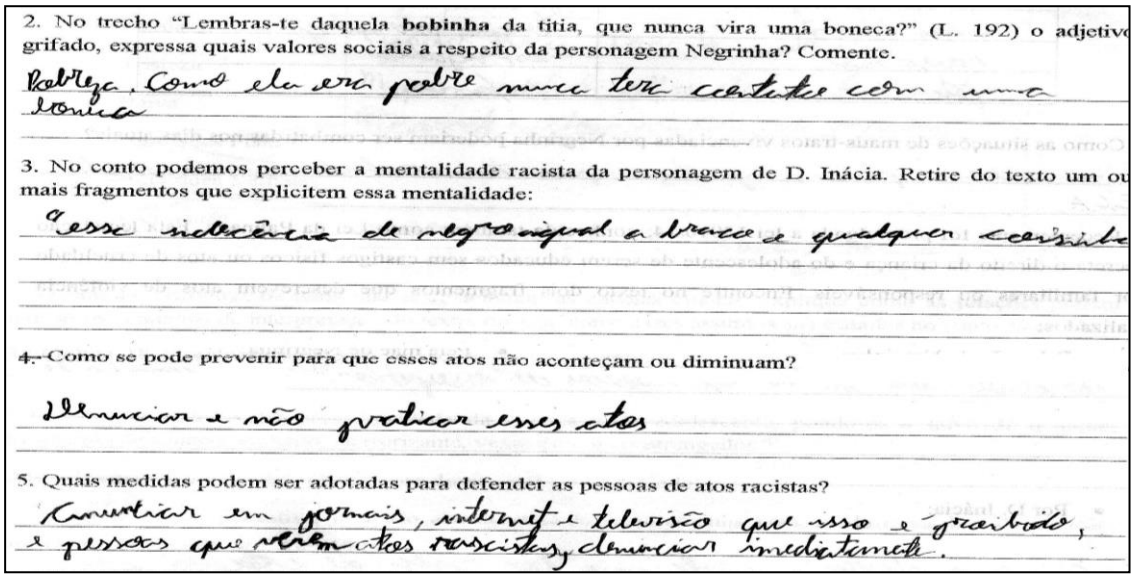
Como se pode prevenir para que esses atos não aconteçam ou diminuam?

conscientizando as pessoas que todas são iguais.

5. Quais medidas podem ser adotadas para defender as pessoas de atos racistas?

Punindo-as com leis contra o racism

Figura 13 – Racismo em *Negrinha*


2. No trecho "Lembras-te daquela **bobinha** da titia, que nunca vira uma boneca?" (L. 192) o adjetivo grifado, expressa quais valores sociais a respeito da personagem Negrinha? Comente.

Pobreza. Como ela era pobre nunca teve contato com uma boneca

3. No conto podemos perceber a mentalidade racista da personagem de D. Inácia. Retire do texto um ou mais fragmentos que explicitem essa mentalidade:

"esse indecência de negro igual a branco e qualquer coisa

4. Como se pode prevenir para que esses atos não aconteçam ou diminuam?

denunciar e não praticar esses atos

5. Quais medidas podem ser adotadas para defender as pessoas de atos racistas?

Conversar em jornais, internet e televisão que isso é proibido, e pessoas que praticam atos racistas, denunciar imediatamente.

Figura 14 – Racismo em *Negrinha*

Depois de realizar a análise dos dados obtidos pelas respostas dos alunos, foram levantadas as seguintes informações referentes aos resultados atingidos:

Número de alunos	**Situação das respostas dadas**	**Porcentagem**
5	Não responderam	15%
3	Não atingiram a expectativa	10%
17	Resposta Parcialmente satisfatória	51%
8	Resposta correta	24%

Quadro 10 – Percepção do tema racismo no conto e medidas de prevenção/defensão

Dos alunos que tiveram suas respostas analisadas, 51% construíram respostas parcialmente satisfatórias, pois não conseguiram retirar do conto trechos ou expressões que evidenciam o racismo da personagem D. Inácia, mas indicaram medidas preventivas contra o racismo, como também formas de defesa contra atos dessa espécie. Os modos de prevenção mais citados foram: conscientização, conhecimentos das leis, dos direitos, entre outras situações. Já as maneiras de defender pessoas contra atos racistas foram: criação de leis, denúncia aos órgãos competentes.

De acordo com o quadro 10, 24% dos alunos cumpriram os objetivos esperados nos três questionamentos. Retiraram do conto o trecho que caracteriza D. Inácia como racista, por ter sido "senhora de escravos"; sugeriram combater atos racistas com conscientização, campanhas educativas, e ainda propuseram a defesa contra esses atos por meio de denúncia e punição de acordo com as legislações.

Entretanto 15% não responderam e 10% não atingiram as expectativas para as questões. Esses alunos retiraram expressões do texto que não caracterizam D. Inácia como racista e também não propuseram medidas preventivas e que defendam as pessoas contra essa atitude discriminadora e criminosa.

A sexta etapa da situação de aprendizagem busca levar os discentes a analisar os sufixos como elementos intensificadores dos adjetivos. Nessa parte foram realizados cinco exercícios buscando levar os educandos a perceberem as alterações na expressividade alcançada pelo uso dos sufixos {*-íssimo*} e {*-oso/-osa*} nos adjetivos analisados.

O primeiro questionamento visa refletir sobre as medidas socioeducativas que podem ser tomadas para prevenir violência contra crianças e adolescentes. Das alternativas sugeridas, foram selecionadas as seguintes respostas:

Número de alunos	**Alternativa escolhida**	**Porcentagem**
24	Incentivar campanhas e medidas socioeducativas promovidas por profissionais das áreas da saúde, educação, assistência social focadas em famílias que apresentem um quadro de violência.	73%
0	Promover o enfrentamento entre familiares aumentando a violência.	0%
5	Não possibilitar o acesso à informação, à reflexão, e ao debate sobre a existência de outras formas de educar que não sejam agressões físicas.	15%

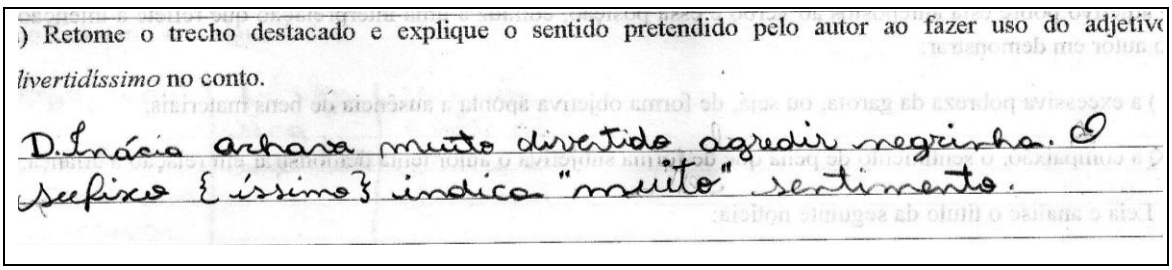
0	Encobrir atos de crueldade e violência contra a criança e o adolescente de órgãos que protegem este público como o Conselho Tutelar.	0%

Quadro 11 – Identificação de medidas socioeducativas contra a violência infantil

Nesse exercício, 12% dos alunos não participaram, pois estavam ausentes no dia em que foi realizado. Os alunos que realizaram essa questão objetiva, portanto correspondem 88% de participação dos alunos da turma.

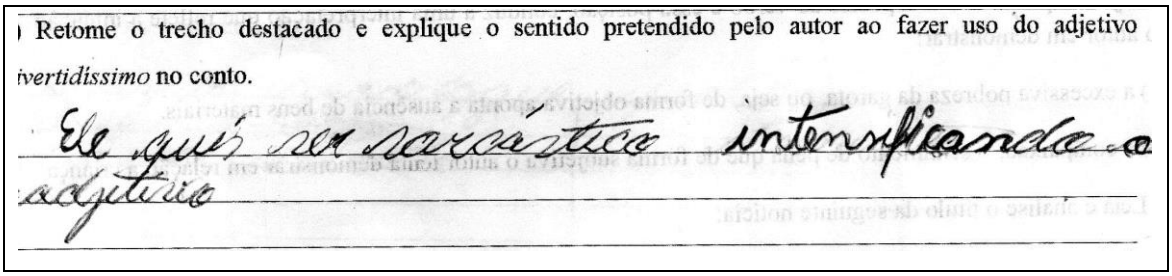
A primeira alternativa exposta no quadro é a correta, e foi assinalada por 73%, dos alunos que realizaram uma leitura minuciosa e consciente. A terceira alternativa demandava certa atenção ao ler, porque o advérbio de negação no início do enunciado modifica o sentido da informação. Assim, 15% dos discentes que escolheram essa assertiva não atingiram o objetivo da questão.

A próxima questão retoma o adjetivo *divertidíssimo* no conto e sugere que o aluno explique o sentido pretendido pelo autor ao utilizá-lo. A maior parte da turma percebeu que o sentido do adjetivo foi intensificado com o uso do sufixo {*-íssimo*}. Esse fato pode ser percebido nas considerações dos alunos, como mostram as figuras 15 e 16.


) Retome o trecho destacado e explique o sentido pretendido pelo autor ao fazer uso do adjetivo *livertidissimo* no conto.

D. Inácia achava muito divertido agredir negrinha. O sufixo {íssimo} indica "muito" sentimento.

Figura 15 – Sufixo que intensifica o adjetivo


) Retome o trecho destacado e explique o sentido pretendido pelo autor ao fazer uso do adjetivo *ivertidissimo* no conto.

Ele quis ser sarcástico intensificando o adjetivo

Figura 16 – Sufixo que intensifica o adjetivo

Número de alunos	Situação das respostas dadas	Porcentagem
5	Não responderam	15%
2	Não atingiram a expectativa	6%
9	Resposta Parcialmente satisfatória	27%
18	Resposta correta	54%

Quadro 12 – Percepção da expressividade do sufixo {*-íssimo*}

54% dos alunos que atingiram totalmente a expectativa de resposta para a questão perceberam que o adjetivo *divertidíssimo* teve seu sentido intensificado pelo sufixo {*-íssimo*} dando mais expressividade ao demonstrar o quanto os atos de crueldade alegravam extremamente a personagem D. Inácia.

27% dos alunos que atenderam parcialmente o objetivo do questionamento, demonstraram conhecer o sentido do adjetivo, mas não evidenciaram como o sufixo contribui para a intensificação desse significado.

A porcentagem de alunos que não realizaram o exercício é de 15%, e 6% dos discentes não atingiram os objetivos e deram respostas insatisfatórias.

Os alunos também refletiram sobre o uso de recursos para tornar mais expressivos seus enunciados no cotidiano. A maioria afirmou utilizar com mais frequência o uso de outras palavras para reforçar os sentidos pretendidos. Nos exemplos de resposta a seguir essa afirmação é comprovada.

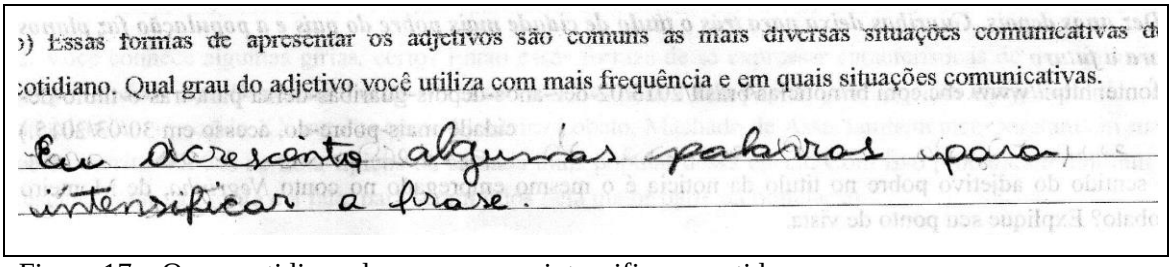


Figura 17 – O uso cotidiano de recursos que intensificam sentidos

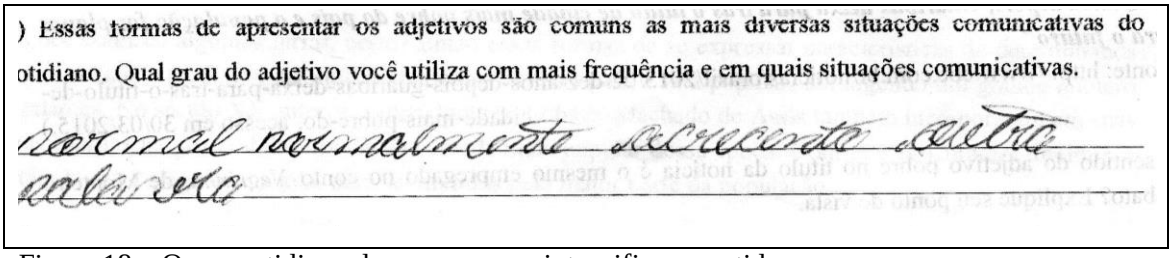


Figura 18 – O uso cotidiano de recursos que intensificam sentidos

Ao serem questionados se utilizam o sufixo para intensificar o sentido dos adjetivos ou se acrescentam mais uma palavra a eles, percebeu-se que 58% dos alunos, ao construírem seus enunciados, associam outras palavras ao adjetivo para intensificar o sentido, 30% não atendeu ao questionamento, portanto apresentou respostas inadequadas, 12% dos discentes deixaram de responder esse exercício.

Em continuidade, outro tipo de sufixo foi analisado por meio de exercício que evidenciou a presença do sufixo {*-oso/-osa*} nas palavras, com a intenção de intensificar seu sentido. No quadro 13 é demonstrado o resultado do levantamento e análise das respostas dadas pelos alunos.

Número de alunos	**Situação das respostas dadas**	**Porcentagem**
10	Não responderam	30%
19	Não atingiram a expectativa	58%
0	Resposta Parcialmente satisfatória	0%
4	Resposta correta	12%

Quadro 13 – Percepção do sufixo {*-oso/-osa*} como intensificador de sentidos

Os alunos que não atingiram os objetivos esperados na realização do exercício foram 58%; as resposta se distanciaram das expectativas, pois afirmaram que os sufixos retratavam a personagem Negrinha.

A quantidade de discentes que não participou da resolução desse exercício é de 30% do total dos alunos do 9ºD, sendo que essa turma é composta por 33 alunos. Os resultados satisfatórios foram atingidos por 12% dos educandos, visto que esse grupo

conseguiu compreender o sufixo das palavras *criminosas* e *dolorosas* exercendo a função de intensificar o sentido das palavras em que estão inseridos.

Porém no exercício seguinte, que também pretende demonstrar o uso de {*-oso /-osa*} para construir sentidos, a maioria dos alunos conseguiu relacionar a intensificação dos adjetivos pela presença dos sufixos, visto que deveriam assinalar as palavras em que se observava essa ocorrência.

Número de alunos	**Palavras escolhidas**	**Porcentagem**
27	Idoso	81%
22	Defeituosa	66%
18	Vitoriosa	54%
21	Estudioso	63%
25	Bondoso	75%
29	Gulosos	87%
14	Famosos	42%
14	Danoso	42%
4	**Não Realizaram**	12%

Quadro 14 – Percepção da função do sufixo {*-oso/-osa*}

Nessa atividade, percebeu-se após a realização da análise dos dados que os alunos estabeleceram uma relação entre o uso do sufixo para dar mais expressividade e intensificar a palavra em está inserido, como é o caso de {*-oso/-osa*} nas palavras do quadro 14.

Foram 87 % dos alunos da turma que participaram desse exercício sendo que todos esses optaram por duas ou mais palavras sugeridas. Percebe-se que *guloso, idoso, bondoso* e *defeituosa* foram as mais escolhidas, atingindo respectivamente as porcentagens de 87%, 81%, 75% e 66%. Isso indica que essas palavras fazem parte da experiência linguística dos alunos e por isso eles conseguiram perceber o objetivo dos sufixos nessas unidades lexicais.

Dos 29 alunos que tiveram suas respostas analisadas na parte da atividade que verifica a posição dos adjetivos e a troca de funções entre classes de palavras nos enunciados, a maioria demonstrou perceber a relevância de se refletir tanto sobre a escolha das palavras que compõem um enunciado quanto sobre sua posição.

De acordo com Castilho (2012), os adjetivos antepostos são capazes de exprimir mais emotividade e subjetividade. Por isso autores de obras literárias utilizam esse recurso expressivo para atingir seus objetivos na elaboração dos sentidos em suas criações. Já a linguagem jornalística por seu caráter informacional busca a objetividade e por isso os adjetivos majoritariamente são utilizados posteriormente ao substantivo.

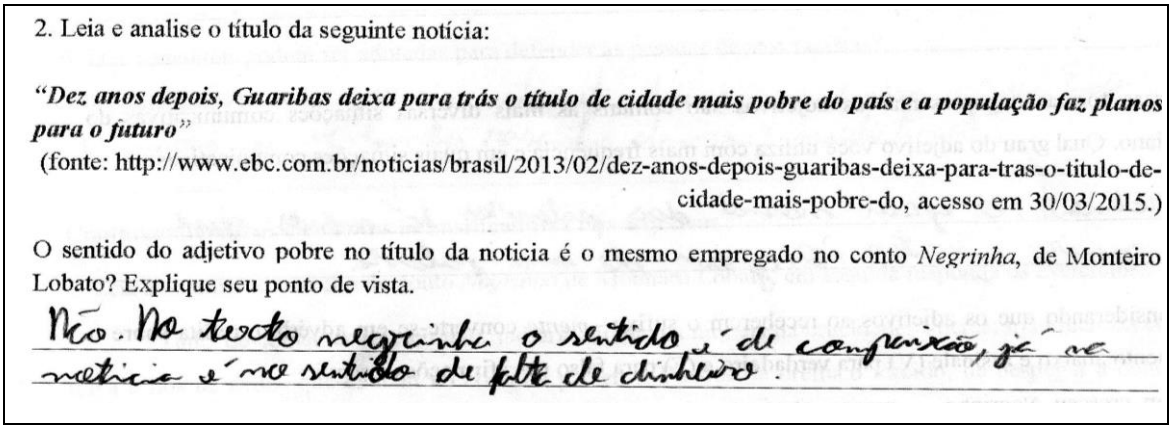
Os exercícios da SD que se propuseram a evidenciar a diferença entre a posição dos adjetivos atingiram seus objetivos, como se constata nos quadros 15 e 16.

No quadro 15 percebe-se a intenção de Monteiro Lobato ao utilizar o adjetivo *pobre* anteposto ao substantivo nos trechos: *Negrinha era uma pobre órfã de sete anos* e *Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço.*

Número de alunos	**Alternativa escolhida**	**Porcentagem**
0	A excessiva pobreza da garota, ou seja, de forma objetiva aponta a ausência de bens materiais.	0%
29	A compaixão, o sentimento de pena que de forma subjetiva o autor tenta demonstrar seus sentimentos em relação à criança.	88%
4	**Não fizeram**	12%

Quadro 15 – O uso do adjetivo anteposto ao substantivo

Os discentes perceberam também a diferença entre o adjetivo utilizado na leitura literária a o empregado no título de uma notícia jornalística. As respostas dos alunos evidenciam essa constatação:


2. Leia e analise o título da seguinte notícia:

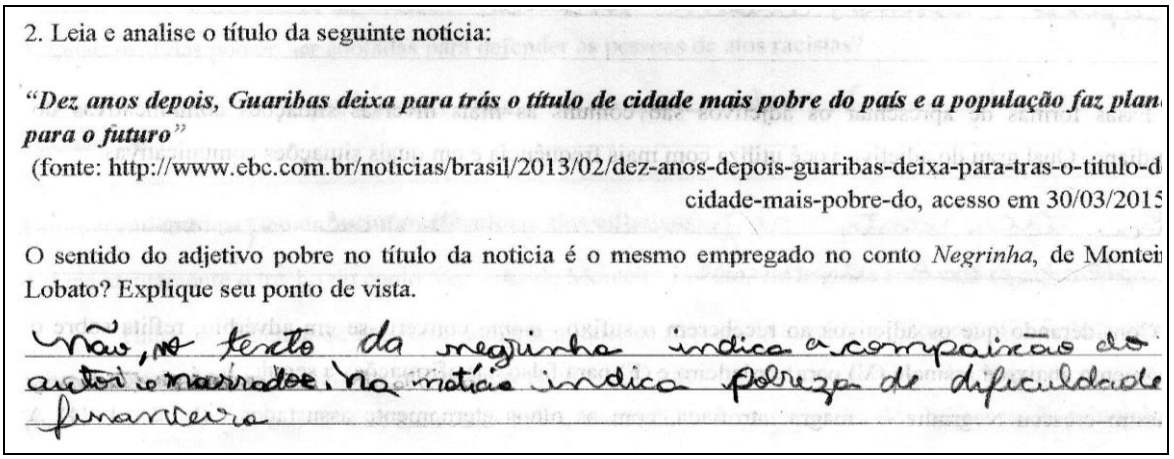
"Dez anos depois, Guaribas deixa para trás o título de cidade mais pobre do país e a população faz planos para o futuro"

(fonte: http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/02/dez-anos-depois-guaribas-deixa-para-tras-o-titulo-de-cidade-mais-pobre-do, acesso em 30/03/2015.)

O sentido do adjetivo pobre no título da noticia é o mesmo empregado no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato? Explique seu ponto de vista.

Não. No texto negrinha o sentido é de compaixão, já na notícia é no sentido de falta de dinheiro.

Figura 19 – A diferença do adjetivo anteposto/posposto ao substantivo


2. Leia e analise o título da seguinte notícia:

"Dez anos depois, Guaribas deixa para trás o título de cidade mais pobre do país e a população faz plan para o futuro"

(fonte: http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/02/dez-anos-depois-guaribas-deixa-para-tras-o-titulo-d cidade-mais-pobre-do, acesso em 30/03/2015

O sentido do adjetivo pobre no título da noticia é o mesmo empregado no conto *Negrinha*, de Montei Lobato? Explique seu ponto de vista.

Não, no texto da negrinha indica a compaixão do autor e narrador. Na notícia indica pobreza de dificuldade financeira

Figura 20 – A diferença do adjetivo anteposto/posposto ao substantivo

No quadro 16, considerando o título de uma notícia jornalística os alunos deveriam perceber se o sentido do adjetivo empregado posteriormente ao substantivo tem a mesma significação dos trechos destacados do conto.

Número de alunos	**Situação das respostas dadas**	**Porcentagem**
6	Não responderam	18%
10	Não atingiram a expectativa	30%
6	Resposta Parcialmente satisfatória	18%
11	Resposta correta	34%

Quadro 16 – O uso do adjetivo posposto ao substantivo

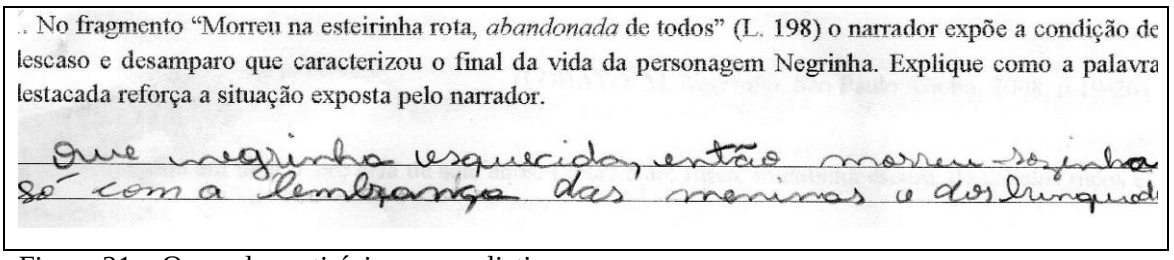
Observando o quadro, nota-se que a maior parte dos alunos (34%), conseguiu perceber a diferença entre o uso do adjetivo por Monteiro Lobato, anterior ao substantivo e o do título da notícia, posterior ao nome.

Os alunos que atenderam parcialmente as expectativas do exercício (30%) notaram que na notícia se falava sobre falta de dinheiro, mas não estabeleceu a diferença entre os dois sentidos: o do adjetivo pobre no título do texto informativo e o mesmo adjetivo utilizado por Monteiro Lobato.

É relevante para o discente essa reflexão, pois ao realizar uma leitura poderá associar diferentes saberes para compreendê-la, distanciando-se da análise linear que se propõe a buscar os sentidos decodificando superficialmente as informações do texto lido.

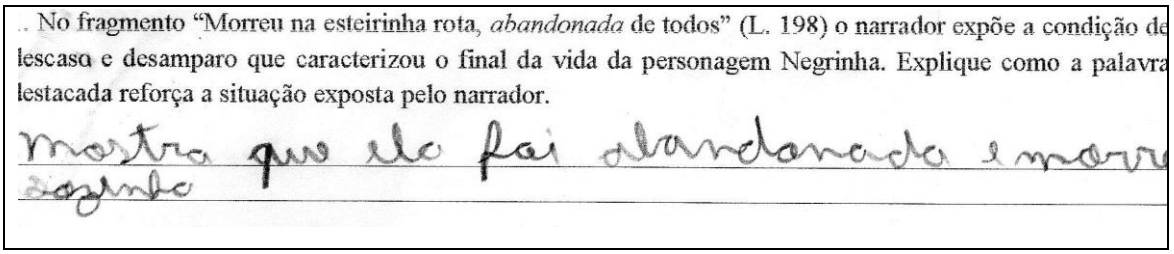
Foram realizados ainda exercícios que demonstraram a utilização de diferentes classes gramaticais para exercerem a função do adjetivo, ou seja, caracterizar. Monteiro Lobato fez uso desse recurso linguístico ao escolher o particípio de alguns verbos para caracterizar e fazer referência à Negrinha, entre eles, *abandonada*.

Como se percebe nos exemplos de respostas a seguir, os alunos perceberam o sentido dessa palavra, descrevendo como foi a morte da personagem do conto estudado.


.. No fragmento "Morreu na esteirinha rota, *abandonada* de todos" (L. 198) o narrador expõe a condição de
lescaso e desamparo que caracterizou o final da vida da personagem Negrinha. Explique como a palavra
lestacada reforça a situação exposta pelo narrador.

Que negrinha esquecida, então morreu sozinha
só com a lembrança das meninas e dos brinqued

Figura 21 – O uso do particípio como adjetivo


.. No fragmento "Morreu na esteirinha rota, *abandonada* de todos" (L. 198) o narrador expõe a condição de
lescaso e desamparo que caracterizou o final da vida da personagem Negrinha. Explique como a palavra
lestacada reforça a situação exposta pelo narrador.

mostra que ele foi abandonado e morre
sozinho

Figura 22 – O uso do particípio como adjetivo

O quadro 17 é resultado da análise dos objetos de pesquisa e demonstra como os alunos do 9ºD assimilaram esse estudo.

Número de alunos	Situação das respostas dadas	Porcentagem
7	Não responderam	21%
4	Não atingiram a expectativa	12%
6	Resposta Parcialmente satisfatória	18%
16	Resposta correta	49%

Quadro 17 – O uso do particípio para caracterizar

No quadro evidencia-se que 49% dos alunos perceberam o uso do adjetivo *abandonada* para descrever a morte solitária da personagem Negrinha. Os estudantes que deram respostas parcialmente satisfatórias destacaram que Negrinha não era amada, e ninguém se importava com ela. Apesar de essa conclusão ser plausível, de acordo com o conto, o enunciado destacado fazia referência ao modo que morreu a personagem. Assim, os discentes relacionaram a palavra *abandonada* à personagem e não à sua morte.

Esse estudo propiciou aos alunos novas formas de construir os significados. Por isso, muitas vezes priorizar ao estudo da língua abordando a classificação gramatical e sua função, normatizando o uso da língua, torna-se um ensino limitado. A língua precisa ser analisada em situações de uso, pois em cada contexto cumpre-se um objetivo diferente. Estudos considerando situações reais de interação levam o aluno a reconhecer o funcionamento do sistema linguístico em situações práticas e cotidianas.

Essa etapa do estudo buscou demonstrar que as palavras escolhidas pelo autor para compor a obra dão pistas ao leitor sobre o contexto histórico-social em que foi produzida. Monteiro Lobato em *Negrinha*, utilizou termos que remetem à escravidão e denuncia o desrespeito que foi destinado aos ex-escravos, após a Abolição.

Outro recuso que indica o período em que o texto foi escrito são as formas de falar, os hábitos linguísticos da sociedade retratada. Gírias e expressões populares ao serem analisadas em uma obra levam o leitor a conhecer as características linguísticas do momento histórico e da sociedade destacados na criação do autor.

O quadro 18 mostra quais as palavras que os alunos encontraram no conto que faziam referência ao regime escravocrata.

Número de alunos	Palavras escolhidas	Porcentagem
29	Senzala	87%
29	Azorrague	87%
2	Mucama	6%
6	**Não Realizaram**	18%

Quadro 18 – Relação de palavras com o período histórico

As palavras encontradas pelos vinte e nove alunos (87%) que participaram da realização dessa atividade retiraram do conto foram *senzala* e *azorrague*; *mucama* foi citada, mas por uma minoria de discentes. A maior ocorrência dos termos *senzala* e *azorrague* foi por motivos opostos. A primeira fazia parte dos conhecimentos prévios dos discentes, enquanto a segunda, por ser totalmente desconhecida, ao ser lida no conto despertou interesse em descobrir o seu significado no dicionário e após a pesquisa, eles compreenderam a relação de azorrague com a escravidão.

Os exercícios sobre expressões populares são complementares e levaram o aluno a perceber que as gírias e modos de falar mais populares são utilizados por autores em suas obras para aproximarem a obra do leitor. A primeira parte da atividade propôs ao aluno encontrar no conto termos populares e em seguida eles deveriam dizer quais grupos sociais da atualidade utilizam gírias.

Número de alunos	Trechos escolhidos	Porcentagem
29	“Cale a boca, diabo!”	87%
18	“Sentadinha aí, e bico, hein?”	54%
23	“Quem é a peste que tá chorando aí?”	69%
3	“Braços cruzados, já, diabo!”	9%
5	**Não Realizaram**	15%

Quadro 19 – Expressões populares no conto

O quadro 19 evidencia que a expressões populares mais escolhidas pelos alunos trazem algum tipo de tratamento pejorativo, como *peste, diabo*, representando

87% e 69% dos discentes. A outra expressão selecionada por uma quantidade significativa (54%) trazia a palavra *bico*, com o significado de ficar em silêncio.

Esses estudos reforçam a importância de realizar uma leitura abrangente, com olhar atento aos diversos recursos que podem ser utilizados pelo autor para transmitir suas ideias e os significados do texto. Por isso reflexões sobre o léxico e o gênero discursivo promovem possibilidades de formação de um leitor pronto a ir além da superfície do texto para compreender os sentidos do texto.

Conclusão

Este trabalho procurou evidenciar como as maneiras diversificadas de se trabalhar com a leitura e compreensão de textos em aulas de língua portuguesa oferecem possibilidades de se formar leitores autônomos e críticos, atuantes em diversos contextos sociais como cidadãos conscientes.

Ao estabelecer a ressignificação das práticas educacionais se favorece a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor, pois o docente vê-se como orientador desse processo e não como um transmissor de saberes. A troca de saberes em atividades pedagógicas dialógicas evidencia o respeito aos conhecimentos prévios dos discentes, às suas experiências de vida e possibilidade de garantir autonomia para esses indivíduos na busca e desenvolvimento do conhecimento. Instaura-se uma "relação de parceria, favorável a troca de experiências" (SANTOS, 2008, p.123).

Os procedimentos didáticos sugeridos neste trabalho pretendem propor novas formas de interação entre seus atores e os objetos de ensino. No caso de língua portuguesa, um olhar diferenciado sobre as práticas tradicionais pode colaborar na apropriação das competências de leitura necessárias em diferentes contextos e a atuação do educador oportuniza a construção e ampliação desses saberes.

Considerando essas novas possibilidades de trabalho em aulas de língua materna, foi feito um percurso teórico que compôs os três primeiros capítulos desta dissertação.

No primeiro capítulo procurou-se refletir sobre como a leitura é importante na formação dos jovens cidadãos, tornando-os capazes de reconhecerem a si e aos outros com quem convivem, pois essa atividade constrói e amplia o repertório cultural, linguístico e ainda resgata a memória do desenvolvimento humano no decorrer da história.

Esse caráter social do homem, coloca-o como um ser interativo, que se relaciona com seus semelhantes por meio de discursos. Por isso o segundo capítulo trouxe a definição dos gêneros discursivos, segundo a teoria bakhtiniana, esclarecendo que as interações sociais são construídas conforme as os objetivos dos interlocutores em diferentes contextos comunicativos. Assim, propôs-se também um estudo sobre o gênero conto e como o professor de língua materna pode orientar o aluno ao bordar esse gênero em sala de aula, tendo em vista o aprimoramento do conhecimento linguístico.

Para o discente, o domínio da língua materna é de suma importância, pois amplia sua participação na sociedade em que vive.

De acordo com as transformações humanas, a língua, também sofre mutações e por isso seu estudo, considerando o repertório lexical, constituído com o passar do tempo. Portanto, o terceiro capítulo abordou os pressupostos da Lexicologia e destacou como o conhecimento sobre as maneiras de utilizar as unidades lexicais em discursos orais e escritos viabilizam a compreensão do enunciador sobre as situações interacionais como a leitura, escrita ou oralidade.

No quarto capítulo apresentou-se a metodologia para a elaboração de uma sequência didática com o objetivo de analisar como as escolhas lexicais do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato podem despertar o leitor para a denúncia social, observando a diferenças entre classes violação dos direitos da criança e racismo. Portanto, os procedimentos metodológicos adotados oportunizaram que essa pesquisa assumisse um caráter qualitativo e resultaram em um estudo de caso para auferir e apreciar os dados primordiais para esse trabalho investigativo.

O quinto capítulo descreveu e analisou os dados resultantes do objeto de estudo segundo as teorias elencadas nos capítulos um, dois e três, para que fossem tecidas as considerações finais conforme explanação mais adiante.

As considerações finais presentes nesse trabalho não devem encerrar-se em si mesmas, pois existe a carência da continuidade de estudos acadêmicos sobre o léxico e o ensino de língua portuguesa. Logo, sugere-se que se verifique como as escolhas lexicais podem auxiliar na proficiência leitora e linguística a partir do estudo do gênero artigo de opinião, já que esse gênero é muito abordado no ensino de língua portuguesa tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

No decorrer da realização desta pesquisa confirmou a relevância dos estudos lexicais no ensino de língua portuguesa. Percebeu-se também que essa ainda não é uma prática muito visitada pelos professores, por duas razões: os materiais de apoio didático ainda são baseados em metodologias tradicionais, que estabelecem o estudo linguístico distanciado das práticas dinâmicas e reais de comunicação e o baixo investimento na formação profissional tanto dos ingressantes quanto dos atuantes, pois os cursos de licenciatura trazem em sua grade uma deficiência nos estudos sobre o conhecimento linguístico e a formação continuada ainda é um privilégio de poucos, tendo em vista os baixos recursos financeiros desses profissionais e os investimentos insuficientes dos órgãos competentes.

Porém durante a aplicação da SD com alunos do 9º ano em uma escola estadual na cidade de Mauá, para obter dados para essa pesquisa, evidenciou-se que a análise sobre o léxico pode proporcionar inúmeros ganhos para o aluno entre eles o domínio linguístico e a ampliação de sua habilidade leitora.

Primeiramente destaca-se a importância de se trazer novamente o uso dos dicionários para as aulas de língua portuguesa, pois essa prática auxilia na compreensão do texto de forma global, ao se fazer uma pesquisa para buscar palavras novas ou de épocas passadas, desconhecidas pelos alunos. Assim, o uso desse recurso apenas como manual ortográfico, não explora todo seu potencial para o ensino de língua materna.

A análise do gênero conto também revelou a habilidade que os alunos possuem em reconhecerem as características que regulam o gênero com domínio das sequências narrativas. Esse conhecimento é primordial em suas interações sociais, pois narrar fatos, revisitar histórias lidas ou vistas em TV e computadores são comuns no cotidiano desses adolescentes.

Sendo a percepção de informações explícitas e implícitas um recurso para a leitura e compreensão de textos e discursos, assim como o uso dos recursos linguísticos para conferir mais expressividade, a reflexão sobre as escolhas lexicais no conto *Negrinha* foi proveitosa, pois demonstrou, de acordo com os dados analisados, que os discentes perceberam por meios das reflexões realizadas, a relevância desses recursos na elaboração e compreensão discursiva.

A compreensão sobre as relações semânticas foram evidenciadas também pela análise das unidades lexicais escolhidas pelo autor para compor o conto, pois permitiu aos estudantes a ampliação da habilidade de identificar os temas abordados por Monteiro Lobato. Esse saber é relevante, visto que os temas e discursos se relacionam para tornarem-se novas possibilidades de leitura ou de integração entre enunciadores.

O estudo sobre os elementos que compõem as palavras atingiram os objetivos pretendidos, já que mostraram ao leitor como podem ser utilizados para reforçar os sentidos pretendidos por um determinado autor. Dessa forma, na análise sobre os sufixos dos adjetivos utilizados para caracterizar as personagens do conto os estudantes puderam aprimorar sua criticidade na leitura, visto que as reflexões sobre os afixos assumiram um caráter de denúncia ao estabelecer a diferença social entre as personagens e os maus tratos destinados à criança que dá nome à narrativa.

É indiscutível o papel da escola e dos educadores na formação de jovens cidadãos prontos para transitarem pelas várias esferas sociais com reconhecimento e

liberdade. Isto só será possível se houver um trabalho pedagógico reflexivo e planejado capaz de instrumentalizar o discente a utilizar as riquezas oferecidas pelos recursos do sistema linguístico aplicando-as tanto na fala quanto na escrita, de acordo com o contexto de comunicação em que estiver inserido.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução á análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan,1992.

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

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.* São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem***.** Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp, 1993.

BARBOSA, M. A. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo.* SãoPaulo: Global,1981.

BATES, H.E. *The Modern Short-Story*. A Critical Survey, London, T. Nelson, 1941.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. E atual.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.* Campo Grande: Ed. .UFMS, 2001.

BORGATO, Ana Maria Trinconi [et al.]. *Projeto Teláris: Português,* 9º ano. São Paulo: Ática, 2012, p. 78-92.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.139-162.

CARDOSO, E. A**.** *Escolhas lexicais: a caracterização de personagens femininas no discurso literário*. *Revista Linha d´Água*, v. 26, p. 15-28, 2013.

CARDOSO, E. A**.** *Rompimento do bloqueio lexical: expressividade e produção de sentido*. Estudos Linguísticos (São Paulo), v. XXX, p. 685-693, 2006.

CARETTA, A. A. *As formas da canção nas diversas esferas discursivas*. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 37, 2008, p.17-24.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, N.N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, D. de A. da. A estilística da enunciação para o estudo da prosa literária no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (org)*Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.117-138

Dicionário do Aurélio Online. Disponível em WWW.dicionariodoaurelio.com.br, acesso em: 10/06/2014.

FARACO, C. *Trabalhando com Narrativa*. São Paulo: Ática, 1992.

FERRAREZI Jr., C. *Semântica para a educação básica.* São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. O. (Org).*O Léxico em estudo***.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006. p. 219-234.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P.11-99

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIRAUD, P. *La stylistique*. Paris, PUF, 1970.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico***.** São Paulo: Contexto, 2002.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATTO, E. M.; BENTES, A. C. (org) *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, pp 33-52

KOCH, I. V.; ELIAS,V. M. *Ler e Compreender, os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2010a.

KOCH, I. V.; ELIAS,V. M. *Ler e Escrever, estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010b.

LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEVIN, O. M.; ABREU M. *Leitura, Literatura e Ensino*. Cefiel, 2009, p.38-64.

LOBATO, M. *Negrinha*. São Paulo: Globo, 2008.

MALLINSON, C. ; BREWSTER, Z.W. *Blacks and bubba': stereotypes, ydeology, and categorization processes in restautant server'discourse, Discourse and Society* . 2005, 16 (6): 787-807.

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

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

MARTINS, N.S. *Introdução à estilística*. São Paulo: Edusp, 2011.

MOISÉS, M. *A Criação Literária*: *Prosa.* São Paulo: Cultrix, 1979.

OLIVEIRA, T. A. [et al.]. *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*, 9º ano. São Paulo: IBEP, 2012, p. 14-18

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001.

SANDMANN, A. J. *Competência lexical. Produtividade, restrições e bloqueio*. Curitiba: UFPR.1991.

PAULINO, G. et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

RANGEL, E. O.; BAGNO, M. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SANTOS, I. B. de A. Projetos de letramento: ressignificação da prática. In.: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (org) *Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações.* Natal: EDUFRN, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004[2001].

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de leitura aos objetos de ensino*. Trad. Roxane Rojo. Universidade de Genebra: s/d (mimeo).

SILVA, V. M. T. *Leitura Literária & Outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor.* Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula.* Faculdade de Ciências e Tecnologia–Departamento de Educação–UNESP. Presidente Prudente, 2012.

TURAZZA, J. S. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume, 2005.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1977.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, T. A. *Ideologia y discurso*. Barcelona: Ariel, 2003.

Anexo: Sequência Didática

Começo de conversa...
Vamos a partir de agora refletir sobre algumas situações de desrespeito que acontecem no cotidiano, mesmo existindo leis que tratam desse assunto e declaram tais atitudes como crimes contra a pessoa.
Podemos fazer referência a várias situações de agressões verbais que se transformam em assédio moral, humilhações relacionadas às características físicas, nacionalidade, preconceito linguístico entre outros atos discriminatórios que geram a violência verbal ou física.
Você já presenciou situações como as descritas anteriormente?
Como reagiu?
O que pensa a respeito? Considera como um crime ou apenas brincadeiras?

Negrinha

(LOBATO, M. *Negrinha*. São Paulo: Globo, 2008, p.19-26)

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — "dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral", dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretexto de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mão em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada

ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo.

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha:o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes isso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreou a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca! Negrinha abriu aboca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da

pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalheira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos o som cruel de todos os dias: "Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga"?

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora.

“Brinquem”! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que aventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor Menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... Era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno,

numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas. Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— "Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?"

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— "Como era boa para um cocre!...

Ler e Compreender

O texto que você vai ler descreve com detalhes alguns momentos na vida de uma personagem criada pelo autor modernista Monteiro Lobato, em 1920. O sentimentalismo demonstrado nas palavras que compõem o conto leva-nos a compreender o quanto valores enraizados pelos costumes sociais de uma época são capazes de justificar atitudes violentas contra as pessoas. E, dessa forma, você perceberá como a denúncia social pode vir até mesmo por meio de uma história fictícia.

1. Depois de ler o texto, faça outra leitura marcando as palavras e expressões que não conhece e que dificultaram a compreensão do texto. Comente ao seu professor sobre seu levantamento e faça uma análise dos trechos aos quais tais palavras e expressões pertencem. Você poderá descobrir os sentidos com a ajuda do próprio texto!

2. Depois de inferir sobre os sentidos das expressões e palavras grifadas considerando o contexto textual, localize-as no dicionário e confirme suas descobertas em relação aos seus significados.

_____

_____

_____

_____

3. Você já leu outros contos e por isso já sabe que este gênero textual traz traços da tipologia narrativa. Buscando lembrar como se regulam as características do gênero

conto preencha o quadro com as informações obtidas no texto lido e em seguida comente-as com seu professor:

Nome do Conto	
Personagens	
Narrador (observador/ personagem)	
Tempo/ Lugar	
Situação Inicial	
Fase de Complicação	
Fase de Ações	
Fase de Resolução	
Situação Final	

Refletindo sobre as palavras que compõem o texto
Conhecendo um pouco mais as personagens...

1. Ao descrever as características da personagem Negrinha e sua origem o narrador apresenta algumas palavras e expressões que nos levam a perceber um sentimento de piedade em relação à menina. Faça um levantamento dessas palavras e expressões e anote-as em seu caderno.
2. Em oposição à condição de Negrinha está D. Inácia. Esta é descrita de que maneira no conto? De que forma suas características representam sua posição na sociedade da época?
3. "Excelente senhora, a patroa." (L. 6)

O narrador observador apresenta um tom irônico ao se referir a D. Inácia. Encontre algumas expressões e explique a ironia presente nas palavras que você encontrou.

Descobrindo os temas abordados no conto Negrinha...

1. O conto *Negrinha* traz, para nós leitores, assuntos como regime escravocrata, infância, violência e diferenças sociais. Podemos perceber esses temas ao analisarmos as cadeias de significado construídas no decorrer do texto, ou seja, as palavras vão se relacionando semanticamente e construindo a coesão textual. Essas cadeias vão aproximando os temas e dando a unidade ao texto. Vamos encontrar os itens que compõem as seguintes cadeias de significado, conforme o exemplo:

Cadeia	Itens que se relacionam
Criança	Mulatinha escura, primeiros anos, pequenotas, anjos do céu, filhinhas,
Pobreza	
Patroa	
Tristeza	
Raiva	
Escravidão	

2. Depois de encontrar os itens que se relacionam às cadeias citadas, explique como as relações podem indicar os caminhos de interpretação do texto, ou seja, como esses assuntos são tratados no conto *Negrinha*.

3. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) prevê no artigo 18 o seguinte direito da criança e do adolescente:

" É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."

Assinale em qual dos trechos abaixo esse direito está sendo violado:

( ) "Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida." (L.189-190)

( ) "— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?" (l. 162)

( ) "Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga"? (L. 114-115)

( ) "A patroa, então, com uma colher, tirou da água "pulando" o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo." (L. 88-91)

4. No conto Negrinha, o autor denunciou por meio de uma narração fictícia formas de tratamento contrárias ao que estabelece a legislação brasileira no que diz respeito aos direitos da criança, do ser humano. A personagem Negrinha passa por agressões morais e físicas realizadas por adultos e até mesmo por crianças de sua idade, porém de classe social diferente. Encontre no texto as palavras que nos dias atuais seriam consideradas como constrangedoras, humilhantes (vexatórias) e as que refletem violência física, depois, complete o quadro abaixo:

Agressões verbais	Agressões físicas

5. Como as situações de maus-tratos vivenciadas por Negrinha poderiam ser combatidas nos dias atuais?

_____

_____

6. Recentemente foi promulgada a lei 13010/14, conhecida também como Lei da Palmada. Esta legislação decreta o direito da criança e do adolescente de serem educados sem castigos físicos ou atos de crueldade por familiares ou responsáveis. Encontre no texto dois fragmentos que descrevem atos de violência realizados:

- Pela mãe de Negrinha:

_____

_____

_____

Por D. Inácia:

_____

_____

_____

O processo de derivação como denúncia das desigualdades sociais

1. Uma palavra pode ter seu sentido modificado se acrescentarmos afixos, ou seja, partículas que dão ideia de tamanho, distância, entre outras situações. No conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato alguns substantivos que fazem referência à sofrida criança são modificados pelos sufixos (*-inho/-inha*) como vemos a seguir:
"mulatinha escura" (L. 1);
"boquinha da filha" (L.17);
"bracinhos cruzados" (L.31);
"encolhidinha a um canto" (L. 77)
Assinale as alternativas que explicam os sentidos dos diminutivos citados anteriormente:
( ) São utilizados para expressar o carinho dedicado à personagem Negrinha.
( ) Caracterizam a fragilidade da personagem.
( ) Denunciam o olhar de compaixão do narrador à condição social de Negrinha.
( ) Indicam o descaso com que é tratada a órfã pelos adultos.
( ) Demonstram a fase em que vive a personagem, ou seja, a infância.
2. No trecho "Lembras-te daquela **bobinha** da titia, que nunca vira uma boneca?" (L. 192) o adjetivo grifado, expressa quais valores sociais a respeito da personagem Negrinha? Comente.

_____

_____

_____

3. No conto podemos perceber a mentalidade racista da personagem de D. Inácia. Retire do texto um ou mais fragmentos que explicitem essa mentalidade:

_____

_____

_____

_____

_____

4. Como se pode prevenir para que atos racistas não aconteçam ou diminuam?

_____

_____

_____

5. Quais medidas podem ser adotadas para defender as pessoas de atos racistas?

_____

_____

_____

Compreendendo os elementos intensificadores dos adjetivos

1. Leia atentamente o trecho do conto *Negrinha* de Monteiro Lobato, em seguida responda os exercícios:

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões à uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para "doer fino" nada melhor! (L.61 – L.67)

a) Assinale o item que apresenta medidas de prevenção a atos de agressões físicas na educação de crianças e adolescentes:

( ) Incentivar campanhas e medidas socioeducativas promovidas por profissionais das áreas da saúde, educação, assistência social focadas em famílias que apresentem um quadro de violência.

( ) Promover o enfrentamento entre familiares aumentando a violência.

( ) Não possibilitar o acesso à informação, à reflexão, e ao debate sobre a existência de outras formas de educar que não sejam agressões físicas.

( ) Encobrir atos de crueldade e violência contra a criança e o adolescente de órgãos que protegem este público como o Conselho Tutelar.

2. Você sabia?

O sufixo {-*íssimo*} empregado em um adjetivo intensifica mais o seu sentido do que se forem empregadas outras palavras juntamente com essa classe nominal. As palavras que intensificam o valor do adjetivo podem ser: muito, intensamente, etc., mas como recursos expressivos não são tão eficientes.

a) Retome o trecho destacado e explique o sentido pretendido pelo autor ao fazer uso do adjetivo *divertidíssimo* no conto.

_____

_____

_____

b) Essas formas de apresentar os adjetivos são comuns as mais diversas situações comunicativas do cotidiano. Qual grau do adjetivo você utiliza com mais frequência e em quais situações comunicativas.

_____

_____

c) Ainda fazendo referência aos elementos que intensificam os adjetivos, analise os seguintes fragmentos do conto e explique o sentido que o sufixo {*-oso/-osa*} atribui às palavras destacadas:

"A mãe da ***criminosa*** abafava a boquinha da filha" (L.17 – L.18);

"Com lágrimas ***dolorosas***, menos de dor física que de angústia moral" (L.116)

_____

_____

_____

e) Assinale com um "X" as palavras que tem o sentido intensificado pelo sufixo (-oso(a)):

( ) idoso

( ) defeituosa

( ) vitoriosa

( ) estudioso

( ) bondoso

( ) guloso

( ) famoso

()danoso

A posição dos adjetivos e a intenção do autor

1. Observe os seguintes enunciados:

"Negrinha era uma pobre órfã de sete anos." (L. 1)

"Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço." (L. 47 – L. 48)

O adjetivo pobre está antepostos ao verbo e essa posição, conduz a uma interpretação que reflete a intenção do autor em demonstrar:

( ) a excessiva pobreza da garota, ou seja, de forma objetiva aponta a ausência de bens materiais.

( ) a compaixão, o sentimento de pena que de forma subjetiva o autor tenta demonstrar seus sentimentos em relação à criança.

2. Leia e analise o título da seguinte notícia:

"Dez anos depois, Guaribas deixa para trás o título de cidade mais pobre do país e a população faz planos para o futuro"

(fonte: http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/02/dez-anos-depois-guaribas-deixa-para-tras-o-titulo-de-cidade-mais-pobre-do, acesso em 30/03/2015.)

O sentido do adjetivo pobre no título da notícia é o mesmo empregado no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato? Explique seu ponto de vista.

_____

_____

_____

Conhecendo os processos de adjetivação

Muitas vezes ao utilizar o verbo no particípio passado ele passa a atuar como um adjetivo, caracterizando um substantivo. Em outros casos o substantivo pode ser considerado um adjetivo se acrescentar-se a eles elementos que o intensificam.

1. No fragmento "Morreu na esteirinha rota, *abandonada* de todos" (L. 198) o narrador expõe a condição de descaso e desamparo que caracterizou o final da vida da personagem Negrinha. Explique como a palavra destacada reforça a situação exposta pelo narrador.

_____

_____

_____

(Re)Conhecendo palavras do nosso idioma que nos fazem viajar

Muitos autores buscando retratar uma época específica, com seus costumes e valores socioculturais utilizam palavras que pertenciam apenas a esses momentos que ficaram no decorrer da história. Esse procedimento nos possibilita entendermos o contexto em que se dá a produção do texto atribuindo sentidos e em contrapartida, comparando com a situação atual que vivemos. Monteiro Lobato, no conto *Negrinha* retratou por meio de palavras e expressões costumes, modos de falar, e utensílios característicos da época da escravatura.

1. Retire do texto palavras e expressões específicas que fazem referência ao período escravocrata e pesquise no dicionário seus significados.

_____

_____

_____

_____

_____

2. Você conhece algumas gírias, certo? Então essas formas de se expressar características de determinados grupos sociais e profissionais muitas vezes são trazidas

para a fala popular, abrangendo um grande número de falantes. No século XX autores como Monteiro Lobato, Machado de Assis também incorporaram em suas obras escritas modos de falar típicos da camada mais popular dessa época. Com isso procuraram diminuir a distância entre a escrita e a fala, para serem lidos pela maior parte da população.

a) Encontre no texto lido um trecho escrito de forma bem popularizada.

_____
_____
_____

b) Cite quais grupos sociais apresentam um modo de se expressar diferenciado, reconhecido como gírias atualmente.

_____
_____
_____