

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLET
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL

ELZILENE DE SALES DIAS NOGUEIRA

O ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NAS
LINGUAGENS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFTO DE
ARAGUATINS/TO

IMPERATRIZ – MA

2024

ELZILENE DE SALES DIAS NOGUEIRA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NAS
LINGUAGENS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFTO DE
ARAGUATINS/TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de linguagem e na linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante

IMPERATRIZ – MA

2024

N778e

Nogueira, Elzilene de Sales Dias

O ensino-aprendizagem do léxico no livro didático Se liga nas linguagens anos finais da educação básica no IFTO de Araguatins/TO. / Elzilene de Sales Dias Nogueira. – Imperatriz, MA, 2024.

132 f.; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2024.

1. Léxico – ensino-aprendizagem. 2. Livro didático 3. Língua portuguesa. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 371.671:81'373

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

ELZILENE DE SALES DIAS NOGUEIRA

**O ENSINO APRENDIZAGEM DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NAS
LINGUAGENS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO IFTO DE
ARAGUATINS/TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de linguagem e na linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Aprovada em: 26 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(Membro interno)

Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva
Universidade Federal do Maranhão
(Membro Externo)

Dedico ao Espírito Santo, meu Consolador, todo este trabalho que não se encerra aqui, creio. Receba a minha pesquisa, querido Diretor, e que ela seja útil aos colegas professores e aos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus Cristo pela graça, pelo amor e pelas misericórdias sem fim, demonstrados por mim. Meu Senhor e Salvador, rendo-lhe louvor, por me ensinar que posso confiar em Sua fidelidade e cuidado. Estás presente em todos os momentos de minha vida, em absolutamente tudo, nas alegrias, nos sonhos realizados, nas pequenas e grandes conquistas; assim como nas lutas, nas derrotas, nas frustrações, nas incertezas e nos desafios, fazendo-me prosperar em todas as dimensões da vida. Oh Jesus! Gratidão! Agradeço à amada Igreja Batista Peniel, em Araguatins, na pessoa do Pr. Geudivan Serafim dos Anjos Almeida, pelas orações em meu favor.

Agradecer é ter a certeza do favor de Deus e do valor do outro na minha caminhada, também, é reconhecer o quanto precisamos da ajuda dos outros. Meu agradecimento a todas as pessoas que me auxiliaram na caminhada de agosto de 2020, após a divulgação da lista dos aprovados para o mestrado no PPGL. O percurso foi cheio de objeções, também foi um tempo de perdas de entes queridos, de doenças, dentre outras situações, mas, sobretudo, um tempo marcado por aprendizados e reflexões.

Agradeço à minha família. Edson, meu amado, você é mais que um companheiro, obrigada por existir em minha vida, agradeço cada gesto de amor, o seu cuidado, seus conselhos e cada luta vivida comigo sempre. Raabe, minha filha, obrigada por compreender tudo, mesmo tão pequenina. Às amadas mãezinhas, Francelina de Sales Dias (bióloga), por ter aceitado de Deus a minha existência na vida da senhora; à vovó Claudia de Cerqueira Nunes (adotiva), graças dou pela vida da senhora, por cada ensinamento; “estude, minha filha, estou velha, essa herança ninguém tira de você”; “deixe os canivetes gastos pra lá”. Maravilhosos conselhos, os seguiria novamente. Obrigada pelas orientações e por todo o amor dispensado a mim, para que hoje eu tivesse essa identidade.

À banca examinadora, muito obrigada! À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante, por ter me ensinado que o caminho da pesquisa é percurso necessário para aprender a buscar, para caminhar, refletir e para dialogar com o outro na perspectiva do pesquisar. Gratidão por sua vida, por sua amizade.

À Profa. Dra. Maria Da Guia Taveiros Silva, em nome de todos os professores do PPGL, pelos belos conselhos, pelo apoio e por compreender minhas limitações durante o percurso, serei eternamente grata pela humanidade, pelos ensinamentos e gestos de compaixão e graça.

A todos os professores, do Ensino Fundamental, Médio e Superior, que me ensinaram a amar as Letras, vocês fizeram parte da minha vida. Meu Deus, tantos foram os momentos! São eternos ensinamentos, obrigada! À “tia/madrinha/amiga” professora Elza Nunes, que, desde a infância, me ensinou através das histórias do Bicho da maçã, dentre tantas outras, das musiquinhas e das brincadeiras infantis, o valor da literatura, da leitura para minha vida. Muitos foram os personagens, que polvilham minha mente até hoje, quanta colaboração com o meu ensino-aprendizado. E, ainda, por me ouvir, por compartilhar alegrias e dores. Agradeço a amizade e o amor recebido. Obrigada!!! Obrigada!!! Às tias (os) que colaboraram com minha Educação, principalmente informal: Josina Nunes, Amélia Nunes, Elisa Nunes, Isabel Nunes, Leão Nunes, Lucas Nunes Filho e demais tios e tias, muito obrigada!

Aos professores, meus prezados colegas/amigos de carreira no IFTO, pelo cuidado e pela compreensão no momento em que mais precisei de ajuda. Obrigada ao Prof.º Paulo Hernandez, por assumir uma turma naquele momento difícil da minha vida. Também, por ter me ajudado na montagem do processo/afastamento para estudo juntamente com Prof.º Claudio Galvão, grata a Deus por suas vidas.

Gratidão, Jesus, por ter amigas/os! Obrigada, Lucinéa Marque, Francinete Barroso, Leyciane Oliveira, Valdeniza (querida Genir), por me ensinarem a dividir e a compartilhar momentos, por me incentivarem a prosseguir, pelas palavras de apoio. Obrigada, queridas! Lecy, por alguns livros emprestados, e pelos puxões de orelha, muito obrigada! Amigas, vocês estiveram sempre dispostas a me ajudar, com amor e carinho. Pelas minhas primas/ amigas, Keile Nunes e Ceila Maria Nunes, que, tão gentilmente, intercederam por mim muitas vezes, juntamente com suas igrejas, muito obrigada, amadas! Sou muito grata por permitirem, também, que eu faça parte de suas vidas. Foram muitos os desafios, mas todos vocês me ajudaram quando precisei. Além disso, alegraram-se com minhas vitórias e me apoiaram nos mais diversos momentos de minha vida.

À turma do PPGLe, gratidão, meus amados, por compartilhar textos, livros, suas experiências e tempo comigo. Dayane, minha flor, obrigada pelo carinho em nome de toda a turma.

Aos estudantes, que passaram por mim ao longo desses 21 anos de carreira, obrigada, ensinaram-me, principalmente, o valor do exercício da docência.

Agradeço à Vânia Nogueira (cunhada), juntamente com sua filha, Étille Nogueira, por ter cuidado com amor e carinho da Raabe, para que eu realizasse a prova escrita da seleção de Mestrado, obrigada! Gratidão a tantas outras pessoas, embora seus nomes não estejam registrados aqui, por certo, vocês estão/estarão em meu coração.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo que consiste em interpretar as necessidades no campo teórico metodológico para uma proposta sociodiscursiva no ensino-aprendizagem do léxico de forma que o docente possa superar visões dicotômicas e fragmentadas no ensino de língua. Para tanto, este trabalho está ancorado em estudos da Lexicologia realizados pelos autores Biderman (1998; 2001), Antunes (2009, 2012; 2017), Isquierdo (2012), Andrade (2012), dentre outros. Assim, a problemática do nosso estudo consiste em responder a seguinte pergunta: O Livro didático de Língua Portuguesa *Se liga nas linguagens* contempla questões teórico-metodológicas de acordo com as discussões defendidas pelos estudos do léxico, da língua? Diante do que é dito, trazemos como objetivo geral analisar como estão organizadas as questões teórico-metodológicas em relação ao ensino-aprendizagem do léxico nas atividades do livro didático *Se liga nas linguagens* Ormundo; SIniscalchi (2020), adotado de 2022 a 2025, pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia, do Tocantins (IFTO), Câmpus Araguatins. O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, aborda-se a visão de língua na concepção estruturalista, corrente que instituiu a Linguística como ciência no século XX e, conseqüentemente, deu base para os estudos posteriores que resultam na *Virada Pragmática* que ancora as discussões sobre estudo do léxico. No segundo capítulo, discute-se os gêneros textuais, o texto e suas dimensões no ensino do léxico, da língua, bem como a importância dessa teoria para o ensino-aprendizagem de língua como ação de linguagem. No terceiro capítulo, discorre-se a respeito do livro didático em diferentes décadas, sua identidade por diferentes concepções e como deve ser o tratamento desse objeto de ensino para melhorar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No capítulo quatro, apresenta-se a análise do LDLP *Se liga nas Linguagens*, como também, o Produto Técnico Tecnológico, Situação Didática: Uma proposta para trabalho com o léxico na sala de aula. A metodologia utilizada neste estudo está nos moldes da pesquisa qualitativa Bortoni-Ricardo (2008), documental exploratória de cunho interpretativista Gil (2008). Nesta pesquisa, as categorias escolhidas foram substantivos, adjetivos e verbos, nas quais foram verificados os aspectos linguísticos, semânticos e teórico-metodológicos nas atividades propostas no LDPL. Ademais, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir na formação de um currículo de língua portuguesa mais plural, mais interdisciplinar e social. Na análise realizada, verificamos que houve pontos de avanços nítidos no LDPL, todavia, há ausência de materialização das discussões sobre o estudo do léxico dentro das atividades, sendo trabalhado, portanto, de forma pouco contextualizada.

Palavras-chave: Léxico. Texto. Ação de linguagem. Ensino-aprendizagem. Competência comunicativa.

ABSTRACT

This research consists of interpreting needs in the theoretical-methodological field for a sociodiscursive proposition in teaching lexis so that educators may overcome dichotomous and fragmented views in language teaching. To this end, this study is anchored in studies of lexicology carried out by Biderman (1998; 2001), Antunes (2012; 2009, 2017), Isquendo (2012), Andrade (2012), among others. Thus, the main question is: Does the Portuguese language textbook *Se liga nas linguagens* considers theoretical-methodological issues according to discussions defended by lexicon and language studies? Our objective is to analyze how the theoretical-methodological issues are organized in relation to teaching lexis in the activities of the textbook *Se liga nas linguagens* Ormundo; Siniscalchi (2020), used from 2022 to 2025 by the Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia, do Tocantins (IFTO), Araguatins Campus. The study is organized into four chapters. The first deals with viewing language in the structuralist conception, a movement that established linguistics as a science in the 20th century and provided the basis for subsequent studies that came to bear the Pragmatic Turn, which substantiate discussions on lexicon studies. The second chapter focuses on textual genres, text and its dimensions in teaching lexicon and language as well as the importance of this theory for teaching and learning language as a language action. The third chapter discusses the concept of textbook in different decades, its identity through different conceptions and it should be used to improve teaching and learning of the Brazilian Portuguese language. Chapter four presents the analysis of the LDLP *Se liga nas Linguagens*, as well as the Technical Technological Product, Didactic Situation: A proposal to teach lexicon in the classroom. The methodology used in this study follows qualitative research Bortoni-Ricardo (2008) and exploratory documentary research in an interpretivist nature Gil (2008). In this research, the chosen lexis were nouns, adjectives and verbs, in which the linguistic, semantic and theoretical-methodological aspects of the activities proposed in the LDPL were verified. Furthermore, we believe that this research can contribute to the formation of a more plural, interdisciplinary and social Portuguese language curriculum. In the analysis carried out, we found that there were clear points of progress in the LDPL, however, there was a lack of materialization of discussions on the study of the lexicon within the activities, and it was therefore studied in a poorly or non-contextualized way.

Keywords: Lexis, lexicon. Text. Language action. Teaching-learning. Communicative competence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade Formação de palavras	99
Figura 2 - Produção de texto envolvendo Formação de Palavras.....	100
Figura 3 - Atividade com eixo oralidade envolvendo Formação de palavras	100
Figura 4 - Atividade sobre as unidades lexicais substantivo e adjetivo	102
Figura 5 - Continuação sobre a unidade lexical substantivo	103
Figura 6 - Atividades com anedota envolvendo gênero e número da unidade lexical substantivo	104
Figura 7 - Atividade de grupo envolvendo questão de gênero do substantivo na perspectiva atual	105
Figura 8 – Atividade acerca do gênero, número e grau do adjetivo	106
Figura 9 – Atividade Desafio da linguagem	107
Figura 10 – Atividade com processo de formação de palavras	109
Figura 11 - Texto para atividades sobre flexões do verbo.....	112
Figura 12 – Prática de formação de palavras.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema para organização dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	90
Quadro 2 - Subtópicos Dos Eixos Gerais Para Orientar A Interpretação Na Análise Do LDPL <i>Se Liga Nas Linguagens</i> (Ormundo; Siniscalchi, 2020).....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	Fundo Nacional da Educação
IFTO	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 MEMÓRIA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, PERCURSO DE INTERROGAÇÕES E APRENDIZAGENS	14
2 INTRODUÇÃO	18
3 APORTE TEÓRICO: CONTEXTO SOBRE ENSINO DO LÉXICO E LIVRO DIDÁTICO	24
3.1 Língua, linguagem e cultura	31
3.1.1 O léxico no viés sociodiscursivo	38
3.1.2 Interfaces entre os estudos do léxico e dos letramentos, dos gêneros textuais e do texto	42
3.1.3 As contribuições dos letramentos para o ensino-aprendizagem do léxico	44
3.2 Os gêneros textuais, o texto e suas dimensões no ensino do léxico, da língua	55
3.2.1 Os gêneros textuais e o currículo de língua portuguesa	65
3.2.2 As dimensões do texto X a prática em sala de aula	71
4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS INTERDISCURSOS SOBRE SUA IDENTIDADE	79
5 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS ATIVIDADES REFERENTES AO ESTUDO DO LÉXICO	89
5.1 Aspectos Linguísticos	94
5.2 Aspectos Semânticos	110
5.3 Aspectos Metodológicos	114
6 RESULTADOS DA PESQUISA	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICE A - Subtópicos dos eixos Gerais para orientar a interpretação na análise do LDPL	132

1 MEMÓRIA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, PERCURSO DE INTERROGAÇÕES E APRENDIZAGENS

Inicialmente, nesta pesquisa, compartilho as primeiras lembranças formadas no trajeto do Mestrado, depois, algumas memórias do meu exercício professoral, associando-as às memórias da minha infância leitora, “leitura de mundo que precede a palavra”, pouco ou quase nunca aproveitadas na sala de aula.

Em 2020, tive o privilégio de ser aprovada no PPGLe da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/Uemasul, um sonho a se realizar, a busca por fios condutores que norteassem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Tocantins/IFTO. Com 35 anos de existência, o Campus Araguatins do Instituto Federal do Tocantins, antiga Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (Eafa), foi criado pelo Decreto nº 91.673, em 20 de setembro de 1985, tendo sido inaugurado em 25 de março de 1988. A área total do Campus possui 561,8 hectares e está situado na mesorregião ocidental do estado do Tocantins. Vale ressaltar que a agricultura, a pecuária, o extrativismo vegetal, pequenas indústrias, a pesca e o comércio varejista fazem parte de suas atividades econômicas.

Atualmente, O Câmpus Araguatins oferece dois cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: Técnico em Agropecuária e Técnico em Redes de Computadores; um curso na modalidade subsequente: Técnico em Agropecuária; um na modalidade Concomitante: Técnico em Informática para Internet; cinco cursos superiores: Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Computação, Medicina Veterinária e Licenciatura em Pedagogia na Modalidade de Educação a Distância (EAD) e três cursos de pós-graduação lato sensu: Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, Desenvolvimento Agropecuário Sustentável e Desenvolvimento de Sistemas Computacionais.

É pertinente lembrar que a missão educativa do Câmpus Araguatins tem como prioridade preparar indivíduos para o exercício da cidadania, promover consciência social, formar e qualificar técnicos competentes e atuantes na sociedade, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento e crescimento humano, e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Nesse desiderato, atua como produtor e disseminador de conhecimento na Educação Profissional de nível médio e na Educação Superior, pois visa promover a qualificação integral de seus estudantes e contribuir na formação de profissionais para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo e em constantes mudanças.

Feito essa breve exposição, cumpre iniciar meu relato, compartilhando o enfrentamento de paradigmas enfrentado por mim ao abraçar as teorias sobre o estudo do léxico, dentre elas, o conceito de cultura Pós-Moderno. Nesse caso, eu ensinava língua e executava práticas de letramentos alicerçadas em conceito de cultura eurocêntrico.

Ao adentrar as teorias do léxico, vieram Pires, Duranti, Seabra, dentre outros. Descobri ser preciso repensar alguns conceitos, tanto para meu estar no mundo, como para o exercício de ensinar a Língua Portuguesa. Empenhada com as discussões, descobri que “Cultura é o que os outros têm” Duranti (2000, p. 47). Uma quebra de paradigma, um choque, pois, muitas vezes, não conseguia enxergar a cultura do outro. Ao identificar os paradoxos em várias das minhas práticas quanto ao ensino do léxico, compreendi que o conceito de cultura construído na trajetória de minha formação precisava ser desconstruído, pois o tinha alicerçado no modelo de letramento autônomo, bem esclarecido por Street na disciplina de Letramento e Ensino. Logo mais, veio a visão do texto na perspectiva não estruturalista, na disciplina de Textualidade e ensino. E, entre uma desconstrução e outra, restou-me os acréscimos dessas benditas teorias, para construção de uma nova identidade de professora.

A partir disso, surgiu um mundo de questionamentos e de inquietações, que me propiciou repensar o que querer depois da Especialização: trabalhar a língua nas ações de linguagem e fazer com que os cidadãos saiam da Educação Básica no IFTO de Araguatins/TO, fazendo usos significativos da língua, para resolver problemas em diferentes dimensões na sociedade. Nessa perspectiva, comecei a identificar os pontos em comum entre estudos do léxico, estudos do letramento, do texto e dos gêneros textuais e, assim, uni forças para pesquisar.

Para entender melhor minha antiga identidade professoral, no início de carreira, na Educação Básica do estado do Tocantins, ao ministrar aulas do sexto ao nono ano, em 2002, na esfera municipal, meu interesse era descobrir como os estudantes poderiam aprender a gramática e a leitura. Dentre os anos de 2003 a 2015, na esfera estadual, auge dos benditos PCN, as minhas inquietações mudaram. Queria saber como trabalhar gramática contextualizada, como colocar os estudantes para interpretar, compreender e escrever textos. De 2015 ao momento atual, na esfera federal, percebo que não só os questionamentos são necessários, mas que eles devem estar acompanhados de pesquisas e de ações. No atual momento, questiono-me, consideravelmente, fiz muitas desconstruções, mas estou ciente de que a Pesquisa-Ação não tem fim, pois, por ela, podemos fazer perguntas melhores e aperfeiçoar a prática. Hoje, entendo a necessidade de efetivar pesquisas. Desde então, tenho buscado interpretar as necessidades no campo teórico metodológico para uma proposta

sociodiscursiva no ensino-aprendizagem do léxico, de forma que o docente possa superar visões dicotômicas e fragmentadas no ensino de língua.

A seguir, descrevo minha experiência no Currículo *Programa Gestar II de Língua Portuguesa* como formadora na Diretoria Regional de Ensino, em Porto Nacional, Tocantins, hoje denominada *Superintendência Regional de Ensino*. Nela, atuei durante cinco anos e meio, um tempo de muitas angústias e de trabalhos árduos, preparando Formações Continuadas para os colegas professores de língua portuguesa. Por certo, foi uma experiência maravilhosa e disso tirei muitas lições, dentre elas, organizar, de alguma forma, material pedagógico.

No entanto, acredito que não tivemos maior êxito, porque, por mais que as formações dos Formadores do *Gestar II* apresentassem conteúdos, discussões e reflexões para a prática do professor, faltou um contato com teorias que questionassem o modo como é pensado o ensino de língua na perspectiva autônoma. Não era suficiente, apenas, trazer os gêneros textuais, seus formatos, a interpretação e a compreensão dos textos materializados neles. Todavia, precisávamos de diálogos com teorias que trouxessem a cultura do outro na perspectiva não estrutural: consideração dos diferentes letramentos, nas diferentes normas linguísticas, de forma ideológica, para proporcionar a pluralidade cultural, a valorização do outro, principalmente, dos menos privilegiados.

Nesse sentido, se as formações continuadas tivessem passado por discussões e reflexões sob tal perspectiva, talvez, tivéssemos, naquele tempo, condições de pensar como foi estruturado o ensino da língua e do texto no currículo. E, ainda, ter questionado: por que essa visão se apropriou do ensino? Quais são as saídas para quebrar esses paradigmas no ensino de língua portuguesa? E, a partir, daí fazer uma quebra de paradigma. Talvez, hoje, com mais maturidade, a partir do contato com esses estudos, eu tivesse mais condições de pensar o ensino da língua na perspectiva sociodiscursiva.

Acredito que outro ponto que pode ter atrapalhado o avanço do ensino de língua no contexto do nosso grupo, à época, foi o fato de sermos vítimas de muitas opressões na família, na escola, na sociedade. Essas malditas heranças fazem com que tenhamos sérias dificuldades para romper estruturas cristalizadas. Só agora entendo o porquê de discutirmos tanto a necessidade do trabalho com texto na sala de aula e em poucas situações fizemos dele eixo do ensino de língua. Essas experiências exercitadas na função de professora de língua, bem como nas formações continuadas, são memórias que me dão um panorama de que temos muito a avançar com relação à compreensão, à contextualização e à interface entre as teorias sobre o ensino de língua. O atrelamento dessas teorias, durante este Mestrado, permitiu-me uma visão

mais ampliada de quem sou, como estou no mundo para pensar na condição humana e social dos outros, dos estudantes.

Assim, sinto a necessidade de dar continuidade, realizando esta - e muitas outras se possível - pesquisas, discussões, debates, bem como constantes mudanças de paradigmas na ação do ser professora com relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Tenho certeza de que o meu silêncio anterior, principalmente em pesquisas, de alguma forma, foi provocado também pela escola, que, na maioria das vezes, desconsiderou minha leitura de mundo. Desse modo, considero que é preciso que o texto apareça, mas não para exercícios de língua à moda estrutural.

Em minha infância, em meados da década de 1980, quando fui pela primeira vez à escola, eu tinha sete anos de idade, e era uma neta criada pela avó em uma fazenda, rodeada de contadores de causos, de história. Por isso, já contatava com histórias dos livros, tais como *Bicho da maçã*; *Menino Maluquinho*; gibis da turma da Mônica; dentre outros textos do universo da cultura popular, também, musiquinhas acompanhadas de brincadeiras cantadas, exemplo, “(...) Eu sou rica, rica de marré, marré, subi(...)” e isso tudo me dava muito prazer.

Desejava fortemente ir à escola, mas no primeiro dia de aula não consegui fazer os tais traçados, os treinos para desenvolver a coordenação motora, então, retiraram-me da alfabetização e enviaram-me para o antigo “Pré”. Aquilo me marcou muito, porque fiquei sabendo, pelos berros da professora da sala onde eu estava, que deveria ir para outra sala por não saber fazer aqueles traços: “Pega, leva para vocês, mais uma que não sabe fazer os pontilhados, mão dura”. As musiquinhas, os causos engraçados, as histórias que eu havia aprendido nos livros, nas experiências com os mais velhos na primeira infância, de nada me valeram, e, assim, elas se apagaram da minha memória, por bons tempos. Só as retomei hoje no Mestrado, confesso, sinto-me resiliente, pois superei o desastre do silêncio.

Quero com esse relato de memória, lembrar aos caros colegas professores o quanto não devemos olhar para um ser humano sob o viés estrutural. Não existe um modelo padrão de leitura e de escrita, de aprendizagem para todos. A escola, com sua visão unilateral, me silenciou; prevalecendo o modelo de ensino autônomo, autoritário. Ela não permitiu que eu aprendesse com meu universo cultural, não me deixou descobrir que minha história era mais bonita do que a do Robinson Crusóé.

Esse fato foi tão contraditório, tanto para mim como para tantos outros que passaram pelo mesmo processo, que, em quatro meses, eu lia tudo à minha volta e escrevia também. Muitos estudantes que sabiam fazer traçados não conseguiram ler e nem escrever, ficaram

reprovados na “primeira fraca”, e eu fui para a “primeira forte”¹, classificações horrendas usadas naquele período. Ao trazer esse relato aqui, o interesse não é criticar os professores da época, mas um sistema de ensino que, de uma forma ou de outra, se repete em muitas situações nas escolas, em outros modelos.

Hoje, docente do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologias do Tocantins, posso afirmar que esta instituição me permitiu, juntamente com a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, compreender a importância e a necessidade de pesquisar para contribuir com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Assim, resta-me, agora, um extraordinário desejo de continuar as pesquisas no intuito de contribuir com melhores momentos para o ensino-aprendizagem da língua. Dessa forma, consigo pontuar melhor o que o IFTO precisa para desenvolver competências comunicativas nos estudantes.

Depois da pesquisa, sei que o barulho, no sentido metafórico, é muito mais necessário que o silêncio na sala de aula. Assim, haja texto, haja memórias, haja pluralidade para construção de saberes na escola, seja ela IFTO, ou não. Nossa missão não é só ensinar conteúdo do currículo comum e falar, mas, sobretudo, proporcionar interações, trocas, discussões, reflexões na sala de aula, orientando os discentes a ouvir, a falar, a ler e a escrever sobre coisas dos livros e das múltiplas realidades, inclusive, da realidade deles.

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa percorreu teorias sobre o estudo do léxico, as quais defendem a concepção sociodiscursiva da linguagem, que ajudarão os professores de língua portuguesa a compreender melhor as abordagens teórico-metodológicas no livro didático. Nesse sentido, torna-se pertinente afirmar que, devido as constantes transformações sociais, surgem novos estudos sobre a língua, o que poderá ser capaz de dar espaço para pesquisas, cujas finalidades são analisar e sugerir alterações no conteúdo do material pedagógico de língua portuguesa utilizado em sala de aula, com intuito de contribuir com o ensino-aprendizagem dessa área do saber em comento.

Visualizamos durante a pesquisa, crescimento e contribuições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) relativos à melhora dos conteúdos no LDPL, pois tem buscado dialogar com os documentos oficiais como os PCN (Brasil, 1998), a LDB nº 9.394/96 Brasil (2017a) e a BNCC Brasil (2018), com a finalidade de atender os objetivos do ensino e da aprendizagem

¹ São classificações que segregavam os estudantes em turmas fracas e fortes. Nas fracas, ficavam os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Já nas turmas fortes, estavam os estudantes considerados letrados.

de língua portuguesa. Todavia, embora haja esse diálogo, e esforços dos documentos em apresentar orientações específicas à organização do LDPL, ainda há problemas em relação às orientações quanto às abordagens teórico-metodológicas para o estudo do léxico, da língua.

Neste estudo, procuramos dialogar sobre a necessidade de mais interação entre as teorias e prática no campo teórico-metodológico para o ensino do léxico na Educação Básica do IFTO de Araguatins/TO. Assim, analisamos o LDPL, a fim de que as pesquisas sobre os estudos do léxico, da língua colaborem com o ensino/aprendizagem dos discentes no âmbito da sala de aula. Com isso, esperamos que sejam ampliadas as discussões que ajudem a direcionar o professor (a) para melhor cumprimento do seu papel social. Diante dessa perspectiva, esta investigação não tem o fito de avaliar o livro didático, mas propor sugestões relativas ao ensino do léxico, da língua.

Em face disso, realizamos interfaces entre os estudos do léxico, dos letramentos e dos gêneros textuais, a partir do entendimento de que tais temáticas precisam de diálogo mais estreito entre si, fundamentadas em teorias que ajudem na formação de um currículo de língua portuguesa mais plural, mais interdisciplinar e social. Com isso, procuramos, a partir das teorias do léxico, repensar os conceitos únicos de cultura e de identidade trabalhados nas práticas no ensino de língua portuguesa e que, em sua maioria, rejeitam a cultura local do estudante e do professor.

Ao encontro disso, Brasil (2018) orienta que o ensino de língua deve proporcionar a ampliação dos letramentos, a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescentes e com as habilidades contextualizadas, através da leitura de textos que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Nessa esteira reflexiva, a investigação de atividades do livro didático sobre como são realizadas questões teórico-metodológicas com relação ao estudo do léxico, em interface com as temáticas apresentadas neste estudo, pode facilitar a orientação para a construção de materiais didáticos, a fim de melhor instigar os estudantes na aprendizagem de língua portuguesa, com a meta de alcançar, de maneira mais assertiva, o desenvolvimento das competências lexical e comunicativa. Imbuídos nesse entendimento, esta pesquisa investigou como são tratadas as atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem do léxico com relação às questões teórico-metodológicas no livro didático *Se liga nas linguagens* Ormundo; Siniscalchi (2020), adotados pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia (IFTO), Campus de Araguatins - TO.

Como produto final desta pesquisa, desenvolvemos uma Situação Didática que promova o ensino e a aprendizagem do léxico de forma que ressignifique tanto a aprendizagem do discente quanto o trabalho do professor. A partir dessas questões, realizamos uma pesquisa qualitativa, documental exploratória, de cunho interpretativista, no LDPL, vigência de 2022 a 2025.

Com efeito, o livro didático é um recurso muito utilizado pelos professores e discentes da Educação Básica no contexto de sala de aula, e fora dele. Não há dúvidas, ele é um importante instrumento para o exercício de práticas de língua e linguagem para os discentes. Além disso, é um suporte que auxilia os professores nas aulas. E nas últimas décadas, tem havido relevantes estudos sobre essa ferramenta. De certa forma, é possível dizer que esses estudos têm refletido nas aulas de língua portuguesa.

No entanto, ainda é preciso que haja mais discussões acerca da relação entre teorias e práticas metodológicas sobre o ensino do léxico no campo do ensino/aprendizagem de língua portuguesa no LDPL. Para tanto, esta pesquisa ancorou-se em estudos da lexicologia por Biderman (1998; 2001), Antunes (2012; 2014), Isquierdo (2012), Andrade (2012), Villela (1996), dentre outros; no campo dos Gêneros textuais, Bakhtin (2009; 2011) e Marcuschi (2012); no dos Letramentos, Street (2014), Rojo (2009; 2012; 2013), Soares (2012) e Kleiman (2008). Por fim, sobre o livro didático se alicerça em Batista (2003), Bittencourt (2003), Bunzen (2005), Choppin (2004), Fregonezi (1999), Munakata (2012), Rojo e Bunzen (2005), Soares (1996; 2004) e Wich (2014).

Convém lembrar que a intersecção entre essas temáticas pode orientar o ensino e a aprendizagem do léxico de forma mais contextualizada, de modo a valorizar elementos indispensáveis como o texto e as práticas discursivas de letramento, os quais permeiam a sociedade. Pode, ainda, encaminhar trabalhos mais sólidos por meio da interdisciplinaridade, da transversalidade e da pluralidade. Assim, esta pesquisa está alinhada ao que é preconizado nos documentos oficiais, pois Brasil (1998) orienta que o trabalho com o léxico deve ser índice para construir o sentido, não devendo privilegiar somente itens do léxico, mas, também, questões semânticas, e considerar a relação entre as palavras, tanto no eixo sintagmático como no eixo paradigmático, a fim de ajudar o estudante a produzir sentido no texto, bem como desenvolver a competência comunicativa nas diversas situações sociais.

Nesse intuito, também, estabelecemos interfaces entre os estudos do léxico e discussões sobre o livro didático, para refletir melhor sobre as questões teórico-metodológicas no LDPL, objeto de estudo nesta pesquisa. Descrevemos, de forma analítica, sob a ótica dos

estudos do léxico, como é o tratamento e/ou a ausência da dimensão sociodiscursiva nas atividades apresentadas no livro didático mencionado. Além disso, foi elaborada uma proposta de trabalho com elementos da cultura, da memória e da identidade dos discentes do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do léxico, a partir da Situação Didática.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa resultam de interfaces entre estudos das teorias entre Lexicologia, disciplina de *Léxico e ensino*, dos Letramentos, disciplina de *Letramento e Ensino* e dos Gêneros textuais e do texto, bem como disciplina de *Textualidade e ensino*, teorias que coadunam com as mesmas concepções de língua, linguagem como ação, interação social. Essa interface propiciou observar elementos valiosos no campo de ordem teórico-metodológica sobre o estudo do léxico no livro didático, temática desta investigação, a qual se apoia nos estudos dos letramentos, dos gêneros textuais e do texto para melhor tratamento do objeto de análise deste trabalho, o LDPL.

Desse modo, elucidamos que o ensino de língua portuguesa, que contempla o campo do léxico, deve partir do texto, das práticas de letramentos, da contextualização com foco na funcionalidade da língua, como sustentam as diretrizes curriculares e teorias sobre o estudo do léxico.

O entrelaçamento em diferentes pesquisas com objetivos comuns, bem como desenvolver a competência comunicativa, são ações necessárias, visto que tais pontos ajudam a responder, em parte, questionamentos que orientam esta pesquisa. Por exemplo: O Livro didático de Língua Portuguesa contempla questões teórico-metodológicas de acordo com as discussões defendidas pelos estudos do léxico, da língua? Isso, porque este instrumento auxilia o ensino-aprendizagem de língua, muitas vezes, utilizado por grande parte dos professores e discentes em toda a Educação Básica. Ainda, por se tratar de uma referência para adaptação de atividades aplicadas aos estudantes.

Conforme as teorias estudadas sobre o livro didático de língua portuguesa, a pesquisa foi delineando necessidades no campo teórico metodológico para uma proposta sociodiscursiva no ensino-aprendizagem do léxico de forma que o docente possa superar visões dicotômicas e fragmentadas no ensino de língua. Desse modo, esperamos contribuir com a criação de ambientes de sala de aula, onde os estudantes tenham pensamentos críticos, a fim do exercício da cidadania, como asseguram os documentos oficiais que orientam a Educação Básica.

Outrossim, para realizar a análise documental e exploratória do livro didático *Se liga nas linguagens Ormundo*; Sinialchi (2020), esta pesquisa foi organizada em quatro etapas:

1. Identificação das atividades linguísticas no LDP *Se liga nas linguagens*; seleção das atividades voltadas para estudo do léxico e organização das atividades por categorias;
2. Comparações entre o que é proposto no LDP *Se liga nas linguagens* Ormundo; Siniscalchi (2020) e o que defendem as pesquisas sobre ensino do léxico com relação às questões teórico-metodológicas;
3. Análise das atividades sobre estudo do léxico e das discussões sobre questões teórico-metodológicas no LDP *Se liga nas linguagens* Ormundo; Siniscalchi (2020);
4. Elaboração de proposta de trabalho com elementos da cultura, da memória e da identidade dos discentes do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins, para auxiliar no ensino-aprendizagem do léxico, a partir da Situação Didática.

Por outro ângulo, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa documental, porque, segundo Gil (2012), esse tipo é considerado um estudo que se ocupa em analisar documentos que ainda não receberam tratamento analítico, e que, a partir de uma investigação, poderão passar por modificações, bem como, contribuir com possíveis mudanças no LDPL e, conseqüentemente, cooperar com o desenvolvimento do ensino de língua.

Lembremos, por oportuno, que consideramos esta pesquisa de caráter exploratório, porque houve um debruçar no livro didático em diferentes etapas para compreender como as atividades selecionadas para análise foram organizadas em relação ao campo teórico-metodológico na perspectiva dos estudos do léxico. E, por se utilizar de interpretações na dimensão sociodiscursiva da língua e da linguagem, visto que, quem analisa o objeto de ensino, LDPL, são pessoas imersas na sociedade, possuem compreensão do mundo e são parte constitutiva da história: dialogam e interagem na esfera social em que a vida se organiza.

Assim, a partir das teorias estudadas, interpretamos o que visualizamos nas atividades produzidas no LDPL, no intuito de responder o porquê de essas atividades serem organizadas da forma apresentada, e, por fim, propusemos sugestões que possam colaborar com o ensino de língua portuguesa de forma sociodiscursiva, humana, crítica, ética e criativa.

É justamente por esse traçado que esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, a saber, o primeiro, intitulado *Língua, linguagem e cultura*, discorre sobre a visão de língua na concepção estruturalista, corrente que instituiu a Linguística como ciência no século XX e, conseqüentemente, deu base para os estudos posteriores que resultam na *Virada Pragmática* que ancora as discussões sobre estudo do léxico apresentadas neste capítulo.

No segundo capítulo, Os gêneros textuais, o texto e suas dimensões no ensino do léxico, da língua, discutimos sobre o conceito de gêneros textuais e a importância dessa teoria para o ensino-aprendizagem de língua como ação de linguagem.

No terceiro capítulo, O livro didático e os interdiscursos sobre sua identidade, discutiremos a respeito do livro didático em diferentes décadas, sua identidade por diferentes concepções e como deve ser o tratamento desse objeto de ensino para melhorar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

No capítulo quatro, trouxemos a análise do LDLP Se liga nas Linguagens Ormundo; Siniscalchi (2020). E, por último, apresentamos o Produto Técnico Tecnológico, Situação Didática: Uma proposta para trabalho com o léxico na sala de aula.

Quanto aos instrumentos e procedimentos de construção de dados, em primeiro momento, elaboramos um quadro, que se encontra no quarto capítulo, para nortear a análise das atividades relacionadas às categorias selecionadas para pesquisa neste trabalho.

Em segundo momento, foram elaborados tópicos eixos com base nas discussões dos três primeiros capítulos desta pesquisa, a fim de facilitar a construção da análise para que abordasse o todo discutido no corpo teórico. Na sequência, foram construídos subtópicos alinhados aos tópicos eixos para auxiliar na interpretação das atividades na obra Se liga nas linguagens. Desse modo, observou-se:

Eixos gerais

- a) O léxico nas atividades é trabalhado para atender a língua e a linguagem como ação social;
- b) As atividades sobre o léxico apresentam preocupação com a questão dos letramentos sociais;
- c) As atividades apresentam relação com as concepções teórico-metodológicas alinhadas com os estudos do léxico na perspectiva sociodiscursiva;
- d) Há alinhamento das atividades sobre o léxico com a visão de cultura na perspectiva plural, de forma que inclui os estudantes, o educador e os outros.

Os subtópicos são: i) o léxico regional é trabalhado no LDPL de forma relacionada com a história, com o sistema de vida e visão de mundo dos estudantes; ii) O LDPL orienta os estudantes, a fim de realizar relações sinonímica, antonímia, paronímia, hiperonímia, hiponímia, e proporciona a produção de novos significados através da criação de novos textos e palavras e/ou trabalha neologismos já existentes; iii) O LDPL explora os significados de unidades lexicais simples e complexas por meio da situação de uso social; iv) há orientações

no LDPL para que os estudantes explorem as unidades lexicais nos aspectos semânticos, sintáticos e discursivos de forma concomitante.

Ao término da criação desses pontos observados, foi construída uma tabela com os subtópicos para identificar se eles constavam nas atividades dos três capítulos analisados, com vistas a realizar interpretações das atividades apresentadas no LDPL *Se liga nas linguagens*.

Com relação aos procedimentos de análise, no intuito de apurar o tratamento dado às questões teórico-metodológicas no LDLP *Se liga nas linguagens*, baseamo-nos, principalmente, nas ideias de Antunes, visto que a autora apresenta discussões teóricas sobre o ensino do léxico empenhado com teorias sobre o texto e os gêneros textuais, bem como em discussões dos Letramentos em interface nesta pesquisa. Assim, organizamos um quadro com pontos indissociáveis a esses estudos para análise da obra *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), no intuito de observar melhor o campo teórico-metodológico. Para tanto, foram escolhidos três aspectos no estudo do léxico: o linguístico, o semântico e o metodológico. Ademais, por haver concentração das unidades lexicais, no capítulo 20, Formação de Palavras, no capítulo 21, Substantivos e Adjetivos, e no capítulo 24, Verbos, optamos por trabalhar com esses capítulos.

3 APORTE TEÓRICO: CONTEXTO SOBRE ENSINO DO LÉXICO E LIVRO DIDÁTICO

Nos estudos do léxico, é preciso dar uma atenção especial às questões teórico-metodológica. Assim, propõe-se a compreender o programa de estudo do léxico para a disciplina de língua portuguesa, na perspectiva da linguagem como ação discursiva. Segundo Antunes (2012), o currículo, as aulas e o livro didático de língua portuguesa precisam dar maior atenção aos estudos do léxico e atribuir-lhes maior destaque nas atividades sociais de linguagem, pois esse conteúdo não se restringe, apenas, na dimensão linguística.

Antunes (2012) afirma ser necessário considerar a proporção textual-discursiva do léxico, a partir da defesa de que os elementos da textualidade e as unidades lexicais podem ser alvo de atenção especial no trabalho com a língua, visto que o léxico é um componente de múltiplas facetas, conforme destacado por Krieger (2006 *apud* Antunes, 2012). Nesse sentido, intentamos observar, refletir, analisar sobre os estudos do léxico no livro didático, pois:

Os livros didáticos (sobretudo os do ensino médio), ao ensino da gramática é que é dado o maior espaço, materializado no número de páginas em que se descrevem os

itens e as normas gramaticais [...] em geral da fonologia à sintaxe, passando pela morfologia [...] páginas acrescidas das atividades de aplicação enriquecidas com transcrições de questões dos vestibulares e do ENEM [...] e no ensino fundamental o estudo do léxico se reduz a um capítulo com abordagens de formação de palavras, com a especificação de cada um desses processo, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras (Antunes, 2012, p. 20).

Interessante notar nas palavras de Antunes (2012) que é silenciado no estudante a possibilidade de criação de novas palavras. O significado dessas criações, na maioria das vezes, não tem vinculação com as demandas culturais de cada lugar específico, de cada época. Assim, discutir esse ponto torna-se, particularmente, importante porque esse é um problema que requer pesquisas diagnósticas, a fim de propor trabalhos sociodiscursivos para o ensino-aprendizagem do léxico/da língua, na Educação Básica, com o intuito de ampliar os usos das competências lexical e comunicativa. Esses são pontos que precisam melhorar de maneira expressiva no desempenho de grande parte dos estudantes no final da Educação Básica.

Ao seguir essa ótica, esta pesquisa discute temáticas que defendem concepções de língua e linguagem que favoreçam mudanças no campo teórico-metodológico para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de língua. Desse modo, os argumentos sustentam a perspectiva de língua como atividades sócio-históricas, cognitiva e sociointerativa. Ela considera o aspecto sistemático da língua, todavia, observa a funcionalidade social, cognitiva e histórica.

O sentido, nessa dimensão, é produzido de forma situada, encorpada; não autônomo e abstrato Marcuschi (2008 p. 60). O referido autor o caracteriza como textual-discursivo e coloca o texto em evidência no estudo da língua, uma vez que atribui à língua características como atividade sociointerativa, desenvolvida em contextos comunicativos, situados historicamente. Marcuschi (2008) acrescenta, ainda, que a língua é um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas com relação à informação ou estrutura.

Todos esses fatores a tornam sensível à realidade em que atua, parcialmente prévio e parcialmente dependente do contexto. Nesse sentido, Batista (1997 *apud* Marcuschi, 2008) aponta que falar é agir sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Assim, o pesquisador contempla não apenas a forma como nos comunicamos, mas também a maneira como produzimos sentidos, identidades, imagens e experiências.

Nessa perspectiva, Antunes (2008) assevera que o texto e suas propriedades são elementos indispensáveis ao ensino de língua, neste caso, ao ensino do léxico, de maneira que seja visualizado o que é defendido nos PCN Brasil (1998). Ainda, o autor entende que a linguagem é essencialmente discursiva, se realiza por textos e nela há um emaranhado de

sequências, nexos com sentidos, as quais operam funções comunicativas entre interlocutores, nas diferentes relações sociais. Por isso, o estudioso destaca que a escola precisa priorizar o desenvolvimento da fala, da escuta, da escrita e da leitura nas diferentes situações sociais e culturais.

O texto envolve muitas dimensões e, nesse viés, Marcuschi (2008) assegura que, ao trabalhar o texto, não é recomendável ignorar o funcionamento do sistema linguístico: fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica. O autor preconiza que a língua é regida por um sistema de base, o qual não é predeterminado e completo, muito menos autossuficiente.

Tal ponto converge com as novas teorias do texto. Isso, porque o funcionamento da língua é integrado a muitos outros aspectos e fenômenos que o diferenciam da forma. Por esse lado, é impossível não trazer para agenda da sala de aula discussões sobre os letramentos, os gêneros textuais, o texto para estudo do léxico, da língua e das questões metodológicas no livro didático, propostas neste trabalho.

Como se observa, ao defender o trabalho com o texto, Marcuschi (2008) não ignora o sistema linguístico. Para o autor, é necessário atribuir ao texto um caráter enunciativo, ou seja, o texto é capaz de ser visto como uma unidade de sentido que vai além da frase. Desse modo, destacamos a importância de trabalhar com a língua em uma perspectiva pragmática, de modo que consigamos ultrapassar a pragmática dos anos de 1960.

Aqui se trata do pragmático com sentido de tecido estruturado, entidade significativa, de comunicação, artefato histórico. Reforçamos, assim, que o texto é uma reconstrução do mundo, não refração ou reflexo. Nessa ordem, Marcuschi (2008) atribui ao texto a mesma característica que Bakhtin deu à linguagem: “refratadora do mundo”. Segundo ele, esses dois elementos, texto e linguagem, reordenam e reconstroem o mundo em torno da humanidade.

Paralelamente a essa visão, Antunes (2008, p. 34) assegura que há uma amplitude e complexidade quando se trata de domínio do léxico, visto que ele está associado a questões ligadas à morfossintaxe, semântica, operações de textualização e às respostas, às exigências pragmáticas da interação. Também, pontua alguns aspectos que precisam ser considerados no ensino do léxico, da língua, tais como: a) estudo do léxico na perspectiva da textualidade; b) na perspectiva da pressuposição/inferências; e c) na perspectiva dos efeitos de sentido.

É salutar apresentar que “a atitude do ser humano em relação à língua é dinâmica e criativa, movimento que marca a normalidade da própria vida de todos os grupos sociais” Antunes (2012 p. 31). Assim, a linguagem é intermediadora das relações entre os seres humanos e o mundo. Essas relações envolvem as categorias cognitivas construídas ao longo da história

humana, a partir de suas experiências e legados, que não são construídos apenas a partir das relações entre palavras e coisas. Por isso, Biderman (1981) afirma que o léxico pode ser pensado a partir da cognição social.

Segundo os pressupostos de Biderman (1981, p. 132-138), o léxico é o saber partilhado que reside na consciência dos falantes de uma dada comunidade e “pode ser considerado tesouro vocabular de determinadas línguas: nomenclaturas, os conceitos linguísticos e os não linguísticos, os referentes do mundo físico, os ao redor da cultura humana e de suas criações vão existir em todo o tempo”. Toda essa complexidade exige reflexão e muitas pesquisas, nesse sentido, os documentos oficiais coadunam com essa visão, uma vez que afirmam que não basta decodificar palavras para que aconteça o aprendizado do léxico, da língua.

Sendo assim, ensinar o léxico da língua implica não só codificar, mas interpretar, compreender e estabelecer paralelos com outras dimensões que envolvam a língua. Como exemplo, citamos o social, o político, o econômico, o cultural, a identidade, dentre outros. O contrário disso é optar pela restrição da língua em favor das concepções redutoras e dicotômicas, visto que:

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 vocabulários, ou novas significações de vocabulários já existentes, surgem para enriquecer o Léxico (Biderman, 2001, p. 179).

Com base em tais considerações, observa-se que é possível pensar em propostas que superem visões unilaterais sobre a língua, criando ambientes que proporcionem ao estudante o direito de exercer sua cidadania de forma plena e humana, para melhorar suas relações com outros seres humanos. Acrescenta-se a relevância de se ter novas propostas, levando-se em consideração que o problema de pesquisa requer um diagnóstico para apresentar sugestões acerca do ensino do léxico de forma que atenda a um dos objetivos maiores da língua, que é desenvolver a competência comunicativa para melhorar a vida em sociedade. Argumentamos, novamente, que esse ponto precisa melhorar muito no desempenho de grande parte dos estudantes no final da Educação Básica.

Por certo, isso precisa ser resultado de estudos, de pesquisa, de reflexões e de ações que despertem discussões em favor de políticas públicas que dialoguem e valorizem a subjetividade dos seres envolvidos no ensino de língua, em torno dos instrumentos utilizados na sala de aula, em específico, o LDP objeto de análise nesta pesquisa.

Desse modo, estima-se que ocorrerão mudanças de paradigma no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a partir de mudanças consideráveis no livro didático para auxiliar na prática em sala de aula. Por conseguinte, são garantidos os direitos dos discentes e dos professores, bem como o propósito das instituições em cumprir seu papel na formação cidadã.

Nesse sentido, esta pesquisa corrobora a urgência de mais discussões sobre os estudos do léxico, da língua, e suas abordagens no LD de língua portuguesa. Assim, buscamos auxiliar os docentes a melhorar suas atuações no ensino da língua em uma dimensão mais social, dialógica e interativa, com sustentação em situações reais do estudante e do professor para facilitar o trabalho na sala de aula, pois o léxico é

A parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico de uma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes de uma comunidade (Vilela, 1994, p. 6).

Diante disso, enfrentamos grandes desafios nos estudos do léxico, da língua, na direção de romper com paradigmas cristalizados no ensino da língua portuguesa.

Quando se trata de questões teórico-metodológicas, como a análise do livro didático, é preciso ainda mais empenho, pois isso requer diversos fatores, tais como políticas públicas que defendam formações continuadas coerentes com as necessidades da sala de aula, discussões sobre o currículo, especialmente o de Língua Portuguesa, e práticas experimentais que demandam tempo. Mesmo que se faça um trabalho de excelência com orientações teóricas e metodológicas, isso não é suficiente para a formação do professor de língua, pois tanto os acadêmicos quanto os estudantes da Educação Básica são sujeitos com histórias de vida e estão inseridos em dimensões sociais que envolvem questões econômicas e de aprendizagem, entre outras.

No entanto, apesar das dificuldades apresentadas, não é impossível alcançar esses objetivos, porque existe um vasto campo de pesquisa sobre o assunto. E a construção de um currículo sólido e de livros didáticos que atendam às necessidades dos estudantes e dos professores requer estudos, reflexões, experiências, avaliações, confrontos, refutações e construções conjuntas, baseadas em diálogos bem estabelecidos. Com base nesse pressuposto, optou-se por uma pesquisa que possa promover um ambiente prazeroso de construção do conhecimento em sala de aula, em que haja ensino e aprendizagem. Assim, a preocupação é como trabalhar o léxico em uma dimensão que faça o estudante ter contato com os diferentes

letramentos, proporcionando a ele um repertório de leituras e de familiaridade com os gêneros textuais com o texto.

Por certo, criar condições para que o discente aprenda a usar a língua para atender suas necessidades sociais, mesmo no final da Educação Básica em escola pública, não tem sido tarefa fácil. E isso tem desestimulado, muitas vezes, o professor, que precisa, também, ser olhado mais de perto e com humanidade. Ele, como os estudantes, é um sujeito que precisa de apoio, de orientações e de condições para pesquisar e colocar em prática suas pesquisas. Sendo assim, verifica-se que há necessidade de investigar o modo pelo qual o ensino do léxico é tratado no livro didático. Nesse caso, indica-se mais atenção para a prática na sala de aula, para que este seja um espaço de trocas, de vínculo entre professores e estudantes na busca de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem.

Por todas essas questões, é imprescindível promover discussões teórico-metodológicas que avancem no sentido de assegurar o direito de o estudante aprender, mas, também, o direito de o professor orientar, ensinar e avaliar de forma equilibrada. Então, por que não sugerir modificações no livro didático no campo teórico-metodológico? De acordo com Geraldi (1984, p. 34), é preciso pensar em uma concepção diferente de linguagem para realizar mudanças no ensino de língua e construir novas metodologias. Entendemos que começar pela ferramenta geralmente usada no dia a dia do professor pode ter muitos ganhos. Isso, porque:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade (Bakhtin; Volochínov [1929] 2012, p. 127).

Nesse contexto, o livro didático é um importante elemento da comunicação verbal, como sustentam os autores, e pode trazer consigo elementos da cultura e identidade dos estudantes. Também, pode trazer discussões ativas sob forma de diálogo nas diferentes esferas da comunicação verbal. É através da participação na elaboração do livro didático que se pode, igualmente, ajudar a construir uma escola melhor, porque se tem a oportunidade de comentar, de criticar, de contribuir com sugestões a partir das discussões e das pesquisas realizadas sobre o léxico e a língua.

Retomar a discussão de Geraldi (1984) sobre as mudanças de concepção de linguagem no ensino de língua, para a construção e/ou adesão de novas metodologias, é um desafio a ser

pensado. Isso, porque a BNCC traz em suas orientações que é preciso haver associações entre os campos de atuação social, pois “os campos estão inseridos um no outro, seja em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação”, e pode estar presente “no *tratamento metodológico dos conteúdos*” (Brasil, 2018, p. 505, grifos nossos).

Assim, questiona-se: *Como tratar as questões metodológicas dos conteúdos sem considerar um dos instrumentos que, na maioria das vezes, é usado para trabalhar os conteúdos de língua portuguesa na sala de aula, o LD?* Pensar sobre as questões metodológicas no LD somente será possível mediante diálogos e interações. E, segundo Faraco (2003, p. 64), para existir essa relação dialógica, é preciso que “qualquer material linguístico no uso da esfera do discurso, na condição de enunciação, usado por um sujeito social, podemos fazer réplica ao dito, confrontar posições, acolher a palavra do outro, confirmar ou rejeitá-la, buscar sentido mais profundo, ampliar”.

Pretendemos não, apenas, rejeitar as posições dos sujeitos que elaboraram as atividades sobre o léxico, mas, também, acolher suas perspectivas para compreender o que os levou a pensar e a organizar as atividades da forma como fizeram. Esta pesquisa dialoga com diversos sujeitos, com o apoio de teóricos da Lexicologia, especialistas em letramentos e gêneros textuais, produtores de livros didáticos e educadores, com o fito de trazer para a agenda escolar discussões mais amplas sobre o estudo do léxico, em uma dimensão mais ampla da língua.

De acordo com Bunzen e Rojo (2005, p. 87), o livro didático de língua portuguesa pode ser compreendido em sua historicidade, não como um conjunto de propriedades sincrônicas fixas, mas como um objeto em contínua transformação, que reflete o dinamismo das atividades humanas. Nesse sentido, este trabalho traça um breve histórico do livro didático, com base na visão desses autores sobre a necessidade de abordá-lo de forma dialógica, interativa e histórica, mas, também, embasados em uma divergência em relação à sua caracterização como um gênero discursivo.

Há divergências entre as pesquisas quanto à classificação do livro didático. Com base em algumas considerações acerca do suporte, esta pesquisa adota a posição de Marcuschi, segundo a qual o livro didático é um suporte que contém vários gêneros textuais. “A incorporação desses gêneros pelo livro didático não altera suas identidades, mas confere a eles outra funcionalidade” (Marcuschi, 2008, p. 179). Em outro momento deste trabalho, serão apresentados mais esclarecimentos sobre esse assunto.

3.1 Língua, linguagem e cultura

Antes de fazer uma abordagem sobre língua, linguagem e cultura, considera-se importante uma breve contextualização sobre a trajetória dos estudos linguísticos até a chegada da terceira concepção de língua/linguagem, defendida hoje, para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Informa-se que essa contextualização se faz necessária para maior compreensão deste capítulo.

Primeiramente, Marcuschi (2008) afirma que a construção do objeto dos estudos linguísticos no século XX ganha suporte em Panini, “quem primeiro fez descrição de uma língua, e reflexões sobre a linguagem” Mounin (*apud* Marcuschi, 2008, p.26). Segundo o linguista, nos estudos realizados por Mounin, o caráter não era científico, visto que tinha motivações políticas e religiosas, as quais induziram os estudos linguísticos em grande parte da história até século XX.

Além disso, esses estudos motivaram Chomsky, pois eles apresentavam refinações no campo morfossintático afinados com a fonologia. Em seus estudos, Marcuschi pontua que as pesquisas sobre a linguagem se iniciam neste mesmo período na Grécia Antiga, base de sustentação às gramáticas até hoje.

Essa tradição greco-romana, com destaque a Platão e Aristóteles, apresenta as bases filosóficas da terminologia e os primeiros problemas linguísticos, com destaque aos de ordem semântica filosófica e não formal e morfológica. Nessa base, surge a noção de arbitrariedade do signo e de seu caráter representacional, bem como contribuições basilares da semântica e da sintaxe, como sustenta Marcuschi (2008).

O autor afirma que a Linguística passa a desenvolver-se como Linguística Histórica com destaque aos neogramáticos e aos linguistas comparatistas, os quais consideravam que todas as línguas podiam ser aplicadas às leis gerais. Visão esta que norteia grande parte dos estudos de Saussure no século XX: língua-instituição social-diferente de organismo natural- totalidade organizada-sistema autônomo de significação - pode ser estudada em si mesma - sistema de signo arbitrário - por última realidade com história.

De acordo com Marcuschi (2008), esse conjunto de princípios sustenta algumas das dicotomias saussurianas, no caso, linguística como ciência autônoma, indiferentemente dos estudos históricos, da psicologia, da filosofia e da literatura. No entanto, ainda, aponta que Saussure apresenta a língua como fenômeno social, só que sua análise era realizada como código e como sistema de signo, importava o sistema e a forma, e não os aspectos da realização

dela ou do seu funcionamento em textos. Ele dava ênfase ao sistema em recorte sincrônico, tratava-a em unidade abaixo do nível da frase como fonema, morfema e lexema.

Nesse viés, Marcuschi (2008) também faz crítica ao apagamento do uso da língua nos estudos de Saussure e, assim, afirma que somente a partir dos novos estudos nos manuscritos do genebrino estão sendo revistas essas posições. E, ainda, assegura que embora não seja destacado o uso, a enunciação, o texto, o sentido, Saussure não os ignorou, ele deu contribuições para os estudos do texto.

Como se observa, cada estudo no campo da linguística teve sua contribuição para chegar nas pesquisas atuais, por isso, faremos uma abordagem de diferentes períodos a partir do século XX. Tais estudos deram base para que a linguística como Ciência seguisse seus diferentes caminhos. Nesse sentido, acreditamos que as teorias de Saussure são indispensáveis para analisar e compreender a língua. Também, acrescentamos que é necessário que haja maior cautela no sentido de valorizar estudos de diferentes épocas e/ou correntes, não no sentido da neutralidade científica, mas para não cair em dicotomias e preconceitos que surgem no ensino de língua portuguesa. Assim, discutiremos os fundamentos de língua e de linguagem no século XX para maior compreensão.

De acordo com Lyons (2012), o linguista tem a linguagem como a vida para os biólogos, é um instrumento que envolve tudo na vida de um ser vivo. O linguista assegura que o uso do termo linguagem no inglês tem sentido conotado, é bastante amplo. E explica que, para Saussure, a língua não se confunde com a linguagem, ela é uma parte determinada e essencial. Destaca, também, que, na visão do suíço, ela é um objeto social da faculdade de linguagem, conjunto de convenções necessárias para o corpo social exercitar a linguagem.

Essa teoria foi bastante difundida até meados do século XX, denominada de Estruturalismo, em que mostra a visão de língua como forma ou estrutura, sistema de regras, entidade abstrata, estudada como código ou sistema de signos, no plano sincrônico, em níveis de estrutura, a saber, fonológico (unidade fonema), morfológico (unidade morfema), sintático (unidade o sintagma ou a oração), semântico (unidade, sema ou o conceito ou a proposição). Como se observa, o que interessa são os fenômenos sistemáticos da língua, neste caso, o código e a estrutura. O autor pontua que o plano diacrônico, o estudo histórico das línguas, para Saussure, era separado do plano sincrônico, dicotomia que resultou em discordâncias entre outros estudiosos da época, isso permitiu outros avanços no campo da diacronia, a sociolinguística, na década de 1960, é um deles.

Para facilitar a compreensão da língua tratada aqui, apresentaremos algumas das dicotomias de Saussure por Lyons (2012), com base nas principais dicotomias - parole, langue, diacronia e sincronia, significante e significado. Sobre essa dicotomia, trataremos no subtítulo *Léxico e Ensino* por uma questão didática, já que será desenvolvida uma discussão acerca do signo linguístico, para evitar redundância de ideias.

Lyons (2012) assevera que para Saussure, langue é o sistema linguístico: todas as regras e padrões, formações que subjazem os enunciados de uma língua. A parole é o comportamento linguístico, os enunciados reais. Nesse postulado, Lyons estabelece um paralelo entre Saussure e o linguista do ramo da psicologia cognitiva, Chomsky, para quem as pesquisas relacionadas à língua pautaram-se na produção verbal, no falante ideal, separado da realidade histórica e social, cujo principal objetivo era alcançar uma gramática universal. Lyons pontua que esses estudos são importantes, pois a discussão de Chomsky apresenta uma diferença essencial comparada à dicotomia de Saussure quanto à langue e à parole.

Conforme Lyons (2012), para Chomsky, o conhecimento que o ser humano tem das regras de uma determinada língua é denominado de *competência*. O autor afirma que os estudos dele foram guiados por linguistas anteriores, contrastando com os usos dessa língua em situações reais, *performance*, a fala (em gravações). Lyons aponta que a fala não interessava ao gerativista, porque havia desvios, principalmente, de desempenho. Nessa ordem, Lyons pontua que os estudos desse linguista foram pautados nas formas, nas regras, nos objetos das estruturas, com o objetivo de descobrir realidades mentais, a capacidade psicológica; de forma mais geral, perspectiva behaviorista. Assim, surge aí a concepção Gerativista.

A visão de Chomsky e de Saussure, mesmo com diferenças, teve um ponto central em comum: a forma e a estrutura. Desse modo, seus estudos denominaram-se objetivismo abstrato, língua como sistema de regras, que valorizam a descrição e a homogeneidade. Esse momento, segundo Faraco (2008), marca a ficção na crença ou pressuposição de que todos os falantes de uma mesma comunidade linguística falam a mesma língua. Lyons (2012) afirma que uma comunidade linguística fala a mesma língua, mas há diferenças sistemáticas na pronúncia, na gramática ou no vocabulário de cada integrante, em dialetos e sotaques. E, por certo, esses elementos podem sofrer modificações ao longo do tempo.

Como se pontuou anteriormente, embora Saussure considerasse a língua como *fato social*, muitas questões, dentre elas, a língua falada não foi objeto de seus estudos, mas esses subsidiaram outras pesquisas sobre a língua, como estudos da Sociolinguística, dentre outros. Segundo Lyons (2012), foi a partir da Linguística Moderna de Saussure que Levis- Strauss, por

exemplo, afirmou ser a língua objeto de grande importância para o estudo da cultura de um povo, para melhor compreender a sociedade. Tendo a língua como objeto de seus estudos para entender o homem, seu meio, os antropólogos, em especial, os posteriores a Franz Boas como: Sapir, Hymes e Duranti ancoraram várias correntes linguísticas, que sustentam a visão de língua/linguagem em uma dimensão social, a Lexicologia é uma delas.

Na perspectiva norte-americana, Lyons afirma que, no final do século XIX, centenas de línguas indígenas americanas ainda não haviam sido descritas. Franz Boas (1858-1942) desvinculou-se mais de questões teóricas gerais da estrutura da linguagem humana e focou em questões metodológicas das línguas menos conhecidas. Lyons afirma que Boas e Sapir defendem que a linguagem é um método de caráter puro humano, não é instintivo, o objetivo dela é comunicar as ideias, as emoções e os desejos das pessoas através de símbolos.

Para Faraco (2016), os dois linguistas mencionados acima tendem para a visão de Humboldt, que via a associação da linguagem com o pensamento. Essa visão é problemática, pois, segundo Lyons (2012), a linguagem está em outras situações: como em comunicação por gestos, postura, olhares. No entendimento de Lyons, Sapir via a língua como um sistema de símbolos vocais e arbitrários. Essa teoria era defendida por Bloch e Trager, mas Sapir divergia desses autores com relação à crença na “função comunicativa da linguagem”. Na concepção de Lyons (2012), esses estudiosos atribuíam toda ênfase na função social da linguagem. Para o linguista em questão, tal visão se restringia ao papel da linguagem na sociedade, neste caso, salientavam a arbitrariedade e restringiam a linguagem.

Lyons (2012) afirma que, mais tarde, amparado nos estudos de Sapir, seu discípulo Benjamim Worf apresenta a hipótese Sapir-Whorf (1969). Nela, aduz que para organização da cultura de um povo, ele se vale da língua, ferramenta associada ao cognitivo o que pensamos, como abstrato a realidade em torno desses seres humanos. Desse modo, ressalta que linguagem e cultura estão biunivocamente associadas. Ainda, reitera que ela é puramente humana, usada por uma determinada sociedade, sendo parte dessa sociedade, propriedade arbitrária.

Diante desse entendimento, Sapir assegura a crença no relativismo linguístico, de que as mudanças ocorrem na estrutura interna da língua e não por um progresso cultural. Segundo o antropólogo, não há superioridade de uma língua sobre a outra como se posicionou a visão eurocêntrica. Durante trinta anos, a Linguística e a Psicologia da Linguagem foram influenciadas pelas teorias de estímulos e respostas dos behavioristas, tendo bastante atenção naquela época, todavia, atualmente, é inaplicável. A junção entre linguística e antropologia é uma característica das universidades nos Estados Unidos até os dias atuais.

Nessa linha, Hall in Lyons (2012) pontua que a linguagem é a instituição pela qual os humanos fazem suas comunicações, interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários, orais e auditivos. Por esse ângulo, pensa-se em língua/linguagem/léxico, no campo da Antropologia linguística, porque se considera a realidade das relações dos seres humanos. A partir disso, qual o significado do trabalho com o léxico em uma concepção de linguagem que não valorize a questão cultural, social do estudante?

Duranti (2000, *apud* Seabra, 2012) afirma que “a linguagem é como um conjunto de práticas que desempenha um papel essencial na mediação de aspectos materiais e imaginários da existência humana, ela cria maneiras singulares de estar no mundo”. Essa singularidade dá ao professor de língua um norte, uma certa liberdade com relação ao tratamento da língua/linguagem na sala de aula, pois, se a língua apresenta essa característica, é preciso compreender que ela não é um objeto estanque para desenvolvimento de práticas de letramentos autônomos. Uma língua que faz sentido pode colaborar muito com o desenvolvimento crítico de estudantes que precisam aprender a usar as palavras, pois estas variam de diferentes formas.

Assim, para estabelecer um paralelo, Krieger (2004) sustenta que, se a palavra, ao longo da história da humanidade, sempre foi mensageira de valores pessoais e sociais, responsável por traduzir a visão de mundo dos indivíduos enquanto ser social, a humanidade valeu e se vale dela para nomear e caracterizar o mundo que a rodeia, para colocar em exercício seu poder sobre o universo natural e antropocultural e, assim, registrar e perpetuar a cultura. Em breve recorte, Seabra (2012), concentrada na perspectiva de Duranti (2000, p. 47), sobre a concepção de cultura, destaca que “cultura é o que os outros têm”, todas as manifestações culturais de qualquer povo são valiosas para a compreensão da língua. Conforme a autora, esse deve ser motivo de não priorizar uma cultura em detrimento de outras.

Desse modo, Duranti (2000) e Seabra (2012) asseveram que a língua utilizada pela sociedade é um objeto que diz muito sobre este povo, corroborando com Biderman (2001), que defende que o estudo do léxico, a partir da cultura de um povo, é indispensável. Antunes (2012), na mesma direção, propõe o ensino de língua dentro do viés cultural, pois, nessa abordagem, o estudo do léxico, da língua é capaz de promover a reflexão. Isso, porque, segundo Antunes, a língua é o espelho social, é a representação das crenças, dos costumes, das experiências, das concepções que a comunidade linguística carrega ao longo de anos.

Sob tal aspecto, Antunes (2009, 2012) discute que o ensino de língua precisa abrir a sala de aula para a interação com a comunidade, a fim de situar os educandos na realidade para que valorizem seus costumes, suas impressões e suas identidades. Também, para que haja

identificação dos aprendizes no processo de aprendizagem no intuito de ressignificar seu estar no mundo, suas atuações, nas diferentes situações sociais de comunicação.

O tratamento da língua, nessa dinamicidade, pode integrar conhecimentos e conduzir à reflexão para que seus usuários a reconheçam como parte de suas culturas e de suas identidades e, assim, possam ter a responsabilidade de usar a língua como ferramenta de libertação do regime opressor, castrador no ensino de língua portuguesa em muitas salas de aula, favorecedor de ensino, centrado apenas em estruturas, movimento que emperra práticas para construção de um currículo autêntico, sustentável e promissor.

Sabe-se que estudar o léxico sem uma intervenção nas experiências dos estudantes que estão aprendendo a língua pode ser paradoxal, pois, como já vimos, o léxico envolve a vida, o ambiente, as relações entre as pessoas e outras dimensões de suas vidas, há uma complexidade nesse universo. Por isso, a compreensão do conceito de cultura desvincilhado da visão colonizadora, de que a cultura do outro é melhor, mais bonita, mais chique, visão que tem sustentado, na maioria das vezes, o ensino de língua e dos demais componentes curriculares, tem impedido boas ações dos professores e dos estudantes sobre a seara dos estudos do léxico, da língua.

Nessa linha, Seabra (2012), ancorada em Durante (2000), sob a perspectiva da Antropologia, apresenta um panorama histórico da noção de cultura, algumas visões que nortearam o ensino da língua portuguesa. Assim, sustenta que há muita complexidade no significado de cultura. No entanto, um olhar cauteloso sobre essas noções de cultura ao longo dos anos contribuirá muito para eliminar preconceitos de diferentes ordens, sobretudo, no ensino de língua. Vejamos a organização dessas visões em ordem crescente:

1. Cultura - era a pessoa sair da visão individual limitada das coisas para uma visão do ponto de vista do outro, cultura é algo diferente de natureza, aprende-se, herda-se de geração em geração por comunicação linguística. Nessa visão, não se aprende cultura por trações genéticas, mas por influências do ambiente em que se vive. Em uma perspectiva cognitivista, a cultura é vista como conhecimento, os membros de uma cultura devem partilhar certos modelos de pensamento, maneiras de ver o mundo.

2. Cultura - conhecimento socialmente distribuído, o indivíduo não é sempre o ponto final nos processos de aquisição, o conhecimento não reside totalmente na mente de uma pessoa, reside também nas ferramentas que a pessoa utiliza. A cultura aqui está mais no sentido geral e relativo. Os antropólogos, por exemplo, se baseiam no

conhecimento das categorias linguísticas e de suas relações, o que se guarda na memória são formas das coisas, modelos para percebê-lo.

3. Assim, a cultura tem uma inspiração no trabalho sobre dêixis, formas comunicativas da cultura não representam unicamente aspectos da realidade, têm função de conectar indivíduos, grupos, situações e objetos com outros contextos. Na visão de Bourdieu, a cultura não pode ser considerada apenas como as relações entre os signos em si; a comunicação não é só uso de símbolos que representam crenças, sentimentos, identidades, acontecimentos, e, sim, um modo de pressupor, indicar, projetar sobre o contexto.

4. A cultura é apresentada como sistema de mediação: O ser humano, ferramenta e o entorno, sistema de mediação da linguagem, algo histórico-contexto que produz.

5. Cultura aqui é um sistema de práticas, são condições sociais que permitem suas existências, é um conjunto não só individual, mas como comunidade. Por último, Seabra (2012) ressalta uma visão de cultura mais ampliada, atribuindo o elemento participação, que dá ao leitor uma dimensão maior do que seja cultura.

6. A cultura é um sistema de participação, inerentemente social, coletiva, participativa, comunicação linguística, parte de uma rede de recursos semióticos. Discorre sobre a nossa vida, vinculando os seres humanos às histórias sociais.

Conforme a linguista, cabe ainda muita investigação sobre o assunto. Assim, ela orienta que é preciso pesquisar mais; entrar em contato com os fundamentos sobre cultura e levar em consideração todos os elementos que constituem esse termo. O olhar não simplista ajudará a ampliar a concepção do vocábulo, em questão, com vistas a melhorar os estudos do léxico, os elementos da língua, produto dessa cultura. Dessa forma,

Como se observa, muitos cientistas sociais, incluindo alguns antropólogos, têm contestado que a noção totalizadora de cultura se identifique com um programa de supremacia intelectual, militar e política por parte dos poderes ocidentais sobre o resto do mundo, que não se pode exercer sem uma série de dicotomias como nós e eles, civilizados e primitivos, racional e irracional, educado ou analfabeto, etc. a cultura é o que os outros têm o que os fazem e mantêm diferentes e separados dos demais (Duranti *apud* Costa, 2012, p. 5).

Ao considerar tal visão, pode-se compreender a indissociabilidade entre língua, cultura e sociedade e reconhecer a possibilidade de o ensino de língua ser ancorado em uma dimensão que envolve o todo do estudante e do professor com vistas a se pensar em propostas que reconsiderem o estar no mundo dos estudantes. Parafraseando Sapir (*apud* Lyons, 2012), a

língua do estudante tem sua origem no universo social para depois agir na forma, ela é parte de uma sociedade que concebe o mundo.

3.1.1 O léxico no viés sociodiscursivo

De acordo com os estudos de Andrade (2012), a Lexicologia envereda por diferentes saberes e considera diferentes áreas do conhecimento como Antropologia, Sociologia, Semântica. Vilela (1994) afirma que o léxico se encarrega de estudar parte da língua, ele é a configuração da realidade extralinguística, é o saber partilhado presente na consciência dos falantes de uma comunidade.

Biderman (2001) afirma que a Lexicologia é o estudo da palavra, assim, apresentando a noção de palavra no contexto dos estudos do léxico, compreende-se melhor esse vocábulo. Nesse sentido, Antunes (2012) revela que as palavras estão na dependência dos diferentes contextos; elas são mais que conjunto de morfemas usados aleatoriamente, pois pertencem a determinadas classes e cumprem funções sintáticas. Como se sabe, as palavras são flexíveis, possuem sentido, embora haja uma discussão ampla acerca de problemas sobre a definição desse termo. Nesse viés, os estudiosos do léxico a consideram unidade do sistema lexical da língua. Desse modo, Biderman, (2001, p. 11) pontua que “não é possível definir palavra de maneira universal, isto é, de forma aplicável a qualquer língua”. Também, assevera que a palavra, como unidade psicolinguística, é materializada no discurso de forma individual.

Cavalcante (2017), na mesma direção, aponta que a palavra é multifacetada, faz realizações, no caso, fonética, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Além disso, é dotada de historicidade, apresenta traços culturais, relações de poder e elementos sociais, geográficos e políticos. Essas várias faces, com diferentes traços, permitem uma amplitude de referenciais teóricos de forma interdisciplinar. Nessa direção, o termo palavra requer uma análise mais aprofundada e cautelosa para uma aplicabilidade coesa e coerente com a discussão que se pretende.

Para se ter noção da amplitude da palavra, da unidade lexical, Biderman (2001) afirma que o nome é a essência do ser; as categorias que nomeiam assumem os mitos de cada cultura; trata-se de força transcendental, de raízes de entes, representando acontecimentos e têm o poder de instituir o universo. Assim, em razão desse poder, dela saem as culturas, a humanidade, enfim, as coisas surgem na sua diversidade multiforme.

A linguista acredita que o nome no contexto do homem primitivo não é arbitrário, mas que ele estava associado à coisa que designa. Para mostrar isso, faz alguns relatos sobre mitos de diferentes povos em torno do nome e explica a importância da questão cultural para o tratamento da palavra. É bastante relevante o tratamento dado às crenças nessa discussão, uma vez que legitima o poder que a palavra/unidade lexical teve e tem ao longo da história humana.

Para a estudiosa, a atividade de nomear utiliza palavras para designar os referentes extralinguísticos e especifica a espécie humana. Desse modo, esse processo é denominado de *categorização*, classificação de objetos feita por um sujeito humano, que é resposta a uma determinada categoria de estímulos ao meio ambiente. Essa discussão remete ao que defende o antropólogo Sapir.

Biderman (2001), sobre categorização, destaca que a conceituação da realidade se revela de forma clara nos idiomas, que o sistema linguístico se manifesta em seu léxico, em sua gramática, por classificação e ordenação, dos dados, da realidade, comuns da língua e da sua cultura. Ela traduz o mundo, sua realidade social, de acordo com seu modelo, sua forma de ver o mundo. Para a autora, a linguagem tem função heurística. Para exemplificar esse posicionamento, a linguista apresenta a língua dos Hopis, língua estudada por Worf, nos Estados Unidos. A partir dessa ideia, considera que o sistema linguístico não é instrumento de reprodução, mas ajuda a modelar as ideias, a programar, a guiar para realizações de atividades mentais dos seres humanos.

Biderman (2001) assegura que o homem é capaz de relacionar várias categorias, isso é consequência da relação dele com as coisas. Nesse sentido, ela afirma que o homem organiza o mundo sensorial e o representa com a linguagem, especificamente, com palavras. Assim, afirma que a palavra não é um rótulo qualquer das coisas em geral no mundo real, visto que grande parte delas designa campos de conceitos ao invés de coisas físicas. Por esse motivo, ela destaca que é uma classe aberta. Desse modo, exemplifica ao categorizar a palavra *CASA*, essa rotulação não é atribuída a todos os objetos nomeados por essa palavra. Segundo ela, o processo de categorização está atrelado a questões semânticas de uma língua natural, dessa forma, acredita na existência de critérios vários e diferentes para classificar um nome. Por exemplo, a palavra *casa* de Deus, *casa* de Davi, dentre outras.

Sendo assim, reitera que a categorização é um processo criativo, dinâmico de organização cognoscível e que varia muito conforme criações mentais dos seres humanos, pois o homem tem essa capacidade de associar palavras e conceito. Nessa discussão, Biderman (2001) acredita no relativismo linguístico, uma vez que os vocábulos das línguas naturais não

são equivalentes. Ainda, o autor ancora-se nos pressupostos teóricos de Hockett (1995), que apresentou contraste entre a língua chinesa e a inglesa, observando a ausência de equivalências entre as estruturas lexicais das línguas.

Para melhor compreensão da temática, a autora apresenta exemplos do estudo de Hockett, o nome de frutas em três idiomas: Inglês (*strawberries*); chinês (*yang mei+ saumei*); português (morangos). Segundo ela, em português e em inglês, as palavras não possuem arquilexema, hiperônimo fruta e *fruit*, no chinês, possui arquilexema.

Outro exemplo interessante mencionado foi a tradução de um poema brasileiro sobre morro no Rio de Janeiro, com sentido de favela, realizada por Rónai, húngaro que não encontrou tradução com relação ao seu país, que só considera morro relacionado à questão da natureza, elevação de terra, assim, houve problema com a tradução. Desse modo, só foi possível compreender após correspondências entre cartas de nativos do Brasil. Como se observa, as palavras não podem ser consideradas, apenas, no nível da denotação.

Nesse sentido, vai ao encontro de Antunes, que defende a consideração do contexto, as associações semânticas, as questões pragmáticas ao encontro de Biderman (2001) que orienta, as palavras precisam ser consideradas como algo arbitrário, seus significados não são negociados. Decorrente desse raciocínio, o signo linguístico não pode ser considerado algo isolado, é preciso considerar sua arbitrariedade no estudo do léxico. Assim, o signo linguístico: significante, plano de expressão e significado, plano de conteúdo, como pontuam os estudiosos da temática, exige olhar significativo de quem ensina a língua.

Para Antunes (2012), esse olhar se faz necessário, porque o plano de expressão sozinho não é suficiente para entender uma palavra, ele precisará de outros elementos da língua/linguagem para ser compreendido e, nesse viés, o plano de conteúdo está imbricado com esses elementos. Saussure (*apud* Faraco, 2008) assegura que o significante e significado precisam um do outro para constituir o signo, realidade extralinguística, essa configuração exige um tratamento da língua pela dimensão social/cultural, dentre outros fatores, uma vez que o signo, a palavra categorizada, não carrega um sentido em si mesmo.

Antunes (2012) corrobora com Biderman, ao destacar que a linguagem é o elo nas relações do homem com o mundo, nessa relação, a palavra não está relacionada com as coisas, mas entre as categorias cognitivas, as palavras são representações linguísticas dessas categorias cognitivas. Assim, os indivíduos constroem, armazenam e fazem funcionar a linguagem, “[...] o léxico é uma espécie de manifestação da nossa identidade cultural-matizes cognitivas”

(Antunes, 2012, p. 28), elas são retratos fiéis da mentalidade de um povo a que pertencem, neste caso, a língua do Brasil tem o retrato do povo brasileiro.

Antunes (2012) ressalta que as palavras, unidades lexicais, todas elas fazem remissão ao conhecimento que os usuários da língua constroem em sua experiência social com grupos e culturas das quais participam. Para ela, a língua é uma “memória” representativa dos matizes cognitivos construídos, chamada de memória dinâmica; por isso, diz que ela é instável e variável, lugar das ações de linguagem. Também, assegura esse caráter da língua e permite aos seus usuários usá-la conforme suas necessidades interacionais. Para compreensão dessa visão, vale refletir sobre o ensino do léxico, revisitando as terminologias *unidade do léxico e unidade da gramática*.

Unidades do léxico cujo significado remete às coisas, aos fenômenos do mundo, da experiência do mundo extralinguístico - experiências índice de frequência variáveis dependem do gênero, tema, um desenvolvimento - substantivos, adjetivos, verbos não são categorias rígidas - são unidades da construção coesa e coerente do texto. **Unidades da gramática** remetem ao interior do próprio sistema linguístico, constitui índice da função e da relação, ocorre entre todo tipo de gênero de texto, suas funções se cumprem pelo sentido que criou nas relações morfossintáticas, que está...no interior das construções sintáticas. Ex.: pronomes, artigos, preposições conjunções, advérbios- existem muitas palavras, inclusive formadas a partir de unidades do léxico- locução prepositiva, advérbios e outras (Antunes 2012, p. 32-33).

Como se observa acima, é na unidade do léxico que o homem remete às coisas, ao mundo fora do sistema linguístico. As unidades da gramática precisam ser estudadas enquanto elementos associados ao seu léxico, são categorias carregadas de sentidos contextualizados, e não sozinhas, de forma autônoma, como certos manuais didáticos apresentam. Não se deve entender, nesta discussão, que as unidades da gramática não precisam ser estudadas, defende-se, nesta pesquisa, o ensino da língua em uma perspectiva sociodiscursiva, em que considera a historicidade, o dialogismo, a questão social e cultural e as estruturas linguísticas, também, o todo da língua, para não cometer exclusões e/ou polaridade, a fim de propiciar coesão e coerência com as necessidades da língua/linguagem, como pontua Cavalcante (2017).

Com base nessa ideia, Antunes (2012) destaca que as unidades lexicais precisam ser consideradas no texto em suas diversas dimensões, paradigmática e sintagmática, porque o funcionamento da língua faz associações semânticas. Desse modo, isso requer considerações de elementos da semântica lexical, associações, pressuposição, inferências, semântica pragmática, implicaturas, uma vez que os textos escritos e orais são carregados de conotação: metáforas, metonímias e outras figuras de linguagem que trazem o conhecimento de mundo de forma dinâmica, produzindo sentidos diversos, conforme valores sociais, de grupos sociais e

outros. Como podemos observar, há uma vastidão de elementos a serem considerados no estudo do léxico, destacando também as figuras de palavras, como os usos de ambiguidades, as fraseologias (expressões cristalizadas e provérbios) e o emprego de homônimos com diferentes propósitos, dentre outros.

Antunes (2012) assevera que o léxico é objeto de manifestação da identidade cultural de um povo e pelos matizes cognitivos é possível traçar o que seja a mentalidade deles. Assim, ancorada em Ilari (2008), usa o vocábulo guaraná para explicar que as unidades do léxico têm o significado que seu povo der. No Brasil, essa palavra tem cor, gosto e cheiro. O dicionário, segundo eles, é só um espaço à espera do leitor, do produtor de texto, para que tomem posse das palavras e as usem como lhes aprouver. As palavras, para eles, são muito mais que conjunto de morfemas com significados únicos a serviço da morfossintaxe.

Para Antunes (2012), os inúmeros sentidos produzidos pelas palavras, tais como os implícitos na dimensão textual e as associações entre antônimos, hiperônimos, hipônimos, são elementos que permitem a contiguidade, o partilhar das propriedades para o funcionamento da língua. Segundo a linguista, os matizes cognitivos permitem ao homem expressar seus conhecimentos, fazer associações e utilizar inúmeros recursos para realização da linguagem, da textualidade, a qual exige continuidade semântica e, por fim, diz não ser o sentido particularizado de uma palavra o responsável pela unidade textual. Por essa razão, o estudo do léxico precisa ser contextualizado, situado.

Duranti (2000) corrobora com essa visão, ao pontuar que:

Uma língua é mais que o conjunto de categorias fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais - é uma série de regras para uso [...]. Existem contextos, práticas culturais, recursos semióticos, representações, expectativas que proporcionam aos corpos e movimentos dos participantes no espaço do entorno construído - em que interagem em relações dinâmicas que se estabelecem por meio da recorrência na atividade conjunta que realizam (Duranti, 2000, p. 455-465).

Como se observa, o autor menciona vários aspectos a serem considerados, ao se ensinar uma língua, destacando que existe um movimento dinâmico, interativo entre os participantes que fazem uso da língua, por isso, há a necessidade de um ensino pautado na concepção de linguagem sociodiscursiva.

3.1.2 Interfaces entre os estudos do léxico e dos letramentos, dos gêneros textuais e do texto

Primeiro uma delimitação conciliadora, depois a cooperação. Em vez de ratificar a descoberta (positiva) da relatividade (da verdade parcial) da própria posição e do

próprio ponto de vista, tende-se para a refutação absoluta e para o aniquilamento do adversário, para o aniquilamento do ponto de vista do outro – é nisso que se gasta toda a energia. Não há uma orientação científica (a não ser que seja charlatanismo) que se preserve em sua forma primitiva, inalterada. Nas ciências, não houve uma época em que existisse uma mesma e única orientação (uma orientação predominante, quase sempre existe). Não é uma questão de ecletismo: a fusão de todas as orientações numa única e mesma orientação seria fatal à ciência (se a ciência fosse mortal). Não há mal algum em que as delimitações sejam muito marcadas, mas devem ser conciliadoras. Sem brigas na demarcação. A cooperação. O reconhecimento das zonas fronteiriças (é nelas que costumam aparecer as novas orientações e disciplinas) (Bakhtin, 2000, p. 376).

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos de letramento e de alfabetização, as implicações do letramento e da alfabetização para o contexto escolar como agência de letramentos. Para isso, esta pesquisa procura contextualizar o leitor ao apresentar os estudos do letramento em diálogo com os estudos do léxico, por considerar que os letramentos estão dentro de um modelo de sociedade em que se inserem estudantes e professores nas diferentes práticas e eventos de letramentos, constituídos do léxico, da língua - que é a representação da identidade, da memória e da cultura de um povo, como asseguram Biderman (2001), Isquierdo (2012) e Antunes (2012).

Essa discussão é resultado da interseção entre os estudos dos letramentos realizados nas disciplinas de Letramento e Ensino e Léxico Cultura e Ensino, no PPG/Letras/UEMA SUL/2021, que resultou em uma mudança de paradigma na forma de olhar os conteúdos de língua portuguesa apresentados no livro didático pela autora deste trabalho.

Este capítulo está alicerçado nos estudos de Street (2014), porque faz abordagens sobre letramentos sociais sob a perspectiva da Antropologia, ciência que também dá respaldo aos estudos do léxico. Essas ciências levam em consideração a questão social, cultural e de identidade, para compreender a língua, que é um dos objetos fundamentais para compreensão de um povo, uma sociedade.

Em uma perspectiva social, ao encontro das ideias de Street, na defesa dos dois modelos de letramentos, o autônomo e o ideológico, tem-se Soares (2005), por ser uma das precursoras no Brasil, na definição das terminologias letramento e alfabetização; Kleiman (2012), por trazer discussões sobre os significados do letramento e suas implicações; Rojo (2012), por apresentar os multiletramentos e análises entre diferentes fases do letramento no Brasil e reflexões sobre como o modelo de letramento autônomo reflete no desempenho acadêmico dos discentes, nas avaliações externas e no desenvolvimento em sociedade.

Assim, primeiramente, buscamos conceituar os tipos de letramentos a fim de desfazer alguns equívocos, refletir a respeito das práticas de letramentos no século XX e XXI, bem como

propor maior interação entre as temáticas, estudos dos Letramentos e da Lexicologia, no contexto do livro didático, em relação a questões teórico-metodológicas para melhores desempenhos dos estudantes nas práticas de uso da língua.

Como se sabe, o atual contexto social está envolto em uma modernidade líquida, em que os sujeitos se mostram mais dinâmicos e ativos, situação que exige não só dos educadores, mas dos cidadãos em geral, em seus contextos de trabalho e/ou em outras situações de interação social, a integração de seus saberes com as reais necessidades dos ambientes em que se encontram. Seguindo essa ótica, é necessário propor práticas de letramentos que propiciem o desenvolvimento dos estudantes para o exercício da cidadania e do trabalho, com os diferentes letramentos, seja na modalidade escrita da língua, seja na modalidade oral e, principalmente, aqueles que propiciem interações com a cultura e identidade dos estudantes em interface com outras identidades.

3.1.3 As contribuições dos letramentos para o ensino-aprendizagem do léxico

Para Rojo (2012), em meados do século XX, os estudos de Língua e Linguagem tomaram diferentes rumos em relação à questão da língua e sociedade. Nesse viés, surgem diferentes vertentes de estudos que contribuíram para o desenvolvimento de aspectos muito importantes na Linguística. Dentre eles, a descoberta dos diferentes letramentos, no campo da Antropologia, na década de 1980, com o linguista e antropólogo Street Brian, nos Estados Unidos, pautado em pesquisas de cunho etnográficos em contextos sociais e educacionais.

Nessa ordem, Street (2014) afirma que os estudos sobre o termo letramento apresentam implicações das novas pesquisas, assim, ampliam o conceito de letramento para a pedagogia. As novas perspectivas, guiadas pelo grupo da Nova Londres, questionam as divisões tradicionais entre pesquisa acadêmica e pesquisa empírica. Para Street, a dicotomização não leva em consideração os diferentes letramentos.

Na concepção do linguista e antropólogo, há dois modelos de letramentos: O *autônomo*, que tem assumido a posição da teoria educacional e desenvolvimental, que trata de aspectos técnicos do processo de escrita ou do processo oral e, também, é etnocêntrico e tem representação de si mesmo, fora da ideia de ideologia.

Para maior compreensão sobre o modelo autônomo, vejamos uma paráfrase produzida pela pesquisadora de fato ocorrido no contexto da evangelização pelos europeus, nas Ilhas Fiji, por Clammer (2002 *apud* Street, 2014), para refletir o quanto esse modelo impediu a escola de

ter uma prática letrada capaz de produzir o desenvolvimento da sociedade, da escola. Senão, vejamos:

Na construção de uma capela, o Sr. Williams, líder religioso europeu, ao necessitar de um esquadro no momento do trabalho, construção de uma capela, escreve um bilhete em uma lasca de madeira e entrega a um líder da comunidade fijiana, responsável por uma parte da obra. O líder religioso pediu ao senhor que levasse a lasca até a sua esposa. Ao ver aquela lasca de madeira, o portador questiona consigo mesmo, por que levar uma lasca de madeira até a Sr.^a. Willian. Mas, convicto de seu objetivo e de que a esposa entenderia, o europeu não dá nenhuma explicação ao portador, diz apenas para ele levar a lasca e entregar à senhora. Ao chegar no destino, a lasca é entregue à senhora, que logo atende a solicitação do esposo, Sr. Willian, de enviar-lhe o esquadro. Ao ver aquilo, o líder da comunidade fijiana fica maravilhado com o fato e se pergunta como um pedaço de madeira pode transmitir uma comunicação? Logo após, por orientação da senhora, volta imediatamente ao local da construção, maravilhado com o poder dos europeus em se comunicar uns com os outros através de uma lasca de madeira. Assim, passa a usar a lasca de madeira no pescoço por bom tempo, reúne o povo para relatar o episódio e toda a comunidade fica maravilhada com o acontecimento.

Nesse relato, Street explica de forma bastante reflexiva como era visto o letramento no século XIX, um mito para os povos não europeus. Para os colonizadores portadores de poder, de intelectualidade, o letramento é considerado um objeto para mantê-los no poder, principalmente, se utilizado na língua do dominador. Na passagem evidenciada, os europeus têm o poder de fazer “lascas de madeira falar”, assim, Street (2014) afirma que o chefe dos povos nativos não tem relevância naquele contexto, sendo considerado como servo. E, hierarquicamente, nas instituições sociais, o poder do letramento e poder político são encaixados.

Como se observa, no século XIX, o letramento é colocado sob a perspectiva do colonizador, assim, os povos nativos sabiam da importância dele, mas não o tinham ao seu alcance. Isso, porque não havia interesse por parte daqueles que tinham o poder das práticas de letramentos. O antropólogo faz questão de evidenciar esse fato no momento em que o Sr. Willian não se interessou em esclarecer o que fazia com que a Sr.^a Willian entendesse que era uma comunicação escrita na lasca para que fosse enviado o esquadro. A crítica apresentada evidencia a necessidade de desmistificar as práticas de letramentos para que não sejamos sujeitos mistificadores dos letramentos como o povo fijiano, no século XIX.

A partir dessas análises sociológicas, Street conceitua o modelo *ideológico* de letramento e o define como algo heterogêneo, que está dentro de diversas práticas sociais. Desse modo, nessas práticas, há ideologias que os sujeitos carregam e estas ajudam a entender suas condições sociais de forma crítica. Letramento não é a escrita em si, mas, sim, as significações do letramento dentro de uma perspectiva cultural do povo que está envolvido nesse letramento, por exemplo, Street (2014) apresenta relatos de religiosos com relação ao letramento na Melanésia, no século XIX, contrário ao que ocorreu em Fiji.

Os responsáveis pelo letramento, no contexto supracitado, trabalham com a ideologia de que o conteúdo e as práticas de letramento adotadas pelos religiosos deveriam ser limitados, pois viam neles um meio de conversão e de controle social. Nesse sentido, os povos da Melanésia escreviam seus próprios textos de cunho religioso, ou não, a partir do que ouviam, uma experiência que William considerou um fracasso no contexto Fijiano, uma vez que essa visão não está aliada à tradição europeia, a de impor sua cultura aos povos nativos, por, na maioria das vezes, considerar os povos de outras culturas diferentes, como pessoas com processos mentais inferiores.

Outra divisão pontuada por Street (2014), que muito contribui para caracterizar o letramento ideológico, em relação às variações de letramentos, com diferentes práticas em diferentes situações sociais, contextos e domínios. Assim, faz uma divisão ao usar as terminologias *Práticas de letramento e Eventos de letramento*. O primeiro termo conceitua como nível de usos significativos, culturais da leitura e da escrita. A questão cognitiva está associada ao contexto social. Nessa perspectiva, Barton (1991 *apud* Street, 2014) afirma que se deve evitar examinar o aspecto cultural do letramento, pois esse equívoco surgiu dentro do conceito de multiletramentos e trouxe dicotomias errôneas e discriminatórias com relação a outros letramentos existentes, fora da esfera dos letramentos dominantes.

Dessa maneira, Street (2014) aponta que é de extrema relevância uma noção equilibrada sobre o termo multiletramento, pois uma visão alicerçada em respeito aos letramentos marginalizados desmistifica a visão autônoma de letramento. Ainda, questiona letramento com L maiúsculo ou minúsculo, tal posicionamento caracteriza uma visão unilateral existente entre os povos: cultura e subcultura, visão contraditória ao letramento ideológico proposto para o contexto atual.

Nessa perspectiva, Street (2014) assevera o desvio dessa ideia, a fim de evitar as armadilhas de desenvolvimento da noção de letramento dominante em oposição a letramentos marginalizados. Também, estabelece um paralelo com a Sociolinguística em torno da ideia de

língua dominante “padrão” que todos devem adquirir. Ainda, enfatiza que, quando se fala em dominante, tem-se questionamentos: Como se tornou dominante?”. Consoante Street (2014), o termo pressupõe outros questionamentos de relevância para se pensar no momento de desenvolver as práticas de letramentos. Na visão desse autor, os estudos com base na etnografia do letramento orientam para exploração de associações entre convenções culturais, práticas letradas, noção de si (pessoa, identidade) e lutas de poder das quais necessitamos nos modelos ideológicos para que haja significado nos letramentos em favor das identidades particulares contra outras impostas.

Diante do exposto, é salutar repensar o modelo de letramento que se deseja adotar em uma sociedade que vive a modernidade líquida com rápidas transformações. Levando-se em consideração que as relações dessa sociedade são muito complexas, exige-se da escola, do livro didático, principalmente, em contexto de ensino do léxico, da língua mudança de paradigma na sua maneira de partilhar diferentes conhecimentos com os educandos.

Como foi discutido anteriormente, a interseção entre os estudos do letramento com a lexicologia pode auxiliar no ensino-aprendizagem do léxico com práticas de letramento na sala de aula, para desenvolvimento de leituras sustentáveis. Nesse viés, a discussão de Rojo (2009) apresenta um panorama sobre alfabetização e letramento no Brasil, no século XX, que muito contribui para analisar e refletir sobre mudanças nas abordagens no ensino de língua.

Nesse panorama, a pesquisadora traz o recorte de duas personagens: a francesa Soyla, citada em narrativa, em pesquisa do sociólogo francês Bernard Lahire. Essa personagem é estudante de escola pública, filha de pais analfabetos e com desempenho muito bom na escola. Outro exemplo interessante na discussão de Rojo (2009) é o recorte da narrativa na pesquisa de Ana Maria Galvão: o estudante brasileiro de escola pública, Zé Moreno, filho de pai alfabetizado, tinha experiências com práticas de letramentos por familiares letrados. Ao contrário da estudante francesa, teve baixo desempenho na escola e, por fim, evadiu-se.

A partir dessas narrativas, Rojo (2009) assevera que há mais diferenças que semelhanças quanto ao modelo de letramento apresentado no Brasil e na França, neste, há uma hipótese de que a escola tenha sido fundamental na vida do cidadão, enquanto naquele, a escola teve uma relação excludente e de fracasso com os meios populares. Esse fato chama a atenção, porque pontua ausência de letramentos sociais que propiciem a integração da escola com a comunidade, uma vez que a personagem brasileira tinha práticas de letramentos que favoreciam o desenvolvimento de sua aprendizagem e, conseqüentemente, sua permanência na escola.

Nesse viés, Rojo (2009) afirma que, no Brasil, houve um decréscimo em níveis de alfabetismo no século XX em relação ao século XIX, uma vez que existiu aumento da população e não de alfabetismo. Ainda, a partir de análise das estatísticas, a pesquisadora diz que a escola do século XX, já no final da década de 1990, conseguiu garantir o acesso universal de todos os estudantes de 7 a 11 anos, ao ensino fundamental público. Entretanto, foi marcada por evasão nas séries seguintes com consequentes exclusões.

Também, destaca que a Educação Básica, direito de todos, assegurada pela Carta Magna de 1988, não concretizou a garantia da permanência na escola, embora tenha havido programas de grande relevância para universalização do acesso a livros, como: PNLD, PNLEM, PNBE, merenda escolar, bolsa-família, PROUNI e das cotas para negros ou para estudantes de baixa renda. Segundo estudos da autora, esses programas diminuíram os processos de exclusão e de fracasso, mas, ainda, é necessário promover mais reflexões sobre o tratamento da escola em relação à permanência do estudante na instituição.

Essa análise suscita uma reflexão e nos leva a crer que o tratamento das práticas de letramento, talvez, tenha sido centrado em um modelo autônomo, focado na visão de língua apenas como estrutura. E, de certa forma, isso foi pouco significativo a esses estudantes inseridos em um contexto social que carece de atenção às culturas e às identidades como sujeitos históricos e sociais.

Já no século XXI, Rojo (2009) pontua que a Educação Básica foi marcada por uma série de avaliações por programas como PISA, Programa internacional de Avaliação de Estudantes, de concepção cognitivista. O PISA apresenta três capacidades básicas – localização, identificação, recuperação da informação e reflexão, que tratam de avaliar as capacidades leitoras dos estudantes e subdividem-se em 05 níveis, que exigem a leitura e a compreensão de diversos gêneros discursivos; e o nível 04, com exigência da capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva. Ressalta Rojo: “Aspecto fundamental dos letramentos”.

Outros programas mencionados são o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, e SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, que apresentam concepção de leitura mais discursiva. Nessas avaliações, as competências e habilidades não tratam só da materialidade linguística e do conteúdo dos textos. Também, tratam de questões de produção, de relações entre textos, seu contexto histórico, social, político, cultural e outros elementos em função das condições de produção do texto.

Com base em pesquisas de Jurado (2003 *apud*, Rojo 2009), Rojo (2009) considera que os resultados dessas avaliações trazem um cenário um tanto preocupante, pois os letramentos

desenvolvidos na escola pública mostram que os estudantes ainda não apresentam proficiência tanto na prova de redação, que requer do estudante ampliação do repertório de leitura como intertextualidade, interdiscursividade, nem mesmo na parte das questões objetivas relacionadas à leitura. Isso significa que, no século XXI, é necessário refletir sobre esse assunto e rever como funcionam os processos de letramentos na escola. Assim, a partir disso, promover discussões e propor práticas pedagógicas que ajudem a melhorar a problemática da leitura e da escrita; não só nas avaliações externas, mas para uso nas diferentes práticas discursivas existentes na sociedade.

Outro ponto apresentado por Rojo (2009), que merece olhar crítico e muita atuação, é sobre o fato da competência domínio da norma culta da língua escrita ser a de maior domínio dos estudantes, tanto em 2001 quanto em 2005, não que essa competência não seja importante. Ao destacar essa questão, observa-se que essa melhor desenvoltura dos estudantes, nesse quesito, pode denotar uma escola ainda pautada em concepções de língua/linguagem centrada na questão estrutural e abstrata da língua, momento em que as práticas de letramento podem não ganhar espaço para que os educandos desenvolvam competências como a da apropriação e a de reprodução de discursos anteriores lidos, os tipos de textos e a capacidade de negociação, apresentação de soluções alternativas para os problemas da sociedade, como bem pontua a autora.

Diante do exposto, nesse diálogo, é pertinente continuar com o questionamento de Rojo (2009, p. 38) “Como estudantes de relativa longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas?”. É um questionamento um tanto complexo para responder sem uma vasta pesquisa no campo sobre como se dão as práticas de letramentos e alfabetização no contexto da escola pública, de preferência, não só no componente curricular de Língua Portuguesa.

Para delinear melhor nossa discussão acerca do questionamento acima, abordaremos um ponto que precisa ser bem esclarecido, neste caso, o conceito de alfabetização e letramento. Nessa ordem, Soares (2005) afirma que o termo alfabetização no Brasil sempre surge enraizado nos estudos do letramento e, segundo ela, isso, de alguma forma, causa equívocos, pois funde os dois processos, deixando sobreposto o conceito de letramento. Tal situação tem trazido certo apagamento da alfabetização, questão que ela denomina de “desinvenção da Alfabetização”. Nesse sentido, apresenta a hipótese de essa dificuldade ser uma das principais causas que tem obstaculizado a alfabetização no Brasil.

Também, chama a atenção para não responsabilizar esse fator como sendo o principal, pois essa problemática vem ocorrendo na escola brasileira há tempos, destacando que não é um fato novo, mas merece discussão por se tratar de uma terminologia que exige clareza, já que essa definição é muito importante para o tratamento da linguagem na escola.

Assim, propor trabalhos com os letramentos nas diferentes manifestações da cultura do discente é uma tentativa de valorizar a identidade e a cultura deles e envolvê-los no processo de ensino de língua. É uma possibilidade para dar voz e incluí-los em uma sociedade tão desigual e desarmônica em que se encontra a escola portadora de múltiplas diferenças.

Rojo (2013), com base em estudos sobre identidade e cultura, na perspectiva de Hall e Bauman, principalmente, afirma que a noção de identidade é formada por construções discursivas, e isso nos garante a crença de que essa identidade não é algo essencial e unificado, visto que é um processo em contínua construção. Nesse viés, a autora lembra que a ideia de cultura autêntica e única é um ponto que precisa ser ressignificado, mesmo diante da instabilidade proporcionada pelo contexto cultural e sócio-histórico.

Assim, a autora lembra que a modernidade líquida de Bauman (2005 *apud* Rojo, 2013 p. 47) sustenta que “a fragmentação dos cenários culturais é marcante, o que desorganiza as convencionais e rígidas representações dos indivíduos sociais”. Nesse ponto, apoia-se na posição de Hall, ao afirmar que esse deslocamento de segurança e de instabilidade vai direcionar para a necessidade de se discutir e de tornar visíveis essas identidades. Nessa visão, essas convenções são necessárias para a sociedade, uma vez que o ser social está alicerçado em inúmeras representações culturais.

Nessa perspectiva, considera-se que os educandos são pertencentes a identidades situadas em uma cultura de grupos oprimidos, marginalizados ao longo da história, então, por que não haver uma mobilização política na sala de aula, a partir de suas realidades e vivências? Essa preocupação alinha o estudo do léxico ao “todo da língua”, à noção de interação verbal, das metafunções da linguagem, do reconhecimento do trabalho com texto, da funcionalidade da língua - interação verbal, interação social, estrutura governada por regras e princípios semânticos, conceituais, sintático, morfológico, fonológico e por regras pragmáticas. Dick (1983 *apud* Casseb Galvão, 2017, p. 39-40) afirma que a língua é mediadora de sentido, porque ela processa a relação de interação entre falante e a interpretação do destinatário. Nesse processo, um e outro antecipa, reconstrói, reconstituindo o modelo cognitivo pragmático. Tudo isso exige discutir e refletir sobre a identidade de sujeitos que têm uma linguagem, uma língua repleta de riquezas, na maioria das vezes, ignorada e silenciada pela escola.

Discutir possibilidades de trabalho com o léxico, com a língua, à luz dos estudos dos letramentos corrobora com as discussões de Travaglia (2008), em relação a tornar a interação verbal uma prioridade nas aulas de língua portuguesa, o que significa abrir espaço para a pluralidade dos discursos, promover a integração da escola na comunidade para o desempenho da competência comunicativa.

Toda essa atenção para o estudo do léxico, da língua, na sala de aula, é essencial, porque a escola precisa fortalecer as identidades e desconstruir o conceito de cultura única, de centralidade em práticas de ensino que rejeitam a cultura local desse estudante em formação de personalidade. Isso, porque ele é um ser único com capacidade para dialogar sobre a sua realidade, sobre o seu estar no mundo e, a partir disso, agir socialmente. Assim, as práticas de estudo do léxico podem e precisam ter como base os letramentos. Trata-se de ação que pode proporcionar uma abertura para práticas linguísticas sustentadas no uso real da língua e das diferentes manifestações da língua/linguagem e da cultura.

Quanto ao uso real da língua, pode-se propor, a partir dessas discussões, trabalhos apresentados aos educandos com diferentes normas linguísticas, diferentes gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da língua, e com atividades que privilegiam os eixos de linguagem, como leitura, oralidade, análise linguística e produção textual sustentada na concepção de linguagem sociodiscursiva. Os gêneros textuais utilizados nas práticas de letramentos precisam, nesse sentido, partir das necessidades sociais dos educandos com base em diagnósticos realizados em sala de aula, análise de trabalhos que discutem as problemáticas sobre falta de uso do texto como elemento de centralidade no ensino da língua, dentre outras temáticas sobre o ensino da língua portuguesa.

Para contextualizar, Rojo (2012) assevera que a escola precisa fazer usos de múltiplos letramentos e das TICs, privilegiando as diferentes ferramentas tecnológicas dentro das novas realidades de usos da língua e gerar um debate em torno do uso da internet. Será muito promissor, também, se houver uma organização com planejamentos, a partir de temas geradores (Kleiman, 1999), pois os novos e híbridos letramentos, sejam nos contextos digitais ou não, exigem essa mudança de paradigma nas práticas de sala de aula (Rojo, 2012).

Nessa ordem, é salutar dizer que, em muitas situações escolares, o contexto pandêmico facilitou o desenvolvimento de práticas de letramentos híbridos, pois a relação entre as culturas e as várias identidades na web permitiram, de certa forma, o fortalecimento da pluralidade cultural, embora saibamos que o acesso às ferramentas tecnológicas, para uso da web, neste caso, ainda é uma realidade precária para um grupo grande de estudantes. No entanto, de certo

modo, o ensino remoto forçou o letramento digital, visto que, de alguma forma, propiciou que muitos estudantes e professores buscassem diversos modos de letramentos e se conectassem de diferentes formas na web, minimizando mais os espaços geográficos e ampliando os universos culturais.

Apesar de a pandemia ter deixado uma memória catastrófica, ela também rompeu algumas barreiras na comunicação contínua entre muitos estudantes e professores e entre usuários e informação. Não podemos negar que foi um momento de desterritorialização de práticas híbridas de letramentos em diferentes grupos sociais, caracterizando esse momento como espaço de novos letramentos, como destaca Rojo (2013).

Nesse sentido, ancorada em Rojo (2013) ao afirmar que o século XXI está sendo um momento de *Descoleção: a popularização das práticas de leitura e escrita e os novos letramentos diante de um novo ethos* - as coleções de livros através do Youtuber, Meet e outras plataformas que apresentam o conhecimento de forma oral e interativa. Foi um momento ímpar na história das práticas de letramentos.

Nesse contexto, estabelecendo um paralelo com o século passado, Rojo (2013) assevera que, no século XX, a cultura da escrita era exageradamente privilegiada. No século XXI, no contexto pandêmico da Covid-19 permitiu que as coleções de livros fossem objetos de transformação de textos escritos em orais, por meio de inúmeros sujeitos de diferentes áreas do conhecimento, diminuindo os mitos ainda existentes em torno do letramento.

Assim, sociedade e escola se viram sujeitas às exigências de um novo paradigma, a oralidade fez a vez da comunicação em tempo real, sobretudo, nas aulas no Google Meet, no que diz respeito à organização de participações de forma mais rápida, as comunicações exigiam usos dos gêneros textuais da oralidade como seminários, debates, relatos, dentre outros.

Tal situação foi percebida em contextos nos quais as práticas de letramento ocorreram em uma concepção de linguagem ajustada com as exigências dos multiletramentos. Apesar disso, ainda ficaram muitas lacunas sobre a integração dessas habilidades com outras habilidades da língua, para atingir a competência comunicativa. Nesse sentido, o estudo do léxico, por exemplo, foi uma temática que precisou de orientações teórico-metodológicas para um melhor trabalho nas exigências do contexto digital, especialmente quando se trata de um trabalho em paralelo com o livro didático de língua portuguesa.

Não restam dúvidas de que está havendo mais democratização da internet, das ferramentas digitais de acesso a bens culturais como livros, por exemplo. Também, mais produções de textos e produtores de forma colaborativa, principalmente. Nesse âmbito, a escrita

de textos passa a ser produto não mais daqueles que têm uma cultura privilegiada, mas se torna um patrimônio de muitos que desejam compartilhar suas ideias, seus intertextos e seus interdiscursos, pontua Rojo (2012). Entretanto, em contrapartida, faltou maior organização de metodologias para trabalhar os conteúdos de forma que atendessem o todo da língua, sua funcionalidade, no caso.

Outro fator importante que merece destaque é que muitos professores, de modo forçado ou não, quebraram alguns paradigmas, transpondo para suas práticas pedagógicas atividades que exigem a mediação entre o professor e o estudante, entre professor e professor e entre os diferentes saberes. Assim, isso favoreceu de algum modo o desenvolvimento de atividades em um viés mais sociodiscursivo, antes mais difíceis de serem colocadas em prática. No entanto, ainda faltaram paralelos entre LD e as práticas de ensino da língua nas plataformas em grande parte dos trabalhos com a língua. Isso resultou na fragmentação dos conteúdos, não atendendo o objetivo principal da língua, que era o de fazer o estudante dialogar nas diferentes situações de comunicação.

Entretanto, embora tenha ocorrido tudo isso no âmbito de muitas salas de aula, é inegável que todo esse movimento não tenha sido realidade de muitas escolas no contexto brasileiro. E, nesse caso, sabemos que há vários motivos para tal. Um deles é a falta de letramentos com relação ao uso de ferramentas digitais por parte de muito professores, vítimas da falta de políticas públicas que favoreçam os múltiplos letramentos na escola. Rojo (2012) afirma que o Grupo de Nova Londres estabelece algumas metas para realização da pedagogia dos multiletramentos, como:

(...) práticas situadas (remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas dos alunos e relacione com outros espaços culturais públicos e de outras esferas, contextos); instrução aberta (análise sistemática e consistente das práticas vivenciadas e dos gêneros e designs familiares aos alunos e de seus processos de produção e de recepção-período de introdução a que denominamos critérios de análise crítica de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais”); enquadramento crítico (busca de interpretação dos contextos sociais e culturais de circulação e produção dos designs e enunciados); prática transformada (produção/distribuição) (Rojo, 2012. p. 30).

Para a pesquisadora, a proposta didática acima é muito válida para o contexto pedagógico e está em consonância com os princípios da pluralidade cultural e com a diversidade de linguagem envolvidas no conceito de multiletramentos. No entanto, houve reacionários contra essa proposta tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, os quais substituíram essa proposta pelas que já existiam: experimentar, conceituar, analisar e aplicar.

Conforme Rojo (2012), no Brasil, não houve dificuldade para aceitar essa proposta, pois já existia um movimento antenado com a visão freiriana. Ainda, ela pontua a existência de um grande desafio no que concerne à formação, remuneração e avaliação de professores; modelo de currículo e referenciais, organização do tempo, espaço e divisão disciplinar, a questão da seriação, dos descritores de desempenho e quanto aos equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula.

Como se observa, é desafiador, contudo, não impossível, se tiver a adesão dos professores e alunos. Para que haja essa aceitação do professor, é salutar uma luta árdua de práticas de letramentos, para que entendam exatamente quais são os significados desses letramentos e, assim, possa significar e fazer com que queiram mudar as condições em que vivem.

Não é de hoje, que vem se discutindo acerca da necessidade de um trabalho mais consistente com os textos na sala de aula, principalmente, nas aulas de língua portuguesa. Assim, há grandes teorias sobre o texto e os gêneros discursivos/textuais e letramentos, que foram difundidas de forma considerável. Entretanto, observa-se certa timidez com relação aos usos de práticas fundamentadas em questões teórico-metodológicas no trato com as habilidades e competências para o desempenho de uma competência macro e necessária ao estudante, para que desempenhe muitas de suas funções sociais, tais como leituras e produção de textos nas diferentes situações sociais.

Por certo, houve avanços no que diz respeito a parâmetros de ensino, todavia, ainda há muitos desafios, para que as orientações desses parâmetros como do PCN e BNCC cheguem à prática. Quanto ao primeiro documento, Ferrarezi Jr. (2010) afirma que os Estados e municípios foram convocados para se apropriarem das discussões empenhadas com as mudanças no ensino brasileiro. No entanto, a ‘tarefa de casa’ não foi cumprida, porque a maioria não compreendeu a proposta e continuou elaborando currículos fragmentados. Pior ainda, as construções de alguns Estados serviram de cópia para grande parte do país, que, na maioria das vezes, não estavam de acordo com a realidade do Estado que o copiou.

Nesse sentido, verifica-se uma falta de comprometimento de muitas pessoas com a construção de um currículo que coloque em prática saberes realmente necessários para construção de conhecimentos. No caso, um documento pautado pelo trabalho com letramentos significativos, com os gêneros textuais/textos presentes nesses letramentos. Nesta pesquisa, estão apontamentos que proporcionam discussões, inquietações entre professores e futuros professores de língua portuguesa, para se pensar nos inúmeros desafios e dificuldades

apresentados em sala de aula em relação à leitura e à produção de texto, seja no contexto da sala de aula ou no âmbito das avaliações externas, como SAEB e ENEM, por exemplo, também, principalmente, na atuação em sociedade.

Em razão dessa problemática, pretendemos dialogar acerca do questionamento A dificuldade em lidar com o texto de forma coesa e coerente para atender o objetivo central da língua/linguagem, desenvolver competência comunicativa, se deve à centralidade no modelo de currículo comum, o qual privilegiou as estruturas gramaticais e os letramentos autônomos, na disciplina de Língua Portuguesa? O capítulo seguinte aborda os gêneros textuais e o texto para ajudar a compreender melhor esse questionamento.

3.2 Os gêneros textuais, o texto e suas dimensões no ensino do léxico, da língua

Conforme os PCN (1998), documento base para a BNCC, a noção de gênero textual é constitutiva do texto, assim, ele necessita ser objeto do ensino de língua. Por essa razão, escolhemos discutir, neste capítulo, a respeito dos estudos sobre os gêneros textuais para melhor compreensão do uso do texto como eixo do ensino de língua, do léxico, do seu funcionamento.

De acordo com Marcuschi (2002 *apud* Rojo, 2008), os estudos sobre gêneros discursivos/textuais são antigos, tendo iniciado com Platão e tornando-se materialidade com Aristóteles e outros, na Idade Média, Renascimento/Modernidade, chegando ao século XX, e na tradição ocidental, tem vinte e cinco séculos. Todavia, é a partir dos estudos etnográficos, sociológicos, antropológicos, retóricos e linguísticos, que os estudos dos gêneros discursivos-textuais tomam outra direção, em especial, sob o âmbito dos estudos linguísticos.

Em um primeiro momento, Reboul (*apud* Marcuschi, 2008) apresenta a noção de gênero por Aristóteles, o qual afirma existir três elementos que constituem o discurso: aquele que fala; aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala. E elenca que, dentro desse discurso, há três tipos de ouvinte operantes: espectador, que olha o presente; como assembleia, que olha o futuro; como juiz, que julga sobre coisas passadas. Para Aristóteles, eles estão associados a três gêneros de discurso retórico: discurso deliberativo-aconselhar/desaconselhar - de natureza exortiva, apontava para o futuro; discurso judiciário-acusar ou defender-apontava para o passado; discurso demonstrativo -epifítico- elogiar ou censurar, apontava para o presente. Desse modo, uma visão difundida na Idade Média, nesse período, a retórica foi disseminada e proporcionou avanços à tradição estrutural: a epopeia, a tragédia e a comédia.

Hoje, Marcuschi (2008) assevera que o estudo dos gêneros discursivo/textuais tomou uma dimensão multidisciplinar. Segundo ele, analisar gêneros envolve uma gama de elementos: análise de texto, de discurso, descrição da língua, visão da sociedade, enfim, tentar responder questões de natureza sociocultural no uso da língua de diferentes vieses. Miller (1984 *apud* Marcuschi, 2008) afirma que os gêneros são uma forma de ação social, são um artefato cultural, integrantes da estrutura comunicativa da sociedade. Assim, Marcuschi (2008) destaca que gênero pode ser definido como categoria cultural, esquema cognitivo, forma de ação social, estrutura textual, forma de organização social, ação retórica. Por essa razão, o linguista assegura ser necessário um trabalho mais sistemático com os gêneros para atender às problemáticas no ângulo didático, pois estudar os gêneros discursivos é uma questão complexa, uma vez que requer o envolvimento com diferentes elementos. Para situar melhor essa complexidade tratada pelo autor, é relevante apresentar as perspectivas dos gêneros discursivo e textual.

De acordo com Marcuschi (2008), existem algumas correntes no Brasil de estudos dos gêneros textuais, a saber: I. Os estudos da PUC/SP são alimentados e direcionados pela perspectiva de Vygotsky, de cunho socioconstrutivista, liderado por Schneuwly & Dolz e pelo sociodiscursivo Bronckart; II. Os estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros na linha de John Swales - Estados Unidos; III. As pesquisas da UFSC sob a perspectiva sistêmico-funcional do australiano Sydney, seguidor da teoria sistêmico-funcional de Halliday; e IV. Os estudos da UFPE e UFPB de formas mais gerais sob a perspectiva de Bakhtin, Adam, Bronckart e dos norte-americanos Bazerman, Miller e outros ingleses e australianos, dentre eles, Gunther Kress e Norman Fairclough.

Este trabalho optou por discutir na perspectiva do grupo IV, tendo em vista que faz uma abordagem mais geral, integrando pesquisas sobre gêneros textuais e textos. Ainda, apresenta foco maior na concepção de língua/linguagem, que orienta o trabalho com os gêneros textuais nos PCN de Língua Portuguesa, documentos de referência para a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), que se sustentam nas discussões de Bakhtin sobre o tema.

Assim, o teórico de destaque na pesquisa será Marcuschi (2008), porque ele se volta para questões teórico-metodológicas, ancoradas, especialmente em Bakhtin (2011) e nas concepções didáticas dos gêneros textuais na perspectiva de Schneuwly & Dolz (2004). Além disso, o autor faz interdiscursos com os PCN, apontando críticas, as quais contribuem para o ensino dos gêneros. Ademais, realiza abordagens também com outros estudos da temática que discutem as questões da prática com os gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa, como os de Rojo (2008; 2012) e os de Antunes (2009; 2017) e outros.

Com objetivo de dar ao texto um caráter dinâmico, este estudo opta por apresentar as discussões sobre gêneros textuais, estabelecendo um paralelo entre os teóricos que discutem a temática e as propostas teórico-metodológicas para o ensino do gêneros textuais na escola, com base nos documentos oficiais PCN e BNCC. Nesse caso, traremos, de início, a discussão de Rojo sobre a teoria de Bakhtin em paralelo com as discussões no PCN de Língua Portuguesa.

Na visão de Rojo (2008), embora os estudos de Bakhtin tenham sido em torno da obra de Dostoiévski, sob a perspectiva literária, suas pesquisas sobre as teorias da enunciação do romance polifônico trouxeram grandes avanços ao conceito de gênero do discurso. Isso permitiu uma revisão do conceito de gênero literário e realizou deslocamentos importantes de gêneros literários para gêneros linguísticos, até chegar na terminologia que temos hoje, gênero do discurso, círculo de Bakhtin, principalmente. Em outros estudos, denominados “gênero textual”, termo que usaremos neste artigo para nomear todas as formas de discurso da vida e da atividade humana, como define Bakhtin (1953/1979 *apud* Marcuschi, 2008).

Para Marcuschi (2008), os gêneros discursivos são enunciados individuais, relativamente estáveis, e cada campo de utilização da língua elabora seus tipos, os quais são compostos por composição, conteúdo e estilo, elementos indissociáveis. Por essa razão, o todo do enunciado precisa ser considerado no estudo dos gêneros textuais; as partes do estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) sozinhas não estabelecem a dialogicidade, a comunicação.

Para o estudioso em questão, esses enunciados estão presentes em todas as atividades humanas, e a linguagem é objeto que estabelece elos entre os sujeitos e suas diversas práticas sociais. E, ainda, os gêneros são multiformes, para cada necessidade, eles vão apresentar suas especificidades, quem as determinam são os campos da comunicação. Assim, Bakhtin (2011) ratifica:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, [1979] 2011, p. 261-262).

A concepção de gênero apresentada por Bakhtin traz uma dimensão ampla no campo do texto, como pontua Rojo (2008), porque há preocupação com o todo, vai além de partículas linguísticas: normas, regras da gramática e das tipologias. Nessa perspectiva, o ensino de língua/da linguagem ganha força e abertura para criatividade; com os usos da língua nas diferentes situações. A partir dessa forma de pensar, os gêneros se tornam “megainstrumentos”, visto que entram outros elementos: recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua ou o estilo. Essa característica originou a metáfora do megainstrumento, a junção do “signo como instrumento” de Vygotsky e da teoria do gênero discursivo de Bakhtin.

Brasil (2008) orienta que o ensino de língua portuguesa deve ceder espaço às práticas de usos da linguagem, na sua dimensão histórica, a partir de análises e sistematização das teorias de conhecimentos da língua oriundas das práticas situadas nos discursos da sociedade, em que os educandos estão inseridos, para desenvolver a competência comunicativa.

Segundo Rojo (2008), a discussão apresentada no PCN de língua portuguesa comunga bem com a noção de gênero textual na concepção bakhtiniana, pois apresenta foco no social, na cultura, na questão histórica e em elementos como conteúdo temático, composição e estilo e, ainda, os gêneros textuais estão materializados em textos que circulam na sociedade.

Marcuschi (2008) segue discussões ancoradas nessa visão e pontua a importância dos estudos dos gêneros, a partir de Bazerman (2005), sobre “Atos de fala”, a noção de fato social, porque o conjunto das crenças situadas nos discursos e os fatos sociais são elementos culturais necessários para compreender o porquê de membros de comunidades discursivas específicas escreverem certos textos da mesma maneira ao longo de anos, como memorandos, resenhas e outros, por exemplo. O autor ainda afirma que o quesito construção de gêneros, interpretação e uso é o que torna essa temática bastante pesquisada, muitas vezes, apresentando resultado até inconveniente, pois há muitas variações de compreensões. Por essa razão, ele orienta a necessidade de bons estudos sobre gêneros textuais com orientações por pesquisas coerentes com as teorias que sustentam tais estudos.

Ainda, ao contrário desse ponto de inconveniência, ele afirma que os estudos sobre os gêneros é um campo interdisciplinar, muitas vezes multidisciplinar, pois a linguagem em função das atividades culturais e sociais envolve muitas dimensões: categoria cultural, questões cognitivas, forma de ação social, estrutura textual, forma de organização social e ação retórica, o que atribui aos estudos do tema teor de complexidade, no sentido do cuidado com a sistemática no trato com a pesquisa.

Quanto ao teor interdisciplinar, os estudos sobre gêneros textuais favorecem a interface entre pesquisas que podem propiciar melhorias no campo teórico-metodológico em relação ao texto na disciplina de língua portuguesa, pois esses estudos, em específico o de Marcuschi (2008), seguem perspectivas sócio-históricas e dialógicas de Bakhtin (2011); interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna com Bronckart (1999), Dolz, Schneuwly (1998); perspectiva da análise crítica de Fairclough e a sócio-histórica e cultural com foco em estudos antropológicos, sociológicos e etnográficos de Miller (1984) e Bazerman (2005).

Ao conceituar gênero textual, Marcuschi (2008) aponta que a centralidade da noção de gêneros textuais se justifica porque há interação social para produção linguística, as pessoas comunicam-se verbalmente por gêneros, textos. Assim, o domínio de um gênero textual por uma pessoa não se dá pelo fato de dominar estruturas da língua, mas pelo fato de os falantes cumprirem com objetivos específicos socialmente situados. Também, afirma que eles têm funções, propósitos, ações e conteúdo.

Sobre como nomear um gênero quanto ao trato da intergenericidade, Bakhtin (1953/1979 *apud* Marcuschi, 2008) aponta que os gêneros se interligam, penetram um no outro para construir outros gêneros, portanto, não são biunívocos. Desse modo, o autor chama a atenção para o caso de gêneros com função de outros, por exemplo, o gênero bula de remédio apresentado nos estudos de Ulla Fix (1997 *apud* Marcuschi, 2008), com função do gênero quarta capa. No caso, o autor afirma que só o local no qual o texto está inserido é capaz de apontar com precisão de que gênero se trata. Por isso, ele aponta alguns critérios para nomear os gêneros, a saber: forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meios de transmissão, papéis dos interlocutores, contexto situacional, sendo que muitos podem atuar em conjunto.

Assim, a orientação em caso de problemas ou conflito na designação é olhar o propósito comunicativo ou função que o sustenta. O problema central não é nomear um gênero, mas, sim, a identificação dele; é notada a presença quase diariamente de burlação do cânone do gênero entre forma e função. Essa mistura deu base aos seus estudos denominados intertextualidade tipológica, Ulla Fix (1997 *apud* Marcuschi, 2008) nomeou de intergenericidade, mas chama a atenção para o fato, pois nem sempre é possível realizar distinção entre forma e função, segundo ele, o que não quer dizer o mesmo que heterogeneidade tipológica do gênero.

Segundo estudos com base em Miller (1984 *apud* Marcuschi, 2008) destaca que os gêneros são entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, a domínios discursivos,

recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros. Por isso, não se diferencia um gênero do outro por razão linguística, mas por funcionalidade, pois são modelos comunicativos, apresentam ação prospectiva para o caminho da compreensão Bakhtin (1953/1979 *apud* Marcuschi, 2008), gêneros textuais é uma questão de uso, não de forma. Conforme Marcuschi, eles não são de fácil manipulação, independem de decisões individuais, geram expectativas de compreensão, por isso, é necessária maturação nas atividades comunicativas, nas ações languageiras.

Quanto aos tipos textuais, ocorrem por características linguísticas e de sua estrutura, são teóricos e finitos. Já os gêneros textuais são dinâmicos, complexos, de caráter retórico e infinito. Um dos pontos que merece atenção nos estudos de Marcuschi (2008), em torno da tipologia textual, é o fato de essas categorias - narração, dissertação, descrição, exposição e injunção - terem sido elementos privilegiados nos estudos sobre texto por muito tempo, nas aulas de língua portuguesa, o que, a nosso ver, atrapalhou em muitos aspectos o desenvolvimento da competência comunicativa. Isso, porque a centralidade nas tipologias encaminha de forma prioritária o foco nos elementos linguísticos voltados para questões meramente gramaticais como sintaxe, classe de palavras, dentre outras.

Muitos autores como Marcuschi (2008), Rojo (2008), dentre outros, afirmam que, equivocadamente, os tipos eram denominados de gêneros textuais. Tal problemática foi desfeita a partir de discussões mais sistemáticas sobre gêneros textuais há pouco tempo. Marcuschi (2008, p. 156) aponta que os tipos são elementos diferentes de gênero, mas não deve haver dicotomização entre eles, pois os dois “são constitutivos do funcionamento da língua em situação de comunicação da vida diária” e reitera haver uma relação de complementaridade.

Para Marcuschi (2008), os textos realizam os gêneros e estes são, geralmente, constituídos de sequências tipológicas, também nomeadas de tipos textuais: descrição, argumentação, exposição, narração e injunção. Ele as caracteriza como dependentes da natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais e gramaticais, dentre outros), espécie de construção teórica e limitada, sendo que, na constituição dos gêneros textuais, em grande parte há heterogeneidade de tipos.

Outros aspectos relevantes em torno dos gêneros textuais são o domínio discursivo e o suporte. Quanto ao primeiro, ele diz que se trata de formações sócio-históricas, e sociais de onde emanam os discursos; e não propriamente o texto em si. Diz haver problemas com a conceituação, por isso, existe resistência no que diz respeito a acreditar que a definição do termo deva ter base em critérios etnográficos, antropológicos, sociológicos e históricos, por entender

que não é fácil determinar cada domínio discursivo, suas coordenadas. Assim, devem tratar de forma mais sistemática a questão; e sugere estudo sobre domínio, a partir dos estudos de Barros (2004).

Para Marcuschi (2008), os textos estão situados nos domínios discursivos, estes criam contextos, situações para atividades sociais próprias dos discursos, na dimensão política, industrial, religiosa, jurídica, pedagógica, familiar, lúdica, dentre outras. Por essa razão, o autor afirma que eles organizam as relações de poder, as quais exercem práticas com formatos, a partir de estratégias, de compreensão e da necessidade comunicativa da instituição. Desse modo, os modelos se tornam ações comunicativas com instabilidade, para transmissão dessas práticas a outros futuros usuários. Assim, uma cultura passa por vários processos: o da ação, da reflexão, da avaliação social. Em suma, os domínios discursivos, segundo o autor, são enquadrantes globais para organização da comunicação, subordinando ações sociodiscursivas orais e escritas, nos gêneros textuais.

Já a respeito do segundo, o suporte, Marcuschi (2008) pontua que as discussões ainda precisam avançar mais, pois há muitos equívocos. Ele elenca alguns problemas como a nomeação do dicionário como portador de gênero e o define como gênero; embalagem como gênero, na sua concepção, ela é suporte. Diante das contradições apresentadas em relação ao suporte e gênero, Marcuschi (2008) apresenta a posição Maingueneau (2004), o médium não é um meio simplesmente, a sua mudança modifica o conjunto de gênero do discurso. Ainda, afirma que, antes, os gêneros cumpriam suas funções na modalidade oral, sucessivamente a escrita, o telefone, o rádio, a televisão e, atualmente, a internet. Na concepção do autor, esses médiuns são concomitantemente modos de transporte e de fixação, todavia, fazem interferências nos discursos.

Diante disso, Marcuschi (2008) destaca que o suporte não é neutro e o gênero não é indiferente a ele; algo que precisa ser estudado, a natureza e o alcance do papel do gênero. E pontua ser o suporte imprescindível para a circulação social do gênero, entretanto, ele não define o gênero. Este vai requerer o suporte conforme sua necessidade.

Marcuschi (2008) argumenta que o conteúdo não muda, todavia, é identificado sempre na relação com o suporte, na relação de fatores combinados no contexto em que emerge. Assim, define suporte do gênero como um lócus físico ou virtual com forma específica, uma base, um ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Eles são reais, não são uniformes, nem têm formato específico: livro, revista, jornal, outdoor, produções para portar textos,

fixador, cada um tem sua função básica, para dar aos interlocutores acesso ao texto e cumprir propósitos comunicativos.

Ainda sobre o suporte, este não é um contexto nem situação, nem canal em si, nem natureza do serviço prestado. No caso, opera como um tipo de contexto em virtude de seu papel seletivo. Por isso, ele chama atenção para o tratamento do suporte na relação com outros aspectos: domínio discursivo, formação discursiva, gênero e tipos textuais, sem considerar rigidez de hierarquia. Para maior clareza, o jornalismo= domínio discursivo; jornal= suporte que geralmente apresenta sua ideologia= esfera de formação discursiva que contém reportagem jornalística= gênero textual e este apresenta sequências narrativas= tipo textual dominante em algumas reportagens.

Nos estudos de Marcuschi (2008), os suportes são classificados em *convencionais*, que portam ou fixam textos típicos para esse fim; *os incidentais*, que não são destinados para esse fim de forma sistemática, visto que são ocasionais ou eventuais, neste caso, toda superfície física pode em alguma situação funcionar como suporte, troncos de árvores, para-choques de caminhões, muros, o corpo humano e outros, mas não são considerados na mesma categoria que um livro do ponto de vista comunicativo.

Um ponto que ainda merece destaque é em relação à controvérsia: folha de papel é um suporte? Vai depender da situação em que foi utilizada; como papel na carta, sim; como papel com função de página no livro didático, não, pois é parte do todo do livro didático. A partir disso, o autor pontua que, caso houvesse uma caracterização da folha de papel como suporte, simplesmente, não haveria diferenças entre jornal, revista, livro e livro didático.

Assim, elenca alguns suportes e suas caracterizações, ponto importante para esclarecer as diferenças entre gênero e suporte. Apesar disso, daremos foco especificamente ao livro e ao livro didático, os quais nos interessam mais nessa discussão. Em relação ao primeiro, porque há muitas dúvidas sobre a sua classificação como suporte ou gênero; e ao segundo, porque é um elemento que reúne vários gêneros para variadas práticas de ensino, nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

Marcuschi (2008) assegura que o livro didático não é um gênero textual, visto que ele tem a função social outra, como carregar o romance, e pode apresentar diferentes gêneros em sua composição, tem constituição própria e bem definida como capa, página, encadernação, dentre outras. O livro pode apresentar cartas pessoais, uma obra literária com finalidades diversas, neste caso, o pesquisador assevera que o livro é um suporte para as cartas, para o romance, dentre outros gêneros textuais, mesmo que tenha um só gênero textual, caso do

romance. Assim, o livro é um suporte, pois ele sozinho não cumpre função comunicativa, quem cumpre é o gênero, ele ajuda na comunicação desse gênero.

Quanto ao livro didático, o autor argumenta que não faz distinção entre livro e livro didático. No entanto, existem elementos específicos no livro didático e uma funcionalidade típica, por isso, ele trata da questão separadamente. Também, aponta que os estudos relacionados a essa questão não são unânimes, entretanto, afirma que, em especial, o LD de língua portuguesa é constituído de muitos gêneros textuais, assim, o denomina de suporte, porque os gêneros expressos nele não deixaram de ser os gêneros textuais, uma vez que não perderam seus objetivos comunicativos, suas identidades, pelo fato de estarem dentro do LD, diferentemente, do romance, que apresenta cartas, poemas, dentre outros.

Em outro momento deste estudo, daremos mais enfoque ao livro didático, pois Marcuschi afirma que ele é um suporte de grande relevância para o domínio discursivo pedagógico. Desse modo, merece atenção, já que trataremos sobre questões teórico-metodológicas em torno do estudo do léxico, a partir da cultura, da memória social de um povo, de elementos de constituição da maioria dos gêneros textuais, principalmente os orais e escritos.

Por essa razão, a partir de agora, propõe-se discutir a questão dos gêneros textuais no ensino de língua de forma que envolva também questões sobre o livro didático de língua portuguesa. Isso, para que haja maior compreensão da necessidade de discussões fundamentadas em práticas voltadas aos trabalhos com diferentes textos, a fim de melhorar as práticas do ensino de língua portuguesa, na sala de aula, para estudo do léxico ancorado na cultura, na memória, na identidade do estudante, uma vez que nada está solto no contexto da língua da linguagem.

Na concepção de Marcuschi (2008) não existe gênero ideal ou mais importante para o trabalho na sala de aula. Ainda, ele destaca que os PCN têm dificuldades com essa questão, pois apresenta visão redutora dos gêneros ao afirmar que há gêneros mais adequados para a produção textual e outros para leitura. Um equívoco que vai ao encontro dos manuais de ensino de língua anteriores aos estudos dos gêneros textuais. Ele afirma que hoje os manuais melhoraram, existe uma considerável variedade de gêneros textuais, mas, ainda, falta um trabalho mais reflexivo, visto que os gêneros são sempre os mesmos trabalhados nas unidades centrais dos LDs, assim, falta uma sistemática, faltam os gêneros da modalidade oral.

Nesse ponto, a escola e o LD ainda precisam avançar no que diz respeito aos letramentos sociais, visto que é preciso trazer para o contexto da sala de aula os gêneros de todos os contextos sociais, reconhecendo a importância de valorizar todas as culturas, as identidades, a

partir de gêneros, na língua formal ou não, nas modalidades oral e escrita, bem como nos aspectos como a multimodalidade.

Acerca dos PCN, não resta dúvida de que foram e continuam sendo documentos que apresentam orientações bem coerentes com a concepção de linguagem apropriada para o ensino de língua. Isso, porque apresentam discussões alinhadas com teorias significativas para o ensino-aprendizagem de língua, como a dos gêneros textuais, por exemplo, e asseveram que é preciso ajudar os discentes a ampliar sua capacidade de usos da língua/linguagem e refletir sobre ela. Os PCN e a BNCC fazem a defesa de que as propostas didáticas precisam considerar o texto como eixo do ensino de língua portuguesa, uma vez que:

As práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente (Brasil, 1998, p. 5).

Para Marcuschi (2008), embora exista o percalço da limitação dos gêneros, os PCN não apresentam dicotomias entre língua falada e escrita, nem polaridade; as duas modalidades se apresentam no documento como contínuo dos gêneros textuais. Fator que traz muitos ganhos para o ensino de língua, uma vez que dá abertura para o plural, a entrada de diferentes gêneros menos privilegiados socialmente, para um trabalho com diferentes normas linguísticas, pouco acentuadas nas tradições escolares e nos manuais. No entanto, argumenta quanto aos gêneros textuais na língua falada, que os PCN apresentam pouco, sendo os mais privilegiados o debate, a palestra, dentre outros, sem fazer uma distinção entre gêneros textuais e tipologias.

Assim, Marcuschi (2008) reclama e alega que falta um trato melhor no PCN acerca de questões metodológicas, pois os PCN propõem conteúdos programáticos, o que, na visão dele, torna o trabalho redutor, visto que há homogeneização de ações como se todas as realidades dos professores e estudantes fossem iguais. Nessa ordem, cabe pontuar que, na prática, a realidade do estudante, o seu cotidiano, as questões culturais e identitárias, o seu entorno, enfim, acabam não fazendo parte do currículo da escola, prevalecendo um currículo comum, redutor das habilidades dos estudantes e inibidor do desenvolvimento de competências comunicativas.

Para haver melhora, Marcuschi (2008) sugere que os PCN deveriam operar no nível conceitual, explanatório, e não de conteúdo. Ideia que, a nosso ver, deveria ancorar as orientações na BNCC para construção de um currículo mais significativo, não só sobre ensino do gênero em si, mas em outras temáticas da língua. Essas lacunas pedem discussões sobre como o professor pode fazer aplicações dessas teorias na prática, na questão do ensino-

aprendizagem de língua, a partir do texto, por exemplo. As questões teórico-metodológicas ainda precisam ser tratadas nos PCN e BNCC, atual documento que tem orientado o ensino de língua, principalmente se pensar sobre a construção do livro didático de língua portuguesa e, conseqüentemente, sobre o trabalho na sala de aula, já que os documentos servem de base para a construção desse instrumento que auxilia o professor e os discentes nas aulas.

Nesse viés, este trabalho está pautado em uma discussão acerca dos gêneros textuais, para analisar questões teóricas-metodológicas em torno do estudo do léxico em interface com os estudos sobre o texto, os letramentos, porque são temáticas imbricadas com questões da cultura, da memória, da identidade e do social, pois seu léxico, sua língua estão nos textos que estão materializados socialmente, seja na modalidade oral ou escrita, formal ou não formal. Nesse sentido, o próximo subtítulo vai discorrer sobre gênero e currículo de língua portuguesa em um rápido panorama para se pensar sobre o estudo dos gêneros textuais em uma perspectiva histórica, a fim de discutir, refletir e propor ações que possam melhorar o trabalho com o léxico na perspectiva do texto.

3.2.1 Os gêneros textuais e o currículo de língua portuguesa

Rojo (2008) traz um recorte de como se constituiu a disciplina de língua portuguesa e a organização dela no currículo. Para situar melhor, a discussão segue com duas pontuações apresentadas pela autora sobre a temática: (i) que articulações e apreciações de valor têm sido construídas em torno do conceito de gênero de discurso/textual, quando proposto como objeto de ensino de língua; e (ii) os contextos sociopolíticos em que o conceito de gênero de discurso/textual é convocado como objeto de ensino de língua no Brasil, do século XIX aos anos recentes.

É salutar, neste primeiro momento, contextualizar como se constitui o componente curricular Língua Portuguesa ao longo de algumas décadas, no Brasil. Assim, Soares (2002) e Razzini (2000 *apud* Rojo, 2008) pontuam que até o século XVIII, o português não era língua dominante no Brasil em relação ao latim e língua geral. As línguas faladas no país, em sua maioria, eram indígenas, oriundas do tupi. E, ainda, só no final do império, as disciplinas de retórica, poética e gramática transformaram-se em uma só disciplina, o português oficial no país, em 1838 a 1890, mas de forma lenta com a seguinte divisão: gramática, retórica e lógica ou filosofia - o Trivium, disciplinas que se ocupavam do discurso, da palavra; e quadrivium, as que se encarregavam do estudo da natureza, números, próxima do instrumental.

A estudiosa assevera que, nesse período, o ensino de Português não apresentava relevância para o currículo da escola secundária, somente na década de 1870, em razão da implantação do exame de português, para ingressar nos cursos de direito, medicina, escolas politécnicas, dentre outras, no colégio Pedro II, a disciplina teve maior crescimento. Ainda, que o ensino da língua e da literatura eram respaldados pelo ensino das línguas consideradas clássicas, com destaque ao latim, padrão cultural da época. Reitera, também, que o português se restringia ao ensino de gramática, partia das categorias gramaticais do latim, e a literatura seguia de acordo com os padrões da retórica, da poética clássica, organizados por gêneros literários.

Os estudos apontam que a cultura do ensino de língua no Brasil, com gramática, retórica e poética - gêneros literários, foi alicerçada nos moldes europeus, greco-latino, usavam a língua em forma de exercícios. Como se observa, havia uma centralidade no letramento autônomo; no primeiro momento da disciplina, deu-se ênfase à leitura literária e à recitação dessas literaturas clássicas. Somente, após duas décadas, entram a redação e a composição, gêneros retóricos deliberativos ou demonstrativos, a dissertação e argumentação, como afirma Rojo (2008).

Um outro ponto problemático para analisar a constituição do currículo de língua portuguesa é pontuado quando Razzini (2000 *apud* Rojo, 2008) lembra que a escola do período colonial tinha um papel social bem diferente do atual. O objetivo dela era elitizar um grupo bem pequeno da população para ingressar na universidade. Além disso, sem a obrigatoriedade da Constituição de 1988, ela tinha papel propedêutico com graves desvios de caráter e de ética: fraudes, clientelismo, restrição do currículo da escola secundária às necessidades dos preparatórios para universidade, enquanto setenta por cento da população se encontrava analfabeta.

São notórios os percalços em torno do currículo de língua portuguesa atrelado ao ensino de gênero do discurso/texto. Por essa razão, é imprescindível um estudo mais analítico sob uma perspectiva histórica, política e social concernentes à temática para se ter um olhar na complexidade, a fim de promover discussões que norteiam o trabalho com texto na escola.

Nessa ordem, Clare (2002 *apud* Rojo, 2008) aponta que a mudança no currículo de Língua Portuguesa com relação aos textos e tipos textuais inicia-se na década de 1960, com o acesso da população massificada à escola pública, em razão de um novo modelo econômico, o qual requer um desenvolvimento capitalista consequente da expansão industrial, no período da Ditadura Militar, ano de 1964. Como assevera Soares (2012), o capital rentável necessitava,

naquele momento, de que a escola cumprisse com a função de promover recursos humanos, para que o Estado concretizasse a expansão industrial.

De acordo com Rojo (2008), a partir desse marco, há uma mudança tanto econômica quanto cultural na classe dos professores e estudantes; a escola elitista para ricos cede espaço a uma camada menos favorecida, algo que implica heterogeneidade. Assim, surgem novos letramentos e outras variedades dialetais. Situação que exige das escolas luta para adequação à realidade, propiciando qualidade ao ensino. No entanto, com essa mudança e com a ampliação das redes de ensino, o professor perde prestígio e autonomia, afirma Clare (2002 *apud* Rojo, 2008).

Nesse período, com o crescente avanço das mídias em decorrência da industrialização, a comunicação de massa marca o Terceiro Mundo. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 nomeia a disciplina de Língua Portuguesa como Comunicação e Expressão (de 1ª a 4ª série), 2º ao 5º ano atualmente; e Expressão em língua portuguesa (de 5ª a 8ª), 6º ao 9º ano. Rojo (2008) assevera que o novo formato tinha como objetivo atender os novos integrantes, professores e estudantes, das camadas populares, que procuravam voltar para a realidade mais prática, o que faz surgir os gêneros das comunicações de massas e das mídias na escola. A partir disso, as teorias da recepção, comunicação, psicologia da criatividade adentram o universo dos documentos oficiais e dos livros didáticos.

Rojo (2008) ressalta que é também nesse período que ocorreram mudanças nos materiais didáticos; as antologias, as gramáticas dão espaço a outro material didático, denominado livro didático, estruturado em conteúdo, atividades didáticas, organização do tempo escolar (série/volume, meses ou bimestre), auxiliador do professor, todavia, tira-lhe a autonomia. Para a pesquisadora, a didatização dos objetos de ensino dá protagonismo aos autores e editores do livro didático, assim, a construção dos conceitos a serem ensinados aos estudantes cabe a eles.

Os conceitos de referenciais, propostas, programas e materiais, que apontam para a materialidade do texto e das diversidades de textos, desaparecem e circulam apenas textos jornalísticos e publicitários, não verbais, como charge e história em quadrinhos - um desaparecimento quase maciço dos gêneros poéticos e retóricos da esfera literária ou política, jurídica, escolar-acadêmica. Nesse sentido, acontece a escolarização dos gêneros midiáticos.

A discussão sobre o currículo de língua portuguesa, nesse viés, é salutar para melhor compreensão da regressão em relação à presença dos gêneros textuais, do texto na sala de aula, em um período no qual deveria ter acontecido uma revolução na disciplina de língua portuguesa em razão das mudanças que estavam ocorrendo sobre as questões da língua/linguagem no

mundo, principalmente, no campo social, área que o estudo dos gêneros textuais privilegia para pontuar vários elementos que constituem os gêneros textuais.

Aguiar (2002 *apud* Rojo, 2008) destaca que, ao contrário dos anos de 1960, a década de 1970, com a Lei 5692/71, reformula o ensino básico e secundário e enfatiza o uso da literatura infantil, fator que está ligado à inserção das camadas populares. Nesse sentido, a autora diz que houve, nesse ínterim, um número maciço de leitores, principalmente, porque a literatura de massa alcança larga escala com o advento das tecnologias, fator propício para o surgimento de novos textos.

No entanto, na década de 1990 e início do século XXI, “a oralidade dá espaço à sociedade de massa, e a expressão e a comunicação perdem espaço”, como aponta Rojo (2008, p. 89). A autora assegura que a luta pelo texto como unidade de ensino na disciplina de língua portuguesa é uma proposta pautada em discussões nas propostas curriculares, nos programas de ensino e em materiais didáticos no país. Rojo afirma que, na década de 1980, o linguista Geraldi defende arduamente o texto como objeto do ensino de língua, e não a ortografia, a gramática solta, as sentenças isoladas ou as figuras de linguagem. Ela assevera que o linguista supracitado defendia o texto como eixo norteador do trabalho com língua/linguagem, em sala de aula, para práticas de leitura e produção de texto. Segundo Rojo (2008), essas discussões contribuíram consideravelmente com mudanças significativas no ensino de língua portuguesa.

Infelizmente, a mudança ainda é muito lenta, as práticas didáticas apresentam resistências acentuadas na continuidade do texto como pretexto para o exercício de gramaticalização, como mostram as discussões de Antunes (2008) e Rojo (2008). Para esta, esse fato se dá em razão do acesso que os professores tiveram às teorias cognitivistas de leitura e da linguística textual, na década de 1980, reproduzidas em materiais didáticos e em leituras e produções da época.

Na década de 1980, por mais que houvesse discussões firmes sobre o ensino com texto, ele ainda não foi tratado como produtor de sentido e se encontrava como objeto de análise gramatical; importam as estruturas, os tipos textuais, regras, norma. Assim, é um objeto de instrumentalização da língua, e não do diálogo, da produção de sentidos. Nesse viés, Rojo (2009) aduz que há um desafio grande para superar o analfabetismo funcional de grande parte da população brasileira, que apresenta habilidades somente das capacidades escolares mais básicas do trato da significação do texto, tais como localização e retenção das informações explícitas, inferência global do tema de textos pequenos, inferências locais, estabelecimento de relação entre tópicos do texto e conhecimento amplo de mundo. Quanto a essa problemática,

Rajo (2009) afirma que é fruto de práticas centradas em ensino da leitura e escrita na escola, de formas autônomas, centradas no código, discussão que tece nas temáticas sobre gêneros do discurso e letramentos.

Como se observa, há muitas discussões acerca do texto, mas ainda é preciso debruçar-se sobre o campo teórico-metodológico em torno do texto de forma que

(...) envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998a, p. 5).

O texto, no âmbito da diversidade regional, da identidade, da cultura e da política, precisa fazer parte dos materiais didáticos, das propostas de ensinamentos, agendas de políticas públicas sobre letramentos sociais, para uma maior interação dos discentes com seus diferentes tipos e com a pluralidade.

Segundo Antunes (2009), os gêneros textuais são categorias distintivas de discursos, de tipos falados ou escritos, com ou sem propósito literário, eles têm estrutura esquemática singular e se condicionam pela configuração contextual, fator que possibilita a previsão, mas são flexíveis e sem aleatoriedade.

Desse modo, há muitas definições para gênero textual. Segundo Antunes (2009), existem muitas reclamações por definição, e muitos estudiosos têm preocupações com classificações, mas o interesse maior deve ser o de dar clareza aos modelos pelos quais as pessoas realizam seus fins comunicativos, colocando-os como referência para o trabalho com língua e, como consequência, o desenvolvimento de competência em fala, escrita, leitura, escuta das ações que realizamos em interação na sociedade.

Assim, para que essas ações aconteçam no âmbito da escola, da sala de aula, Antunes (2009) afirma que é preciso algumas implicações:

1. Os textos orais e escritos e suas regularidades precisam ser eixo de programas, desde os anos iniciais, bem como pôr fim ao monopólio da gramática;
2. Os textos assumem sua feição concreta, particular, de realização típica. Nesse sentido, as atividades de escrita necessitam assumir um trabalho sistematizado e respeitar questões teórico-metodológicas, para atender propósitos comunicativos;

3. Estudos detalhados das estruturas de composições dos textos, pois todo texto se concretiza em uma determinada forma de construção, uma exposição oral, por exemplo, obedece a certas restrições;

4. Nas perspectivas dos gêneros, as regras gramaticais precisam ganhar seu caráter de funcionalidade;

5. As atividades de compreensão precisam superar o simples cuidado de entender o texto ou a semântica de seu conteúdo, para atingir seus propósitos comunicativos;

6. O estudo dos gêneros permite aos estudantes, como parece, compreender um texto e resulta na conjugação de fatores internos e externos da língua, fundamentando, inclusive, a prática de análise linguística-pragmática de mal-entendidos, de conflitos de imprecisão ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação;

7. Os conceitos de certo e errado, formas exclusivas de avaliar na escola e decisão linguística cederiam espaço a outras referências, reveladoras da relação entre língua e contexto, entre um interlocutor e outro, entre dizer e fazer.

8. O estudo dos gêneros traz habilidades propostas, tanto para fala quanto para escrita, complementam a variedade da interação verbal, marca da vida das pessoas nos diferentes grupos sociais, variedade não aleatória, ela depende do lugar social em que cada interação tem seu espaço - os domínios discursivos-cada um desses domínios se diferencia por ativar determinadas atividades de linguagem (argumentar, narrar, expor, orientar, descrever), os quais exigem competência comunicativa;

9. Com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas para a familiaridade dos estudantes com a diversidade dos gêneros. Assim, ficariam aptos a perceber e internalizar as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e de criar outros novos;

10. Vale a pena lembrar que cada gênero é uma espécie de classe, de agrupamento, particular, e representa um conjunto de textos com semelhanças formais muito próximas, cada um deles admite subtipos no interior do seu próprio escopo. Por essa e por outras razões, os gêneros textuais permitem que se aprenda o funcionamento da língua como parte de muitas e diferentes relações histórico-sociais; assim, um funcionamento complexo e heterogêneo;

11. Em suma, a língua virtual, cujo estudo se esgota pela consideração da palavra e da frase isoladas, cederia lugar à língua que, de fato, é atuação de sujeitos de linguagem,

ao lado de tantas outras manifestações culturais com que se vai tecendo a história das pessoas e do mundo. Por isso, deve-se admitir o subdomínio textual dos gêneros, orais e escritos. É de grande relevância e complexidade, assim, não pode prescindir de uma intervenção didática bem fundamentada, consistente e gradual. Ela poderá articular os diferentes tipos de conhecimento e desenvolver a necessária competência para falar e escrever, ouvir e ler, de forma adequada às diferentes situações da comunicação social.

Como bem discute Antunes (2009), o espaço da sala de aula pode e muito abrir caminhos para uma quebra de paradigma no ensino de língua/linguagem, a partir de implicações pedagógicas que adotem os gêneros textuais, o texto como eixo de forma organizada, não só para trabalhar a “redação”, texto dissertativo trabalhado exaustivamente no Ensino Médio, para objetivo muito específico, ser aprovado (a) no vestibular e Enem.

Segundo a autora, os educandos precisam aprender outros gêneros, socialmente tão requisitados e relevantes para desenvolver a competência comunicativa no intuito de atividades sociais. Para isso, é necessário compreender a grande complexidade do estudo da língua através dos letramentos, dos gêneros textuais, do texto para uma intervenção didática que proporcione avanços nos materiais didáticos, nas avaliações escolares e na atuação de sala de aula na disciplina de língua portuguesa. Nesse viés, o próximo tópico traz um panorama do texto, a partir da década de 1960, chamada virada pragmática, para que se compreenda a necessidade de um trabalho mais sistematizado com o texto nas aulas de línguas.

3.2.2 As dimensões do texto X a prática em sala de aula

Por certo, a sociedade passa por transformações, seja por percepções comuns ou por contatos com os conhecimentos enciclopédicos; as revoluções acontecem a todo tempo nas várias dimensões sociais. As mudanças no campo dos estudos da língua/linguagem também ocorreram, afinal, elas são elementos indispensáveis nas relações entre seres humanos. Quando fazemos referência a essas mudanças, especificamente sobre o que ficou denominado como virada pragmática, expressão usada para nominar um movimento que promoveu mudanças na concepção da língua e da linguagem, a partir da visão de Wittgenstein e Austin, análise da língua como forma de ação, passamos a discutir o gênero textual, o texto na perspectiva da linguagem com espaços para diálogos entre outras linhas de pesquisa.

Assim, pode-se dizer que esses avanços trazem grandes contribuições aos estudos do texto. As relações entre estudos como os da Pragmática, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Análise do discurso, da Análise conversação, da Etnolinguística e da

Linguística textual, no século XX, início de 1960, tendências hifenizadas ou genitais, de caráter interdisciplinar, dão espaço para que os estudos experimentem novas orientações sob o viés das revoluções tecnológicas. Para Marcuschi (2008), o desafio de hoje é entender os usos linguísticos para aquilo que é desconhecido no campo da comunicação digital. Nesse sentido, é muito precioso compreender a concepção de língua necessária não só para esse desafio, mas, também, para muitos outros em torno do texto, da textualidade.

Nessa direção, Marcuschi (2008) afirma que, sendo consenso ou não, o ensino de língua orientado pelos PCN deve partir do texto. E ratifica que o trabalho com texto não se limita a questões se o texto é superioridade ou inferioridade; nele, pode ser explorado qualquer problema linguístico tanto nos falados quanto nos escritos, sem estabelecer dicotomias. E chama a atenção sobre distinções muito comuns entre texto e discurso. Ele diz ser muito complexa essa questão, em certas situações, o texto e o discurso são vistos como inter-relacionados.

No geral, Marcuschi (2008) reitera ser tendencioso olhar para o texto como constituição de formas linguísticas, apenas, e para o discurso, somente, no plano da função enunciativa. Segundo o linguista, a enunciação e os efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva estão envolvendo outros elementos. Assim, o autor assegura que entre texto e discurso não há dicotomias, como não há entre fala e escrita. Desse modo, ele afirma que a língua é caracterizada como textual-discursiva/interativa, atividade sociointerativa. A língua desenvolve-se em contextos sócio históricos situados, tanto no aspecto de sua organização interna quanto no seu funcionamento sob a ideia da enunciação. Também, é um sistema simbólico, por fim, ela “é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008. p. 61).

É por essa razão que optamos por discutir sobre texto, considerando posições como a de Nascimento (2008), que traz interdiscursos de Derrida e Barthes. Para compreender essa necessidade, Antunes (2009) destaca que a linguagem é uma forma de interação e esta interação realiza-se através de textos verbais, visuais ou escritos.

De acordo com Nascimento (2008), principalmente, na década de 1960, diversas questões relacionadas ao texto eclodem no âmbito da literatura e da filosofia, a partir de Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Roland Barthes, Jean François Yotard, Júlia Kristeva e outros estudiosos pós-estruturalistas, denominação atribuída por pesquisadores americanos. Nascimento afirma que o grupo não se autodenominou com esse título, nem é chamado assim

na França. Para o autor, a titulação se justifica por uma questão de identidade com objetivo de situá-los na pesquisa.

Embora esse grupo tenha suas pesquisas fundadas no Estruturalismo, em 1966, ancorados nos estudos das Ciências Sociais, principalmente da Antropologia. Esses estudiosos citados trazem questionamentos sobre a cientificidade da abordagem estruturalista atrelada ao positivismo racionalista do século XIX. Nesse aspecto, os pós-estruturalistas apresentam elementos que antes não eram considerados nos estudos estruturalistas: o sujeito e a história, e retomam as peculiaridades do discurso, com destaque Barthes, Lacan, Levis Strauss, Jakobson e Greimas.

Em meados de 1970, Barthes (1977 *apud* Nascimento, 2008) denomina esses estudos de Teoria do texto, dentre as obras de destaque, tem-se *O prazer do texto*, com a proposta de pensar acerca dos diversos tipos de discurso, independentemente do modelo linguístico das décadas de 1950 e 1960. Esses estudos ancoram as pesquisas de Foucault, Derrida Deleuze, Lydard e Kristeva e convergem interesses, epistemologias, pragmática, mas sem programa comum. Nesse momento, é importante pontuar que eles estavam trabalhando conceituações e propõem análises diferenciais em volta do texto, do sujeito, da diferença, do estatuto do saber, das instituições e outros.

Essa comunicação traz as perspectivas de Derrida e de Barthes, porque seus estudos não separam teoria e prática: o conteúdo do enunciado corresponde à enunciação e questiona categorias de pensamentos tradicionais, ponto que trouxe grandes contribuições aos estudos do texto. Com base nos estudos desses autores, Nascimento (2008) discorre que o pressuposto para a “teoria do texto” deve ter o texto como prática correlata, o metadiscurso textual é incoerente, porque ignora questões práticas. Assim, assevera que a terminologia texto aponta não só para enunciados linguísticos estruturados, regras e organização da coesão, vai além do linguístico, visão que se encontra nas discussões de Marcuschi (2008) e de Antunes (2009; 2012), que serão tratadas mais adiante. Também, afirma que, nas últimas décadas, a preocupação não era definir categoria texto, não tratava de uma ideia, nem de conceito, mas, sim, de unidade de sentido, de alcance de aplicação.

Para Nascimento (2008), o texto, na concepção pós-estruturalista, propôs assumir a força e o alcance de um operador-categoria que faz intervenção histórica, cultural, epistemológica, pansemiótica e multidisciplinar, ideia que está associada ao que Marcuschi (2008), Rojo (2012) e Antunes (2009) apresentam sobre os gêneros textuais. Com essa noção

sobre o texto, os autores apontam para revermos certos paradigmas consolidados sobre o conceito do conceito de texto, como unidade semântica.

Nesse sentido, eles chamam a atenção para a utilização reduzida em determinadas reflexões sobre o texto e afirmam que o valor operacional do texto não se perdeu, quando é apresentada a reflexão de Derrida acerca da desconstrução: “Acrescento uma complicação suplementar, que exige outros conceitos, outros pensamentos para além do conceito, e outras formas de teoria geral, ou antes outro discurso, outra lógica, levando em conta a impossibilidade de fechar uma tal teoria geral” (Derrida, 1972 *apud* Nascimento, 2008, p. 114).

Nascimento (2008) afirma que Derrida (1972) defende uma desconstrução e limites de uma conceituação legítima para a distinção, ele não se opõe à lógica do aproximadamente. Ao contrário, defende a análise empírica de narrativas por meio de um processo de abstração progressiva para chegar a uma estrutura geral de narrativa.

Na visão do estudioso, esse entendimento daria abertura de modo explícito às regras discursivas que sustentam toda e qualquer narrativa, não um gênero específico do discurso como propunha Jakobson e formalistas russos do discurso poético. Esse momento foi um marco para a concepção de Derrida e de Barthes sobre o texto, mas é importante pontuar que a codificação estrutural foi credora e devedora de um paradigma épico-narrativo de natureza hiperconceitual. Assim, o ratio épico, que fundou o ocidente, desde a Odisseia, e os estudos aristotélicos (a poética, afinal, define o texto homérico como a fonte das outras histórias) são conceituados como método teórico e analítico - estruturalismo.

Como observa Nascimento (2008), coube aos estruturalistas formar as regras gerais da narrativa informadora do discurso, em geral, pelo método comparativo de amplitude abstrata, lógica e conceitual. Nessa ordem, o autor destaca dois pontos que dão a Barthes o salto no Estruturalismo: os estudos de Julia Kristeva com os estudos do dialogismo de Bakhtin, nomeados de intertextualidade.

Nesse viés, na concepção de Nascimento (2008), em *O prazer do texto*, Barthes (1977) propõe que o texto, em vez de existir como entidade em si mesmo, detentor de uma estrutura universal, funcional em rede, deve se fundar, principalmente, no papel do leitor que articula a massa dos escritos preexistentes. Nessa perspectiva, Nascimento (2008) assevera que é reintroduzido o sujeito tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção, algo que parecia ter sido banido do universo da pesquisa estruturalista.

Nessa concepção, destaca-se o leitor que Barthes traz na obra “A morte do autor”, em que o leitor não é consumidor passivo de conteúdos pré-formados, ele deixa de desempenhar o

papel de mero analista de estruturas narrativas e se torna novo tipo de interventor Barthes (1994 *apud* Nascimento, 2008).

Para dar continuidade à discussão acerca das mudanças ocorridas no trato com o texto, a partir da virada pragmática, é considerável validar os estudos de Antunes (2009), porque ela traz uma compreensão por etapas, relacionando-as ao ensino de língua portuguesa no Brasil, discutindo de forma prática, crítica e reflexiva questões teórico-metodológicas. Assim, Antunes apresenta três dimensões da textualidade pelas quais passou o ensino de língua portuguesa: A dimensão da textualidade como perspectiva de compreensão do fenômeno linguístico, a dimensão da textualidade como fundamento para o ensino de língua e a dimensão da textualidade desde a realização dos gêneros textuais.

A dimensão como perspectiva de compreensão do fenômeno linguístico, para Antunes (2009), apresentou vários ângulos, em especial, no viés da pragmática linha interacionista. Nela, a textualidade tem forma de atuação social e prática de interação dialógica; e a língua se torna o que é na forma de texto, todavia, aconteceram distorções do fenômeno linguístico. Essas distorções de que a autora fala encontram respaldo na crença perpetuada na sala de aula de que apenas os textos escritos e literários eram textos, os outros são desconsiderados e a frase é materializada, por exemplo, por ser vista como objeto para fins de análise dos elementos gramaticais.

Nessa fase, destaca-se que foi o consenso de que as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem em situações sociais diversas, que a compreensão da linguagem passa a valorizar questões linguísticas sociais, a heterogeneidade. A partir daí, as definições e classificações categóricas de forma isolada cedem lugar aos enunciados e contextos. As palavras e frases vão ter significado como partes do texto e integrantes de discursos. Antunes (2009, p. 50) esclarece que “apesar de ir para as partes do texto, não houve tantos avanços, mas as abordagens totalmente descontextualizadas, centradas no código apresentadas em estudos anteriores, mas tiveram suas estruturas abaladas com a valorização do social, da interação”.

Acerca da dimensão da textualidade como fundamento para o ensino de língua, nessa fase, Antunes (2009) afirma que a linguagem se torna um elemento mais valorizado. Nesse sentido, o texto se torna um objeto de domínio e os diversos processos implicam o seu funcionamento. Assim, há desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos, há muitas relações imbricadas, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos que favorecem a realização de construções, a promoção de modos de sequências e permitem o desenvolvimento temático, a relevância informativa-contextual, coesão, coerência.

A linguista destaca que acontece, nesse momento, um programa de ensino de língua preocupado com o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante e, a partir disso, desenrolam diálogos, orientações pedagógicas de forma mais abrangente, que resultam em documentos oficiais para nortear o currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais defendiam o uso da língua, a partir de textos orais e escritos, fator bastante paradigmático, por questionar a concepção de língua, texto, gramática, frase, segundo Antunes (2009, p. 52), “uma redefinição do objeto de ensino”.

Antunes crítica e aponta que faltou aos professores acesso, além de orientações mais detalhadas; algo que resultou no uso do texto como pretexto, no entender de Lajolo (1986 *apud* Antunes, 2009). Em síntese, o ensino faz a repetição dos mesmos exercícios cristalizados, usos de reconhecimento e classificações das unidades e suas definições morfossintáticas e as práticas voltadas para regularidades, processos, estratégias implicadas na construção e na interpretação da atividade verbal, entendimento da função e do que as pessoas realizam com elas nas práticas sociais, enfim, ficaram explicitamente ignorados.

Sobre a dimensão da textualidade desde a realização dos gêneros textuais, Antunes (2009) explica que o fato de essa concepção não ter alavancado deve-se ao trato que foi dado à linguagem: aspecto imanente - destaque a algumas especificidades do código, sistema de regras, ignorando as práticas sociais e, conseqüentemente, as práticas discursivas. Nesse ponto, ela diz que os gêneros textuais, que são elementos das práticas sociais, envolvem outros componentes, não só os linguísticos, envolvem normas, convenções, e quem as definem são as práticas sociais, as quais coordenam trocas consolidadas pela linguagem.

Assim, Antunes (2009) sugere que é preciso conhecer a infinidade de gêneros que circulam socialmente, sejam os orais ou escritos, desde os que fazem parte do conhecimento do dia a dia até os do acervo de culturas mais privilegiadas. E sustenta que o conceito de gêneros textuais faz uma retomada e uma ampliação de pressuposto basilar da textualidade, porque a língua é composta por comportamento social, quando usada nos textos em determinado grupo.

Por isso, os modos como organizamos um certo gênero: a previsão dos protótipos textuais, com regularidades de estruturas, de conteúdo, com regularidades lexicais e gramaticais, é resultado de expectativa de quem os produz. Existem os modelos para cada gênero textual, mesmo intuitivo, diz a autora.

Afirma, ainda, que embora eles sejam estáveis, são flexíveis, também variam com o tempo e de acordo com a situação, com o seu caráter cultural e social. Assumem novas formas, outras representações e valores, surgem gêneros novos, o que é característico das atividades

verbais, por sua característica heterogênea. Essa postura interrelacional é típica das propriedades da textualidade, além disso tudo, é preciso considerar questões de reciprocidade entre linguagem e sociedade ou a bidirecionalidade entre linguagem e situação social.

No que se refere ao texto, há muito o que discutir ainda, segundo Antunes (2017, p. 45), “o texto e seus conceitos não têm preenchido a pauta dos programas de estudo nem mesmo nas séries mais avançadas”. Assim, nesta discussão, discorreremos sobre o conceito de texto em si, atrelado ao conceito de língua para melhor situar a noção de como devem ser tratadas as questões teórico-metodológicas no LDP em relação à perspectiva sociodiscursiva da língua/linguagem no trato com o ensino-aprendizagem do léxico. Nessa perspectiva, Antunes assevera que

O texto e suas propriedades deveriam ser o ‘eixo’ do ensino da língua, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). [...] a linguagem é sempre eminentemente discursiva, isto é, só se concretiza sob a forma de textos; quer dizer, sob a forma de conjuntos que, em sequência de nexos ou de laços, expressem sentidos e cumpram funções comunicativas entre interlocutores em interação. Na perspectiva da fala, da escuta, da escrita ou da leitura, o ponto prioritário do desenvolvimento que a escola pretende promover deveria ser a compreensão dessas propriedades textuais, nas suas complexas relações com as situações culturais em que a linguagem acontece [...] (Antunes, 2017, p. 48).

Na concepção de Antunes (2017), se a escola adotar essa postura na sua práxis, ela poderá responder a finalidade da educação preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para participar, como cidadão, da vida sociocultural de sua comunidade. Nesse sentido, a BNCC assegura que:

[...] os conhecimentos sobre os gêneros, os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses), devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividade humanas. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade e pela escrita, e por outras linguagens (Brasil, 2017b, p. 67-68).

Ao término das discussões acerca dos gêneros textuais e do texto, fica a compreensão de que ainda existem muitas dificuldades expressas no contexto da sala de aula em torno dessas temáticas. Não há dúvida de que houve avanços, principalmente, no campo teórico. No entanto, em contrapartida, é preciso procurar caminhos que alinhem teorias e campos metodológicos, pois ainda é destaque um trabalho com gêneros textuais muito focados na teoria. Nesse caminho

tímido, observamos que, em grande parte das abordagens, sejam na sala de aula, no livro didático, há lacunas entre o que se ensina e a realidade. Dessa forma, a funcionalidade da língua não tem sido, em grande parte, objeto das aulas de língua portuguesa, o que contribui para emperrar o trabalho com o texto em sala de aula.

Desse modo, o ensino da gramática tradicional torna-se o espaço de um ensino mais reflexivo e plural para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, dificultando suas atuações na sociedade de forma cidadã e humana. Nessa perspectiva, verificamos que ainda é preciso interfaces entre estudos que coadunam com os estudos dos letramentos, para que haja envolvimento com temáticas como cultura, identidade, memória, dentre outras. Esses diálogos podem, a nosso ver, promover a interação entre comunidade, escola e realidade, para melhor organização do currículo de língua portuguesa.

Nesta discussão, ficam apontamentos para a necessidade de interface entre as temáticas acima mencionadas, por entender que o ensino de língua exige relação mais estreita entre estudos que conversam sobre elementos que compõem a língua, que se manifestam nas atividades sociais. Por exemplo, nos gêneros textuais os textos estão materializados em diferentes situações sociais, e têm relações com os sujeitos na sociedade. Nos Letramentos, a diversidade de práticas sociais escrita, oral, marginalizadas, não marginalizada compostas por memórias, ideologias, identidades, são dos indivíduos que compõem a sociedade, além disso, há outras manifestações da cultura de um povo Street (2014), e, assim, realizar práticas de letramentos, pois é impossível não trabalhar com gêneros textuais, com textos.

Por certo, trata-se de uma temática que necessita de muitas discussões ainda, pois há inquietações de pesquisadores sobre o trato que se tem dado ao ensino de língua em relação às propriedades do texto, especialmente no livro didático, visto que é uma ferramenta em grande parte utilizada pelo estudante e professor. É também questionável o porquê de o trabalho com o texto na sala de aula, em sua maioria, desprezar questões sociais, culturais, da identidade e memórias dos estudantes, em paralelo com outras culturas e identidades, já que os gêneros textuais e o texto são elementos das interações sociais nas diversas situações de comunicação.

Como se observa, o trabalho com o texto possibilita uma simbiose de conhecimentos, que perpassam diferentes práticas sociais, inclusive, a dos letramentos. São temáticas imbricadas que precisam de diálogo estreito no intuito de buscar a formação de um currículo de língua portuguesa mais empenhado na formação humana, cidadã, política e social do educando. Essas dimensões são imprescindíveis para se pensar o livro didático e/ou outros materiais didáticos, a serem trabalhados na Educação Básica, a fim de desconstruir o conceito

de cultura e de identidade única, da centralidade em práticas de ensino que rejeitam a participação ativa do estudante em formação de personalidade. Este é um ser com capacidade para dialogar sobre a sua realidade, sobre o seu estar no mundo para agir socialmente na busca de sua cidadania plena, como rezam os documentos oficiais, que orientam o ensino de língua portuguesa. Nessa direção, o capítulo a seguir propõe discutir o livro didático e os interdiscursos a respeito de sua identidade.

4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS INTERDISCURSOS SOBRE SUA IDENTIDADE

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama sobre o nascimento do livro didático de língua portuguesa, após, traremos discussões a respeito de quatro períodos do LD, a saber: as décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990 e, ainda, a sua definição e função para compreendermos a identidade dessa ferramenta utilizada por grande parte dos professores no Brasil.

Para Campomori (2004 *apud* Rojo, 2008), o nascimento do livro didático no Brasil passou por diferentes fases. Primeiramente, foi a do manual: O Trivium - gramática, retórica e lógica ou filosofia sob viés pedagógico e gramatical; mais tarde, De Institutiones Oratória, com primeira tradução somente no século XVIII, trabalho de Jerónimo Soares Barbosa, quem o intitula de manual didático.

Nesse período, Rojo (2008) sustenta que Soares Barbosa encaminha a didatização da Poética e da Retórica para a pedagogização e gramatização. Nesse sentido, Razzini (2000 *apud* Rojo, 2008) afirma que a gramática geral, provavelmente, orientou todo o ensino de língua no século XIX, realizando uma comparação do vernáculo com o latim, denominada Gramática filosófica da língua portuguesa. Mais tarde, Gramática filosófica da língua portuguesa ou Princípios da gramática geral aplicada à nossa linguagem, títulos apresentados nos programas de ensino do Colégio Pedro II.

Segundo Rojo (2008), é importante lembrar que, nesse período, as gramáticas eram produzidas por professores de Portugal e não tinham objetivo de tratar da língua nacional, ou seja, da cultura, da identidade local. Essa postura didática permaneceu por quase um século, viabilizando a predominância do estudo da gramática normativa, histórica, de exercícios ortográficos, análises lexicológicas e lógicas, mais que outras práticas de língua/linguagem.

Quando apareciam outras atividades, elas se resumiam em leitura de antologia Nacional para recitações, estudo do vocabulário, redação e composição. Como bem pontuado por Razzini

(2000 *apud* Rojo, 2008), o foco era o aprendizado da norma culta, dos bons modelos literários, da boa aquisição da língua. Rojo (2008) assevera que o texto, nesse contexto, tem um papel modular, situação em que o texto servia de pretexto para outras atividades didáticas e objetos de estudo. Ao contrário do que defende Geraldi (1984 *apud* Rojo 2008, p. 89), “o texto (e não a ortografia, a gramática, a sentença ou as figuras) deve ser a principal unidade de trabalho do professor de português em sala de aula”.

Nessa direção, Bunzen (2005) assegura que as antologias e as gramáticas eram os objetos de trabalho do professor até o início do século XX. Somente na década de 1950, o ensino de língua portuguesa passa a ter cada instrumento para suas próprias descrições. O autor reitera que, nesse período, o livro didático adquire o formato de que temos hoje: exercícios de vocabulário, gramática, interpretação de texto e de redação. E essas mudanças na constituição do LD se deram porque o sistema de Educação brasileiro passou por algumas transformações. O contexto histórico, social, econômico exigiu mudança na organização do LD, uma vez que a formação do processo de democratização de acesso da massa à escola exigia outras condições sociopolíticas, como pontua o pesquisador.

Assim, com a preocupação da Ditadura Militar, em 1964, em alcançar o desenvolvimento do capitalismo, em razão da expansão industrial, se propõe a dar à escola a função de propiciadora de recursos humanos para atender às demandas do Governo e alcançar a expansão industrial, sustenta Clare (2002 *apud* Rojo, 2008). Esse fato ajuda a proporcionar a integração do livro de antologia poética, o de gramática e as aulas de língua portuguesa em um só manual escolar, e inicia-se a produção do LD, como afirma Bunzen (2005). Na década seguinte, em 1970, Bunzen e Rojo (2005) apontam que surge o Livro do professor com respostas, comentários das questões, sugestões de atividade, de avaliações. Eles afirmam que, nessa década, há mudanças na seleção do material textual dos LDPs, fator que promove reflexão sobre o que ensinar em língua materna. Assim, asseguram que são realizadas defesas em favor dos objetivos do ensino e da concepção de ensino-aprendizagem da língua materna. E sustentam que os textos literários considerados como modelo correto de língua cedem espaço aos textos de divulgação científica, jornalísticos, dentre outros. Mas, longe de abranger os diferentes gêneros textuais, principalmente, os menos privilegiados pela cultura considerada erudita, e ainda o tipo de letramento é o autônomo, bastante predominante naquela época, como apresentado no capítulo anterior.

De acordo com Rojo (2008); Bunzen (2005); Batista (2003), a Lei nº 5.672/71, que trata da ampliação de acesso da população à escola, a virada pragmática ou comunicativa no ensino

de língua materna colabora de forma considerável com a formação do LDP. Isso, porque, nesse contexto, Rojo (2008) afirma que há muitos acontecimentos, tais como o avanço midiático em razão da explosão do processo de industrialização e da comunicação no Terceiro Mundo; a escola pública apresenta diferenças no seu perfil; tanto na dimensão econômica quanto cultural dos estudantes e dos professores. E, no que se refere ao alunado, a escola de caráter elitista passa a atender as camadas populares, iniciando a heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais. Ao apresentar essa nova característica, exigiu-se da escola esforços para que se adequasse ao contexto social real da época. Esse ponto proporciona a ampliação das redes, fator impactador da qualidade do ensino, conforme Rojo (2008). Todas essas mudanças vão refletir na organização do LDP.

Outro ponto que merece destaque nesta discussão foi a mudança ocorrida no perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes, pois, segundo Rojo (2008), isso colaborou com o desprestígio, com a perda de autonomia e com o deslocamento dos docentes nos espaços sociais. O professor da escola elitista perde status, pois a classe mais pobre entra em ascensão e divide espaços com as professoras, moças de classe média alta.

A década de 1990, conforme Munakata (2012), é um marco nas pesquisas sobre o livro didático, porque ela registra bastante estudo sobre a temática: entre 1993 e 1995 (22); em 1996 (29); 1997 (26); 1998 (67); 1999 (79) e no ano de 2000 (46). Ele destaca que, no final dos anos de 1990, foi realizado o I Encontro Internacional sobre os manuais Escolares - Manuais Escolares - Estatuto Científico, História, com participação de pesquisas brasileiras que, mais tarde, organizaram eventos específicos como O Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História, na USP/2007, na Universidade de São Paulo.

O autor pontua que, a partir desse momento, essa temática se torna parte das discussões em eventos das grandes áreas, de projetos de pesquisas, centros, núcleos e passa a constituir os Programas de Pós-Graduação das diferentes áreas. Assim, resultando em 800 pesquisas sobre o tema de 2001 a 2011. Segundo Munakata (2012), as pesquisas sobre essa temática foram discussão de âmbito internacional, com existência de centros de pesquisas nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

Acerca das produções dos anos de 1990, o autor afirma que a pesquisa de Bittencourt (1993) marcou a produção sobre LDs das décadas seguintes, porque o pesquisador supracitado apresenta em sua tese, 2008, um conjunto de temas, fazendo abordagens que vão além da denúncia da ideologia no objeto de estudo, LD. Dentre essas temáticas, ele destaca que Bittencourt discute a questão do livro didático como política pública educacional: fala sobre

sua produção editorial para o mercado, da inserção dele na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, bem como a importância dele como suporte de disciplina escolar, especificamente, no ensino de história e sobre os usos e as práticas que incidem nesse material.

Bittencourt (2011), na mesma direção, sobre os avanços nos estudos da temática livro didático, afirma que há um destaque no XXI, pois, em 2000, aparecem estudos como a expansão das políticas públicas de distribuição dos livros didáticos; as avaliações realizadas institucionalmente dos materiais didáticos (livros didáticos, paradidáticos, dicionários) e o aparecimento dos centros de pesquisas a respeito do livro didático. Também, foram organizados encontros nacionais e internacionais a respeito dessa temática.

Outro ponto de grande relevância destacado por Munakata (2012), sobre os estudos de Bittencourt, se refere a renovação da temática realizada pelo estudioso ao apresentar suas discussões sustentadas em autores como Chervel, Goodson, Chopin e Chartier, personalidades de destaque nas discussões sobre o currículo na década de 1970, sobre as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura, pressupostos fundamentais para as pesquisas sobre o LD. Segundo o pesquisador, essas pesquisas foram muito importantes, porque discutiam sobre a pouca relação entre o texto e o livro didático.

Munakata (2012) pontua também que, nessa época, foi refutado certo idealismo ingênuo de que o LD era um simples conjunto de ideias e de valores que teriam de passar pelo crivo da condenação (ou aprovação), de forma ortodoxa. Ao contrário dessa visão, Munakata (2012) defende sempre a existência de mediação da enunciação das ideias e dos valores e sua recepção, assim, ele sustenta a importância da materialidade do objeto, o livro didático. Segundo o estudioso, o livro é composto por inúmeros elementos, dentre eles, revisão, preparação do texto, organização em páginas de acordo com o projeto editorial, dentre outros, para finalmente ser distribuído e lido.

Como se observa, na discussão Munakata (2012), a materialidade exige conhecimento do processo de produção, de circulação e consumo de livros e assegura a materialidade, que remete à materialidade das relações sociais em que os livros, principalmente os didáticos, estão envolvidos. Desse modo, sustenta que é uma operação complexa, que envolve muitas pessoas até que chegue às mãos dos discentes e docentes.

Por essa razão, Munakata aponta que o pesquisador deve ter cautela ao estudar essa temática para não cair no simplismo de rotular o LD como sombra do mal (e da indústria cultural). Ainda, acrescenta que “um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta” Munakata (2012, p. 183). Também, afirma que é importante

apropriar-se da exata noção de que a materialidade das relações que implicam no livro, entre autor e leitor, é determinada pelo mercado - esse mercado específico é a escola, consolidada, a partir do século XX.

No entendimento do autor, a escola é quem institui um espaço e uma temporalidade. Em sua concepção, ela não se reduz como espelho ou reflexo da sociedade que a possui, pelo contrário, inaugura práticas e culturas que lhes são próprias. Nesse sentido, o LD deve adequar-se a esse mercado que a ele é singular. Ainda, sustenta que a escola, como mercado, determina a utilização típica do LD. Essa utilização implica “não só o manuseio na sala de aula para leitura das diversas formas, resolução de exercícios, todavia, todas as atividades das práticas escolares que envolve o LD” (Mukunata, 2012, p. 186).

Assim, para Choppin (2004 *apud* Mukunata, 2012), o LD tem quatro funções: referenciar, pois representa o currículo escolar; instrumentalizar, por ser instrumento que atua na resolução de problemas e exercícios no intuito de fixar os conteúdos; função ideológica e cultural, por atuar na formação da identidade nacional e política dos envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem; e documentar para contribuir com a formação do conhecimento de forma crítica, a partir dos elementos que constituem os textos, dentre outros.

Queremos destacar, neste trabalho, a função ideológica e cultural do LDP na formação do estudante. Também, afirmar que a cultura e a identidade nacional não se limitam apenas ao eixo centro sul do país. O livro didático como elemento do currículo, que auxilia na construção dos conhecimentos, precisa apresentar propostas teórico-metodológicas que envolvam a cultura e a identidade local em paralelos com outras identidades. Defendemos que seja mais coeso o discente pensar a língua/léxico primeiro, a partir de sua identidade, de suas memórias, sua cultura. Isso, porque, em grande parte, primeiro se pensa a cultura do outro como melhor e mais importante, sem um diálogo coerente com a concepção de linguagem como ação.

Como se observa, nas discussões dos autores, a história do livro didático é recheada de acontecimentos e envolve muitos elementos em sua constituição, os quais não podem ser ignorados para que haja compreensão de qual seja o objeto de estudo nessa ferramenta. Um outro ponto que discorreremos é sobre a definição do LD e o conceito de unidade didática, gênero textual que faz parte de sua constituição.

Segundo Bittencourt (2003), o LD é um suporte privilegiado, com a finalidade de realizar recuperação dos conhecimentos e das técnicas adotadas pela sociedade em um dado curso da história. Assim, o LD é portador de elementos valorativos, ideologias e culturas do momento em que foi elaborado. Sob a perspectiva de língua/linguagem sustentada por Bakhtin,

Batista (2003) defende que o LDP, por apresentar tantas características, exige cautela do pesquisador no momento de defender suas posições a respeito do LD. Isso, porque, como instrumento constituído de sujeitos inseridos em espaços de tempo e lugar com suas ideologias, requer uma interpretação cuidadosa de sua história ao longo de seu trajeto.

Além disso, Batista (1999) afirma que o livro didático é um objeto variável e instável, utilizado pela escola com o intuito de acompanhar o processo de ensino, para formação discente. Embora tenha essa finalidade, conceituar o livro didático não é tarefa simples, pois existem termos, discussões, que, se não esclarecidos, podem trazer problemas em uma análise, deixando incompreensões.

A primeira incompreensão é com relação à heterogeneidade suporte, termo que, segundo Batista (1999), é usado para nomear um grande número de objetos portadores dos impressos que circulam na escola. Para Batista (2003), o LD é só um dos muitos suportes de textos utilizados na sala de aula. Ainda, acrescenta que as muitas coleções didáticas tomam posse de formas que não configuram a de um livro didático.

Na concepção de Fregonezi (1999), o LD é como tábua rasa de salvação, tudo pronto, acabado, visto que os conteúdos já vêm selecionados, os textos de leitura, as atividades de redação, sendo, portanto, um conjunto de fatores que obriga o discente a usá-lo. Por essa razão, Batista (2003) discute essa característica e motiva a seleção desse instrumento por ser o principal objeto de trabalho pedagógico. Ainda, ele define o currículo, cristaliza abordagens metodológicas e conceitos e, sobretudo, se torna o organizador das práticas em sala de aula. Nessa direção, é preciso haver reflexões que contribuam com a construção do LDP para melhor uso da língua em relação ao respeito à pluralidade, aos letramentos locais de forma ideológica, que possam colaborar com a produção do conhecimento, tanto por parte do educando quanto do educador. De acordo com Bunzen (2005), há muitas discussões acerca do LD, a posição de cada pesquisador, geralmente, vai seguir a perspectiva teórica que assume, bem como o autor tece críticas em relação ao foco que é dado nas pesquisas a respeito do livro didático:

[...] se traçarmos o perfil metodológico e epistemológico da maioria desses trabalhos, observaremos que eles normalmente apresentam um caráter essencialmente avaliativo [...] procuram avaliar os objetos de ensino, os aspectos gráficos e metodológicos ou os conteúdos ideológicos veiculados nos LDPs com um “olhar” de ciência moderna o autor que busca normalmente a “vigilância epistemológica” [...] (Bunzen, 2005 p. 557).

Neste trabalho, assumimos a posição na concepção sociodiscursiva da língua, por isso, salientamos um olhar não homogeneizador, focado apenas em avaliar, analisar conteúdos,

discutir a maneira como algum objeto de interesse científico é tratado pelos autores de livro didático, como pontua Bunzen (2005). Por entendermos que a pontuação destacada pelo autor é bastante relevante, para que a pesquisa não caia em um simplismo, procuramos associar as discussões de estudo do léxico, do letramento, dos gêneros textuais e do texto com foco no campo teórico-metodológico. A nosso ver, é uma temática que merece atenção, porque, no geral, as atividades no LDP não são tratadas à luz das discussões dos novos estudos da língua, da linguagem. E a falta de atenção a esse ponto, no entendimento desta pesquisa, traz problemáticas de grandes extensões tanto para quem ensina como para quem aprende.

Em primeiro lugar, porque grande parte daqueles que ensinam encontra-se em ambientes escolares com estruturas físicas precárias, materiais escassos e/ou mal elaborados. Assim, muitas vezes, em condições trabalhistas ruins, com salas de aula superlotadas, sobrecarga de trabalho, falta de acervo para dar suporte para que pensem melhor, reflitam e elaborem suas aulas, dentre outros. Este último ponto contribui bastante para que muitos professores fiquem desatualizados em relação a alguns conhecimentos acadêmicos. Razão pela qual queremos destacar, neste trabalho, a necessidade de formações acadêmicas e continuadas coesas e coerentes com o trabalho em sala de aula.

Nessa dimensão, Geraldi (1997) aponta que o professor é adotado pelo LDP, porque faltam políticas de formação adequada. Desse modo, essas dificuldades refletem na ausência e /ou na má elaboração de materiais didáticos. Não havendo melhor opção, o LD adota o professor, desempenhando um papel de relevância no cenário da escola, na vida profissional do educador e, conseqüentemente, na vida estudantil do educando.

Atrelada a essa visão, Bittencourt (2009) ressalta que o LD medeia o processo de apropriação dos conhecimentos, facilita a apropriação do conceito, das informações e da linguagem particular de cada componente curricular. Assim, defende que os LDs pertencem aos suportes informativos elaborados de forma intencional com o objetivo de realizar as comunicações imprescindíveis para construir e desenvolver o conhecimento. Sendo assim, quem aprende, para desenvolver sua competência comunicativa, precisa ser orientado tanto da parte do educador quanto do LDP, pois precisa de sugestões para sua construção, a fim de atender o estudante.

Como objeto histórico, o LDP vai sempre passar por diferentes transformações e essas modificações precisam da participação dos diferentes sujeitos que pesquisam e dialogam sobre o ensino de língua portuguesa. Para reiterar essa ideia, Bakhtin e Volochinov afirmam:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade (Bakhtin/Volochínov, 1929/2012, p.127).

Desse modo, discutir sobre as questões teórico-metodológicas neste trabalho é estabelecer diálogo, uma ação de linguagem através do sujeito pesquisadora, um ser histórico social, que interage com os interdiscursos sobre LDP, sobre os documentos oficiais e as teorias do léxico em interface com os estudos do letramento dos gêneros textuais, bem como do texto no viés da prática, do funcionamento da língua. Nesta discussão, não temos interesse em estabelecer regras, nem tirar a autonomia do educador, ou impor posições teóricas, mas contribuir com sugestões teórico-metodológicas para propor melhoria no ensino-aprendizagem do léxico da língua, de forma mais coesa com os usos sociais.

Sobre isso, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017 (Brasil, 2005) orienta que o livro didático do educador não deve ter função de livro-cópia com exercícios resolvidos para passar aos estudantes. O documento discute que o LD precisa oferecer orientações teórico-metodológicas, orientar sobre a articulação entre os conteúdos e livro didático e outras áreas de conhecimento, apresentar discussões sobre propostas de avaliação da aprendizagem, leituras e informações acopladas ao LD do estudante, apresentar referências bibliográficas, sugerir leituras que auxiliarão na formação acadêmica e na atualização do professor. Nesse sentido, é preciso que a escola e o professor se atentem para conhecer melhor as políticas de escola do LDP, acompanhem o processo de escolha e se posicionem como sujeitos ativos, participativos e dialógicos.

Para tanto, Street (2014) recomenda observar se a construção das atividades sobre os estudos do léxico não apresenta distanciamento entre língua e educandos; se no estudo da língua há aproximação entre educador e educando; se os autores de livros didáticos fazem imposição de regras e exigências externas - considerando o estudante receptor passivo. Ainda, como são tratados os processos sociais de leitura dentro dos usos metalinguísticos, se fazem usos de referências e lexicalização na voz pedagógica, considerando-as como competências independentes, neutras e não imbricadas de significados para as relações de poder e ideologia.

Street (2014) discute que a escola precisa ter o papel de repensar se não é colaboradora para processos de pedagogização e didatização dos letramentos em contextos de ensino-

aprendizagem, isto é, dos conhecimentos, pois, como uma das agências de letramento, conforme Soares (2005), a escola deve assumir seu papel de coordenar, de organizar aquilo que deve constituir seu currículo, objetivando não acentuar práticas de letramento autônomas e fortalecedoras de sistemas de opressão.

Em paralelo com essa visão, Fregonezi (1999) argumenta que é imposto à escola um programa pronto. Ao invés de o professor selecionar os conteúdos a serem ministrados em aula, quem o faz é o livro didático. É atribuída a ele a responsabilidade de realizar o encaminhamento didático-pedagógico para desenvolver os conteúdos, as formas de fixar e avaliar a aprendizagem. Por isso, o autor considera opressora a maneira de uso do LD em grande parte das escolas.

Para melhorar essa atuação no LD, entendemos que há necessidade de políticas públicas para letramentos sobre o Livro Didático, para os documentos oficiais e as teorias sobre estudo do léxico, a partir de eventos de letramento que promovam práticas discursivas sobre essas temáticas entre os professores, com a participação da comunidade local, para que opinem e sugiram na construção do LDP, e, de preferência, que essas ações aconteçam anteriormente à escolha do LDP, com prazos coesos e coerentes.

Retomando Street (2014, p. 132), “é necessário haver discussões sobre o sentido da linguagem, sobre interpretações alternativas do texto, sobre como a professora chega à sua própria conclusão acerca do que eles significam”. Street (2014) afirma que o estudo da língua/do léxico/dos letramentos precisa assumir o caráter semântico e não ritualizado, pois seu propósito não é desenvolver a linguagem escolar, mas objetivar o controle e a autoridade sobre o texto, cujo significado não é negociável. O contrário disso é controlar os conteúdos, as práticas de letramento dos docentes e discentes e, mais uma vez, reforçar o letramento autônomo.

Street (2014) sustenta que o texto (seu sentido) e os conteúdos precisam ser problematizados, do contrário, a forma prevalece. Como se observa, é preciso muita cautela no momento de construir, de escolher o livro didático. Assim, com essa cautela, considerar a complexidade da língua, do seu tratamento, principalmente, quando trata de questões teórico-metodológicas, pois o LD, como sabemos, é uma valiosa ferramenta para práticas de letramento no Brasil, como afirma Rojo (2005). Por essa razão, deve haver mais discussões no contexto da escola a respeito do assunto, pois, como defende Bakhtin (2012), Marcuschi (2008), a linguagem não é neutra. Assim, a posição de quem produz o LDP, bem como as influências que o cercam, podem ser a única visão alcançada por muitos estudantes, como pontua Bittencourt (2003).

Durante as pesquisas realizadas sobre estudos do léxico e livro didático, são nítidos os avanços nas discussões a respeito do ensino-aprendizagem de língua. No entanto, ainda falta mais contextualização desses conhecimentos no LDP e melhor apropriação dos instrumentos que constituem as políticas públicas de avaliação do LD, pois, ainda, é perceptível a ausência de discussões no âmbito da escola entre os professores e a comunidade escolar sobre a apropriação dos documentos que discutem as políticas públicas para orientação da escolha do LDP. Dentre eles, o PNLD, por ser o documento que controla a entrada do LD na escola.

Neste trabalho, apresentamos um recorte da história do PNLD para maior compreensão histórica dessa política pública de controle do LD, do currículo na escola. De acordo com Fregonese (1999), em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro, Decreto-lei nº. 37/1937. Anos depois, foram criados a Comissão do Livro Didático, organizados em compêndios, e os livros de leitura em classe. Como podemos observar, é um período que pontua a relação entre livro didático e Estado. De acordo com Wich (2014), apenas nas décadas de 1970 e de 1980, que o programa passa pela gestão dos órgãos: Fundação Nacional do Material Didático (1976); pela Fundação de Assistência ao Estudante (1983) e Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação dez./1976, instituição que passa a se responsabilizar integralmente pelo PNLD em 1997.

Nos estudos de Cassiano (2007 *apud* Wich, 2014), de 1938 a 1985, houve diferentes formas de controle e de intervenção do Estado sobre o LD brasileiro. Assim, a autora afirma que é entre 1971 a 1985, que o PNLD ganha status como Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental-PLIDEF, sob responsabilidade da FAE-Fundação de Assistência ao Educando até 2007. Segundo Wich (2014), O Programa Nacional do Livro Didático ganhou este nome no ano de 1985, com o Decreto nº. 91.542, e organizou algumas orientações para seu funcionamento. Dessa forma, são elencadas por Cassiano (2007 *apud* Wich, 2014): centralização das ações de planejamento; compra e distribuição; utilização exclusiva de recursos federais; atuação restrita para compra de livro, sem participação no campo da produção editorial - deixa a cargo da iniciativa privada; escolha do LD pela comunidade escolar; distribuição gratuita do LD aos educandos e docentes.

Embora aconteça todo esse movimento, Wich (2014) destaca que o interesse pela qualidade do material do LD comprado e distribuído às unidades escolares passa a ser preocupação das políticas do Estado, somente na década de 1990, através da Portaria nº 1.130/93, período em que foi constituída a Comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos metodológicos. Cassiano (2007 *apud* Wich, 2014)

afirma que, em 1995, houve algumas alterações, pois o PNLD efetiva a universalização da distribuição do LD aos estudantes do Ensino Fundamental. A partir daí, implementa-se uma avaliação governamental dos livros incorporados e distribuídos pelo Estado e ampliação do referido programa.

Desse modo, há 26 anos, teve início a discussão sobre a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos metodológicos, tempo que coincide com a implementação do PCN, documentos que orientam grande parte da BNCC. Nessa direção, é possível refletir que a apropriação desses conhecimentos exige esforços de cada segmento, em particular das Secretarias de Estado, para uma discussão mais aprimorada dos documentos, a partir de Formações Continuadas para que esses documentos possam ser parte do cotidiano escolar para não só ajudar na escolha dos LDPs, como também auxiliar em sua elaboração.

A partir da discussão de Ferrarezi Jr (2012), observa-se que a pouca atuação do Estado e dos municípios, por meio das escolas, na discussão dos PCN e conseqüente elaboração dos currículos escolares, reflete bastante na elaboração do LDP, pois, a nosso ver, o modelo padrão dos livros didáticos parece espelhar-se nas propostas curriculares organizadas no início do século XXI.

Retomando o que foi discutido no capítulo anterior, Ferrarezi Jr (2012) assevera que grande parte dos Estados deixou de realizar suas tarefas, de escolher os conteúdos conforme suas realidades. Ainda, pior que isso, alguns copiaram as propostas de outros Estados, homogeneizando culturas e identidades em um país tão continental como o Brasil. E, assim, caracteriza-se a incoerência, bem como a falta de coesão no ensino-aprendizagem, em específico, de língua portuguesa, em grande parte do país.

5 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NAS ATIVIDADES REFERENTES AO ESTUDO DO LÉXICO

O presente capítulo é resultado de observações realizadas no LDP, após a conclusão da disciplina de *Léxico, Cultura e Ensino*, fator que instigou mais investigação de como é tratado o estudo do léxico nas atividades do livro didático adotado no contexto de trabalho da professora pesquisadora. Essa preocupação é louvável, porque pode ajudar a melhorar o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes dos anos finais do Ensino Médio. Desse modo, detecta-se problemáticas em relação ao estudo do léxico, no caso, sinonímia, hipônimos, hiperônimos e outros mecanismos na construção do discurso, tanto oral

como escrito, e também a falta de auxílio aos docentes e aos estudantes na questão de dialogar mais com a cultura e com a identidade local, em uma perspectiva mais plural, menos focada na estrutura da língua.

Uma escola barulhenta precisa discutir o estudo do léxico dentro de perspectivas que considerem a língua/linguagem como ação e a partir dos letramentos ideológicos, a fim de desenvolver a competência comunicativa. De acordo com Rojo (2009), os estudantes têm a compreensão leitora insatisfatória devido à falta de outros conhecimentos, de outros letramentos. Essa inabilitação reflete na produção discursiva tanto oral quanto escrita, como afirma Antunes (2012), fator que impossibilita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias aos discentes para o exercício de suas cidadanias. Nesta análise, descrevemos e interpretamos atividades relacionadas ao estudo do léxico, com vistas a auxiliar os educadores a realizar melhor associação entre discussões teóricas e metodológicas para o ensino-aprendizagem do léxico.

Assim como os educandos precisam ser auxiliados, estimulados, faltam aos educadores o auxílio e o estímulo para ler, discutir, analisar e refletir sobre as práticas de trabalho com a língua na sala de aula, de modo que possam se sentir mais seguros em ousar mais ao ensinar o léxico e, ainda, para que tenham a oportunidade de se atualizar sobre as discussões em torno dos estudos do léxico, caso não tenham tido oportunidade em suas formações acadêmicas e/ou continuadas.

Para fins didáticos, esta pesquisa organiza a análise do livro didático *Se liga nas linguagens* com foco em três Aspectos linguísticos, semânticos e metodológicos. No primeiro aspecto, descrevemos as atividades dos capítulos 20, 21 e 24 do LDPL, concernentes ao estudo do léxico com foco nas categorias, Substantivo, Adjetivo e Verbo, e interpretamos a dimensão da língua como ação, funcionalidade nas questões propostas. No segundo, discutimos a dimensão do sentido nas atividades analisadas, a relação delas com o todo da língua. No terceiro, estabelecemos diálogo sobre questões teórico-metodológicas nas pesquisas sobre estudo do léxico e as metodologias expressas nas atividades analisadas.

Para uma melhor compreensão da análise, elaboramos um quadro, com a finalidade de nortear a análise das atividades relacionadas às categorias selecionadas para pesquisa neste trabalho.

Quadro 1 - Esquema para organização dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Como é o tratamento e ou/ausência da dimensão social e discursiva nas atividades do léxico, apresentadas no livro didático <i>Se liga nas linguagens</i> (Ormundo; Siniscalchi, 2020).
--

Categorias/escolhidas para análise	Unidades lexicais: substantivo, adjetivo, verbo.	Cap.20: Formação de palavras Cap.21: Substantivos/Adjetivos Cap.24: Verbos
Fonte:	Ormundo, Wilton. Se liga nas linguagens: português/Wilton Ormundo, Cristiane Sniscalchi. - São Paulo: Moderna, 2020.	Cap. 20, página 194 a 202 Cap. 21, página 203 a 211 Cap. 24, página 231 a 241
Instrumento/Procedimentos de análise:	Análise documental e interpretação das atividades com base nas teorias “Apêndice A” – página ...).	Divisão da análise: I etapa: Observação geral da obra - apresentação geral; II etapa: Divisão dos aspectos a serem analisados na obra: linguístico, semânticos e teórico-metodológicos. III etapa: Análise das atividades nos capítulos em que constam as atividades com as categorias escolhidas.

Fonte: Autora (2024)

Para que seja possível visualizar a obra analisada, descrevemos rapidamente a organização deste objeto de análise. Assim, a obra *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020) é um volume único destinado aos três últimos anos da Educação Básica. Inicia-se com texto destinado aos estudantes, falando a respeito da avaliação de que passa o LDP, sobre a conservação da ferramenta para reutilização de outros estudantes e, por último, disponibiliza contato telefônico e endereço eletrônico do FNDE, caso haja inconsistência no referido material.

Na página de apresentação, há um texto estilo carta, que dialoga com os discentes, afirmando aos adolescentes que há experiências sobre a faixa etária deles, valorizando-os ao dizer que são seres humanos críticos. Afirmam a força criadora e dinâmica dos jovens, incentivando a produção do LDP e impulsionando suas pesquisas por métodos de ensino-aprendizagem. Ainda, pontuam a importância do poder da palavra, da linguagem para vida humana e dizem esperar que o contato dos discentes com os diferentes gêneros textuais, com o funcionamento da língua e com o aprofundamento nos textos literários, tenham momentos de prazer, dando voz a eles. Assim, o LDP não pode servir de mero instrumento de consulta.

Na seção *Conheça seu livro*, os autores trazem doze tópicos com algumas imagens em letras minúsculas: *Pra começar* (apresentam a parte de literatura e a de Análise Linguística/Semiótica); *Em ação/na prática* (apresentam um tópico de atividade de relações entre textos); *Desafio de linguagem* (apresentam uma proposta de produção de texto); *Bate papo de respeito*

(apresentam uma proposta de atividade oral); *A língua nas ruas* (apresentam proposta de pesquisa para discutir o uso real da língua); *É lógico* (apresentam uma atividade, utilizando o computador), e, em seguida, apresentam seis rubricas para links denominados *Investigue, fala aí, Sabia?, Lembra? Dica de professor, Biblioteca cultural*.

O sumário está organizado em trinta e dois capítulos. Na primeira parte, apresenta-se a *Literatura*, quinze capítulos, com título e subtítulos; e a segunda denomina-se *Análise linguística/semiótica*, apresenta dezessete capítulos com títulos e subtítulos com a seguinte sequência: Língua e Linguagem (cap. 16); Variação Linguística/Língua Falada/Língua escrita (cap. 17); Fatores de Comunicação (18); As palavras e o sentido (cap. 19); Morfemas e processos de formação de palavras (Cap. 20). Seis capítulos são voltados para o estudo da classe de palavras: Substantivo e Adjetivo (cap.21); Numeral e Artigo (cap. 22; Pronome (cap.23), Verbo (cap. 24); Advérbio (cap.25) e Preposição e Conjunção (cap. 26). Desses, foram escolhidos três capítulos para analisar como as atividades do léxico recebem tratamento.

Para tratar da sintaxe, os capítulos são divididos em Introdução à sintaxe e sujeito (cap. 27); Predicados, objetos e predicativos e adjuntos adverbiais (cap. 28); Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo (cap. 29); Orações coordenadas (cap. 30); Orações subordinadas adjetivas e adverbiais (cap. 31); Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas (cap. 32). Por fim, trazem os objetivos e justificativa da proposta didática dos trinta e dois capítulos, em quadros com o título de cada capítulo dividido em seções acompanhadas de competências e habilidades, conforme proposta da BNCC e, por fim, as referências bibliográficas, que, em sua grande parte, não tratam do estudo do léxico.

Para análise da obra, em questão, procuramos alinhar discussões entre Lexicologia, Estudos dos Letramento, dos Gêneros Textuais, do Texto e, por fim, das teorias sobre o LDP. Como esta pesquisa faz uma análise que descreve e interpreta as atividades propostas no LDP, ao observar as questões teórico-metodológicas, procuramos compreender se o livro didático adotado pelo Ensino Médio Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia (IFTO), Campus de Araguatins -TO, tem lugar em um microcosmo como a sala de aula. Ainda, como essas atividades se relacionam com as dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis, a saber, o sistema local em que o IFTO está inserido, a cidade e a comunidade nacional.

Após essas observações, procuramos responder às questões da pesquisa propostas neste trabalho, a fim de atender o objetivo principal desta dissertação: analisar como estão organizadas as questões teórico-metodológicas em relação ao ensino-aprendizagem do léxico

nas atividades do livro didático *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), adotado de 2022 a 2025, pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia, do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins. Para delimitar a pesquisa e compreender melhor a realidade do ensino do léxico/da língua, na obra em questão, priorizamos analisar as atividades dos capítulos 20, 21 e 24, em três aspectos: linguístico, semântico e campo metodológico.

Desse modo, descrever e interpretar o tratamento dado às questões teórico-metodológicas nas atividades do léxico, na obra *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), demandou destacar os capítulos que tratam de atividades sobre o estudo do léxico. Nesse sentido, todas as palavras fazem parte do conjunto geral do léxico, mas, neste trabalho, nos guiamos pela Lexicologia em relação à divisão *Unidade do léxico*, como é apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa denominados lexias/vocábulo: substantivos, adjetivos e verbos, categorias escolhidas, porque se relacionam com todas as dimensões da língua – com as experiências do mundo extralinguístico, seus modos de existir, dentre outros. A partir disso, descrevemos e interpretamos as atividades dos capítulos 20, Morfemas e os processos de formação de palavra; 21, Substantivo e Adjetivo; e 24, sobre verbo. Como se observa, essas categorias carregam maior carga de sentido no discurso. Conforme discussões apresentadas nesta pesquisa, os significados são concatenados ao interior da língua, função, relação, formas que constituem seus enunciados, suas ações de linguagem.

Desse modo, as *unidades da gramática*, no caso, artigos, pronomes, preposições, conjunções e advérbios, tratadas nos capítulos 23, 25 e 26, denominadas palavras relacionais ou funcionais, não são objeto de análise nesta pesquisa, mas todas as palavras fazem parte da constituição do léxico. Segundo Antunes (2012), a divisão *unidade do léxico* e *unidade da gramática* é um critério para delineamento de pesquisa, e não para dicotomização rígida. Assim, entendemos que tudo na língua tem uma interligação; é um todo, e esse todo deve ser considerado para compreender a funcionalidade da língua.

Para maior entendimento, a análise apresenta o panorama geral de cada capítulo em ordem crescente 20, 21 e 24. Na sequência de cada um deles, realiza-se interpretação das atividades no aspecto linguístico. Quanto ao aspecto semântico, a análise foca no trabalho com a sinonímia, hiperonímia, hiponímia, antonímia, paronímia e a associação semântica na ótica da textualidade. Quanto ao aspecto metodológico, observou-se se as atividades são construídas na perspectiva do modelo autônomo ou se no modelo ideológico dos letramentos. Também, as relações dessas construções com as teorias do léxico dos gêneros textuais, do texto de forma que atenda a concepção sociodiscursiva.

5.1 Aspectos Linguísticos

Nesta seção, descrevemos de forma interpretativa as atividades do léxico encontradas no LDP, capítulos 20, 21 e 24, e apresentamos discussão à luz dos estudos do léxico, como deve ser tratada a análise linguística, conforme as perspectivas teóricas do estudo do léxico em perspectiva sociodiscursiva. Assim, procuramos identificar em cada atividade se o texto é o eixo central delas e se as atividades desenvolvem o trabalho com o léxico na perspectiva do texto, priorizando a funcionalidade da língua, as ações de linguagem, se atendem ou não as discussões propostas pelas teorias dos estudos do léxico, para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Assim, no capítulo 20, *Morfemas e processos de formação de palavras*, da página 194 a 202, apresenta-se o percurso do capítulo *Definição de morfema; morfemas lexicais e gramaticais, processo de formação de palavras*. As atividades, neste capítulo, são introduzidas com texto imagético, diferente dos textos comumente utilizados, e mostra a possibilidade de criação de novas palavras pela língua. O texto é acompanhado de duas perguntas, após, explica-se aos interlocutores sobre a amplitude do sentido das palavras. Na sequência, os autores apresentam conceitos e definição dos morfemas, dos processos de formação de palavras em uma sequência linear dos conteúdos, conforme a divisão estrutural e formal da língua e apresenta preocupação em trazer o texto no começo, meio e fim das atividades.

Na atividade de introdução à Formação de palavras, na página 196, os autores trazem um texto intitulado *Glossário poético*, para trabalhar neologismo. O texto em questão é imagético, possibilita análise linguística/semiótica e propicia explorar a multimodalidade. Nesse sentido, nota-se o esforço dos autores em trazer texto diferente dos comumente utilizados. Na proposta de atividade que sucede o texto, percebe-se a preocupação dos autores em propiciar a discussão entre os discentes, pois apresentam duas questões que suscitam a interlocução entre os leitores do texto, por exemplo:

Se eles sabem o significado da palavra MUNDIVAGANTE, e se não tivesse sido apresentada a eles, saberiam o seu significado? Em seguida, solicitam ao estudante uma justificativa. Esse tipo de abordagem parece ter como objetivo instigar discussão acerca do poder da língua de criar novas palavras. Os autores deixam expresso que as palavras têm ferramentas para que os seus significados sejam deduzidos ou não. De certa forma, o estudante é levado a pensar sobre a multiplicidade de sentidos que se apresentam nas unidades lexicais,

mas a abordagem nessa atividade é realizada de um modo bastante tímido, visto que não explora, de forma textualmente significativa, o texto.

Nessa perspectiva, observamos a ausência de propostas que orientem os estudantes a entrar em contato com outras produções textuais com neologismos, com onomatopeias, dentre outras construções. Ainda, falta de maior exploração dos elementos imagéticos no efeito de sentido, já que a obra propõe o trabalho com análise linguística e semiótica. Nessa ordem, apresenta-se ao educando um item para dedução sobre a imagem com relação à palavra MUNDIVAGAMENTE, todavia, faltam inferências e mesmo habilidades de interpretação textual, no caso, habilidades que dialoguem com o texto para ajudar nas habilidades ligadas à compreensão, dentre elas, aquelas ligadas ao conteúdo temático do texto em questão.

Um ponto interessante a ser explorado seria o fato da pouca relação de muitos estudantes, principalmente, da escola pública, com certos objetos culturais como a literatura, algo pouco explorado no contexto massivo. Assim, é necessária uma contextualização maior do texto com os estudantes, de forma que haja letramentos ideológicos, ações de linguagem para interpretação e compreensão da língua/texto, pois um texto apresenta muitos fatores de textualidade a serem explorados em atividades de sala de aula. Desse modo, o trabalho criativo com o léxico, explorando as diferentes possibilidades que a língua tem, pode propiciar a criação poética, envolvendo temáticas de relevância social na comunidade em interface com outras realidades e trazer o léxico e imagens de suas realidades para essas produções.

Na sequência, fazem definição de morfema e seus tipos e apresentam o título de uma coletânea narrativa de Marçal Aquino: Famílias terrivelmente felizes com duas questões: *De que maneira o título da obra surpreende o leitor? E Como você interpretou a expressão que forma o título?* E explicam sintaticamente a função dos vocábulos *famílias*, *felizes*, e do elemento gramatical *terrivelmente* no âmbito da relação e do sentido para explicar a formação do advérbio *terrivelmente*, com destaque ao morfema *Mente*.

Seguem com outros exemplos de morfemas, na página 195, com palavras do título apresentado e, por fim, trazem a classificação dos morfemas em gramatical e lexical. Afirmam que o morfema lexical se associa ao radical como alguns afixos, prefixos e sufixos. Mas, alguns deles são associados ao radical e são acrescentadas ideias secundárias ou mudança na classe gramatical. Além disso, explicam que as desinências não formam nova palavra, mas, marca flexão: desinência nominal e verbal. Por último, apresentam o morfema vogal temática como palavra pronta, para ser empregada ou receber as desinências, para maior compreensão.

Pontuamos que os autores procuram trazer noções contidas dentro das teorias do léxico, no momento das definições, por exemplo, mencionam a carga do morfema lexical e abordam sobre a capacidade de ele carregar elementos extralinguísticos, de expandir a língua e de seu potencial para criação de novas palavras, inclusive, com acréscimos de morfemas de significado gramatical. No entanto, a interpretação que temos é de que há bastante separação entre unidade de sistema lexical da língua e unidade do discurso, como se o lexema, vocábulo, unidade lexical, na análise linguística, fosse para discutir estrutura e no texto discutir sentido, marcando uma dicotomia bastante rígida.

Quanto aos elementos da formação de palavras, nessa mesma página, os autores afirmam que esses elementos estão disponíveis na língua e são de conhecimento dos falantes, os morfemas. Essa afirmação é contrariada na atividade com relação à funcionalidade da língua, porque esses elementos são tratados de forma autônoma, como se eles fossem estranhos aos falantes, pois os autores apresentam poucas possibilidades de uso da língua e contrariam questões teóricas do léxico, que sustentam a amplitude do léxico e do seu sentido. Uma outra contradição está no fato de dizer que é de conhecimento de todos. Nem sempre, por esse motivo, deve se apresentar possibilidade de pesquisas, interações com mais textos para conhecimento dos estudantes. Apresentar essa visão a eles, de certa forma, encurta a pesquisa, bem como outras possibilidades de práticas de letramento no ensino-aprendizagem de língua.

No título *Processos de formação de palavras*, na página 196, os autores iniciam o conteúdo com atividade, a partir do gênero textual tira, em que apresentam quatro questões. As três primeiras, destacam bastante a análise linguística com foco na norma prescritiva da língua: definição, conceitos, e significado de expressões cristalizadas na língua. Na quarta questão, tratam da compreensão textual com abordagem no léxico de forma implícita. Observa-se, logo na sequência, que os autores analisam linguisticamente a tira de Paulo Henrique Nascimento, na página 196.

De início, apresentam o conteúdo temático da tira e, logo em seguida, a interpretação textual com foco explícito no conteúdo *processo de formação de palavras*, apontam os morfemas das principais palavras do texto, definindo-os. Depois, continuam as definições dos processos de composição e de derivação com exemplo do texto. Procuram realizar uma análise linguística voltada para a questão prescritiva da língua; explicam que a palavra *tempo*, quanto à questão morfológica, apresenta radical e vogal temática; falam sobre seu processo da derivação e, por último, definem o léxico do português como conjunto de palavras constituído,

principalmente, por vocábulos vindos do latim e de outras línguas, e que ele é um processo ininterrupto.

Nesse processo de constituição, definem que a composição das palavras tem sua formação no léxico, visto que é fundamental na combinação de vocábulos já existentes. Assim, há composição por justaposição, por aglutinação, por derivações: sufixal, prefixal, parassintética, regressiva e imprópria, exemplificando cada um com palavras divididas em lexemas em cores azul e vermelha, e apresentam quadro com a rubrica *-Lembra?* Sobre os processos de formação de palavras compostas por substantivos abstratos, apresenta-se revisão de conceitos, definições e exemplos sobre o uso do hífen em palavras derivadas.

Logo a seguir, os autores explicam dois outros processos, a derivação regressiva, em grande parte constituída por substantivos abstratos, e a derivação imprópria, em que há mudança de advérbio para substantivo. Notamos claramente, que a apresentação do conteúdo destaca a perspectiva de língua, focada na normativa prescritiva.

Há certa preocupação dos autores com o encurtamento de palavras em situações informais, acréscimos de valor afetivo, a formação de siglas, e todas com exemplos, para explicar a possibilidade de essas palavras sofrerem flexões e derivações. Nessa sequência, utilizam tiras de Antônio Cedraz para trabalhar o processo onomatopeico, fazem definição da onomatopeia, falam de sua capacidade de originar novas palavras e mostram exemplo onomatopeico no texto e fora dele, de forma não funcional. Entretanto, sentimos falta de uma organização de propostas para trabalhar textos com esse recurso de forma que os estudantes usem suas criatividades a partir de outros modelos sociais.

Ao trabalharem o estrangeirismo, mencionam sobre a ampliação de uma língua, a partir dos empréstimos de outras línguas, mas não visualizamos atividades orientando essa dinâmica com foco na perspectiva sociodiscursiva da língua. Desse modo, ratifica-se certo desencontro com o viés teórico do léxico, ao defender que é preciso trabalhar com as ações de linguagem. O texto, nesse sentido, não faz parte da constituição das atividades sobre o assunto. Os autores apresentam exemplos de uso da língua com palavras soltas e um link com o título *Blecaute em larga escala deixa Argentina e Uruguai sem luz*, como sugestão para o estudante pesquisar o texto, sem qualquer orientação ou sugestão para o educando ou educador. Essa falta de contextualização pode distanciar os estudantes do envolvimento com a língua.

Logo abaixo, falam sobre processos de adaptação fonológica, gráfica, seus usos setorizados, como no campo dos negócios, por exemplo. No entanto, sem práticas de letramento e com gêneros textuais relacionados aos negócios para ações de linguagem, como propõem os

teóricos para explorar o campo lexical, semântico, dentre outros elementos constitutivos da língua, das ações de linguagem.

Ao tratarem sobre o Neologismo, trazem rápida definição, mencionam sobre as necessidades expressivas dos falantes em criar novas palavras e explicam que esse processo se dá com base em outros processos de formação existente. Explicam que a derivação sufixal, por exemplo, é atribuída a uma nova palavra já existente, criando novo sentido, também se cria por outro processo: radical, sufixo - aproveitando a semelhança sonora, como em *Motor+ ista= mãetorista*, exemplo apresentado na página 200.

Ao lado dos conceitos e das definições, apresenta-se a rubrica *Fala aí!* Explicam que muitas palavras estrangeiras são utilizadas para conferir sofisticação a algo e fecham com o questionamento: *O que você acha desse uso?* Em *Fala aí*, no quadro *Dica do professor*, explicam que o uso da língua não exige o conhecimento de morfemas que compõem a palavra ou o processo de formação de palavras. Embora reconheçam isso, na obra analisada, os autores focalizam seus esforços em conceituar os morfemas em radicais e afixos. Há, em parte, preocupações com o significado de palavras no contexto e em deduzir sentidos de termos desconhecidos, mas com ausência de trabalhos que priorizem a funcionalidade da língua.

Nas atividades com título *Formação de palavras, NA PRÁTICA*, há uma reportagem sobre divulgação científica. No box, *É lógico*, lado direito da atividade, os autores solicitam a construção de mapa mental da reportagem em questão. Essa solicitação poderia ficar melhor em forma de atividades, para exploração do texto estudado, como buscar o tema, a partir das unidades lexicais existentes, por exemplo; trabalhar o eixo sintagmático e paradigmático, a fim de explorar as questões lexicais, sintáticas e semânticas, ao mesmo tempo, uma vez que a obra propõe isso. Acreditamos que para um trabalho de criação de mapa mental, seja preciso uma proposta com mais explicação do que é o mapa mental e de como organizá-lo, envolvendo os elementos supracitados anteriormente, no intuito de o estudante envolver e compreender o texto, já que não existe texto sem língua, como pontua Marcuschi.

Na sequência, a obra segue com a atividade 3, com dois tópicos: *Desafio de linguagem*, produção do gênero textual card, texto trabalhado na questão três da página 202, com a temática Fake News e com Bate-papo de respeito em que trazem a temática Bullying. A atividade tem temática de relevância social, proporcionando interação e discussão na sala de aula, porque são assuntos chamativos, recentes e envolvem o contexto social do estudante.

Figura 1 - Atividade Formação de palavras

3. Veja, agora, um **card** distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

3a. Microcefalia é o tamanho anormalmente pequeno da cabeça, geralmente associado a deficiência mental. O boato ligava o surgimento da microcefalia ao uso de um larvívica para combate ao mosquito e não ao vírus zika transmitido pelo mosquito.

3c. Organização Mundial da Saúde (OMS). Provavelmente o produtor do texto optou por não usar a sigla para garantir que mais pessoas reconhecessem a fonte do dismentido, atribuindo-lhe credibilidade.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/cnj.official/photos/a.191159914290110/2863681633704578/?type=3>>.
Acesso em: 4 fev. 2020



a) O objetivo desse **card** é desmentir um boato acerca da microcefalia. O que a caracteriza? Qual era o conteúdo do boato e qual é a informação correta?

b) Observando a formação da palavra composta *larvívica*, apresente os substantivos que identificam aquilo que mata mosquitos, bactérias e insetos. *Faticida, bactericida e inseticida, respectivamente.*

c) "CNJ" é uma sigla. Que outro conjunto de palavras do texto poderia ser apresentado como sigla? Indique uma possível razão para o produtor do texto ter evitado seu uso.

d) Analise a construção de "Fake news. Perigo real".

e) Releia: "Estão espalhando que a causa da microcefalia em bebês é o larvívica que combate o mosquito, e não o vírus zika: é mentira". Qual alteração de sentido ocorreria se a vírgula fosse excluída?

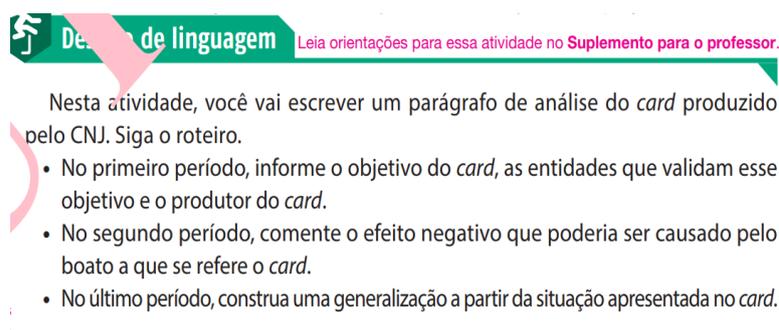
f) Descreva, agora, os recursos não verbais do anúncio e explique os efeitos produzidos. *O uso de tons de marrom no fundo dá ao card um efeito de seriedade, compatível com o conteúdo verbal. A presença do mosquito, que pouco se distingue desse fundo, sugere a ideia de dissimulação, disfarce, e reforça a ideia de perigo.*

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 202)

Como podemos observar, a temática escolhida é apropriada à idade dos estudantes, tem relevância social, há possibilidades para o trabalho interdisciplinar e transversal; há preocupação em trazer os gêneros textuais midiático e imagético, conforme orienta a BNCC e afirmam no LDP, *análise linguística e semítica*. Assim, há preocupação em explorar as questões da multimodalidade. Todavia, há preocupação bastante acentuada na exploração do código, de gêneros textuais de domínios privilegiados, pontuando, assim, a prática dos letramentos autônomos, que não favorece o estudo do léxico de forma sociodiscursiva, pois o foco é nos conteúdos de Formação de palavras, das classes de palavra, denotando a tradição do estruturalismo na produção das atividades de língua no LDP. Desse modo, fica menos tempo para outras atividades em torno das problemáticas, envolvendo a temática, as ações de linguagem, dentre outros.

Consideramos que a temática poderia proporcionar mais ações e reações nos discentes se os autores iniciassem o assunto, trazendo os interlocutores da sala de aula para o debate. No caso, trazendo realidades nacionais e regionais, proporcionando leituras e discussões entre os aprendizes para depois propor análise linguística com foco nas ações de linguagem e finalizar com a produção textual com foco na realidade local deles.

Figura 2 - Produção de texto envolvendo Formação de Palavras



Desafio de linguagem Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Nesta atividade, você vai escrever um parágrafo de análise do *card* produzido pelo CNJ. Siga o roteiro.

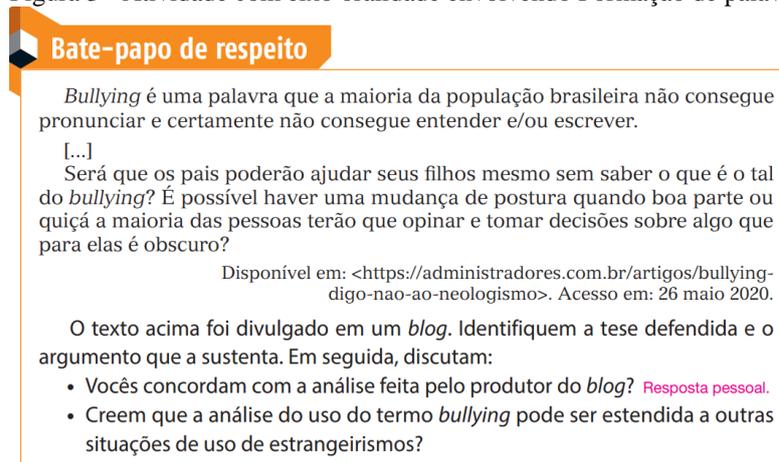
- No primeiro período, informe o objetivo do *card*, as entidades que validam esse objetivo e o produtor do *card*.
- No segundo período, comente o efeito negativo que poderia ser causado pelo boato a que se refere o *card*.
- No último período, construa uma generalização a partir da situação apresentada no *card*.

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 202)

O desafio de linguagem é bastante oportuno, visto que orienta o estudante sobre a estrutura do gênero textual Card, mas, na sequência, é interessante que o estudante produza seu card usando sua realidade social, por exemplo, qual assunto no contexto dos estudantes virou Fake News ou, ainda, o próprio momento vivenciado, que também é um assunto interessante para se falar, assim, acreditamos que isso possa motivar os discentes.

Por último, trazem o Bate papo com a temática bullying, em que é explorado o eixo oralidade e a questão do uso de palavras estrangeiras. Trata-se de uma atividade bem interessante, porque propõe discussão sobre a temática bullying, mas, a nosso ver, poderia organizar melhor as atividades da temática fake news com a produção de texto e reescrita, pois esse eixo permite aos estudantes estudar a língua e o léxico na sua funcionalidade.

Figura 3 - Atividade com eixo oralidade envolvendo Formação de palavras



Bate-papo de respeito

Bullying é uma palavra que a maioria da população brasileira não consegue pronunciar e certamente não consegue entender e/ou escrever.

[...]

Será que os pais poderão ajudar seus filhos mesmo sem saber o que é o tal do *bullying*? É possível haver uma mudança de postura quando boa parte ou quiçá a maioria das pessoas terão que opinar e tomar decisões sobre algo que para elas é obscuro?

Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/bullying-digo-nao-ao-neologismo>>. Acesso em: 26 maio 2020.

O texto acima foi divulgado em um *blog*. Identifiquem a tese defendida e o argumento que a sustenta. Em seguida, discutam:

- Vocês concordam com a análise feita pelo produtor do *blog*? **Resposta pessoal.**
- Creem que a análise do uso do termo *bullying* pode ser estendida a outras situações de uso de estrangeirismos?

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 202)

Quanto ao capítulo 21, páginas 203 a 211, os autores trazem unidades lexicais substantivos e adjetivos. O percurso do capítulo diz apresentar as categorias substantivo e adjetivo na perspectiva semântica, suas características morfológicas e sintáticas, suas flexões

de gênero e de número, grau e reflexão sobre concordância nominal. As atividades iniciam com a rubrica *Pra começar*, contextualizando o leitor sobre o texto a ser trabalhado nas questões de 1 a 3, um texto da escritora cearense, Ana Miranda. Na rubrica *Biblioteca cultural*, os autores trazem informações sobre a autora supracitada e disponibilizam o site para que o leitor possa interagir sobre o assunto. É interessante como a atividade contextualiza o estudante com obras da literatura clássica e propicia que observem características dessas obras, apesar de a literatura ser trabalhada separadamente das questões linguísticas na obra. Nas atividades desse capítulo, verifica-se aproximação entre literatura e questões linguísticas, ponto que enriquece a análise linguística/semiótica, como é pontuado no LDLP.

Nessa atividade, são apresentadas 03 perguntas de localização no texto, uma para confirmar se há excessos de adjetivos e justificar sobre o que a personagem considera acerca desses excessos no texto alencariano. A segunda, para falar sobre a definição de adjetivo e substantivo por outra personagem; e a terceira, para que o estudante diga se há distinção entre adjetivo e substantivo, a partir de um dos exemplos, *padre matreiro*, que o personagem apresenta no texto. Notamos que as abordagens linguísticas, nessa atividade, priorizam o uso da metalinguagem para explicar usos do substantivo e do adjetivo no texto e reforça o uso da norma prescritiva ao apresentar grande parte do capítulo com foco na prescrição da língua. Não que essa parte não seja importante, defendemos aqui mais exploração da língua na sua funcionalidade. Em seguida, aborda-se sobre a distinção semântica entre substantivo e adjetivo, ponto importante, mas não suficiente.

Nesse sentido, não identificamos maiores preocupações com uso da expressão unidade lexical para os termos substantivo e adjetivo. Acredita-se que isso denota distância entre o que se discute no campo teórico sobre o estudo do léxico e a realidade de produção das atividades no LDLP. Ao tratar das categorias supracitadas, com a terminologia mencionada, deixa claro o entendimento de que os vocábulos em questão - substantivo, adjetivo e verbo - carregam em si o mundo extralinguístico.

Desse modo, se quem produz o LDLP tivesse entendimento teórico, talvez, as atividades pudessem ser mais significativas em relação ao ensino-aprendizagem do léxico, da língua. A proposta teórica-metodológica do estudo do léxico possibilita abertura para trabalhos com a língua de forma contextualizada, pois o significado das palavras, bem como sua funcionalidade são prioridade. Nessa perspectiva, o sentido negociado cede espaço para o sentido das palavras nas diferentes situações de uso, neste caso, mais interligadas com outras dimensões da língua.

Assim, possibilita a centralidade do trabalho de língua no texto com seus fatores de textualidade e proporciona trabalhos com as ações de linguagem.

Os autores trazem os conceitos de substantivo e adjetivo, na página 203, ainda empenhados em conceitos normativos. Na página seguinte, o *box lembra?* conceitua sintagma e os termos determinado e determinante em uma perspectiva diferente dos estudos do léxico. Ainda, exemplificam com frases descontextualizadas. Na mesma direção, em *Dicas do professor*, explicam sobre os adjetivos de origem erudita; e em *Lembra?* falam sobre as locuções adjetivas.

Embora os autores apresentem bastante preocupação em conceituar, em fazer uso da metalinguagem, na página anterior, página 204, fazem uso do gênero textual cartum de Fabiane Bento Langona, com uma proposta bem interessante, porque leva o educando a interagir com várias dimensões da textualidade. Assim, propõem o uso da língua em situação de uso, com exceção das alternativas “D” - *As expressões “de mãe” e “da humanidade” podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas?*, que é puramente centrada no código. E quanto à alternativa “E”, *As duas substituições poderiam ser feitas no texto do cartum, sem alteração de seu sentido? Justifique.* Seria mais oportuno esse tipo de pergunta se o estudante fizesse uma produção, realizando os usos referentes a pesquisas e textos com usos desses vocábulos e/ou de outras expressões semelhantes.

Figura 4 - Atividade sobre as unidades lexicais substantivo e adjetivo

Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA

1. Leia o cartum da ilustradora gaúcha Fabiane Bento Langona, conhecida como Chiquinha.

- A que se refere, fora do contexto do cartum, a expressão “patrimônio da humanidade”?
- O que justifica a expressão “colinho de mãe”, entre os bens que são patrimônio da humanidade? De que maneira o cartum ilustra essa ideia?
- As expressões “de mãe” e “da humanidade” podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas?
Os adjetivos materno (ou maternal) e humano.
- As duas substituições poderiam ser feitas no texto do cartum, sem alteração de seu sentido? Justifique.



FABIANE LANGONA/FOLHAPRESS

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 204)

Após, na questão 02, eles apresentam o gênero textual, uma tira de Fábio Moon e Gabriela Bá, com 03 questões voltadas para a unidade lexical (substantivo). A alternativa “C”

é trabalhada em um viés bem interessante, *Considerando a ordem dada ao pássaro, explique por que as respostas dos cinco personagens estão centradas em substantivos*, porque ela está além da questão gramatical em si mesma, visto que envolve muitas informações do mundo extralinguístico. Além disso, pode abrir espaço para discussão e maior envolvimento com o texto, pois os estudantes vão fazer usos inferenciais para a alternativa. A alternativa “D” também permite possibilidades para conhecer e compreender a língua em uso, a questão da língua como algo dinâmico, mas acreditamos que há necessidade de melhor elaboração da alternativa, no intuito de propor maior contextualização e orientação de pesquisa.

Ao contrário, já a alternativa “E” traz foco mais no código ao deixar a pergunta focada no substantivo abstrato, uma classificação menos importante que a significação de *bróder* no contexto, uma reescrita da alternativa parece ser mais sugestiva, a fim de que o discente interaja melhor com a língua. Nessa ordem, do lado direito, parte superior dessa página, os autores trazem o *box Lembra?*, com o conceito de substantivo abstrato, confirmando a tese de que há uma centralidade no código. A seguir, a parte da atividade:

Figura 5 - Continuação sobre a unidade lexical substantivo

2. Leia uma história em quadrinhos dos paulistas Fábio Moon e Gabriel Bá.



- Com que tipo de narrativa a imagem e a fala do primeiro quadrinho dialogam?
- Que associação o leitor deve construir entre esse primeiro quadrinho e os outros cinco? *O primeiro quadrinho apresenta uma ordem de busca do que é mais precioso, cuja resposta é dada individualmente por cada um dos personagens dos demais quadros, sugerindo valores pessoais.*
- Considerando a ordem dada ao pássaro, explique por que as respostas dos cinco personagens estão centradas em substantivos.
- O substantivo *bróder* formou-se a partir de um termo emprestado da língua inglesa. Identifique a palavra que lhe deu origem e a variedade linguística em que ele ocorre.
- A que substantivo abstrato *bróder* remete? *Ao substantivo abstrato amizade.*

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 204, 205)

Em relação ao modelo de ensino que reforça a centralidade da língua no código, é interessante refletirmos, apesar de os autores mostrarem a preocupação em trazer o gênero textual anedota, com crítica à prática de alguns professores em relação ao ensino de língua, em específico, sobre gênero do substantivo, por exemplo:

Figura 6 - Atividades com anedota envolvendo gênero e número da unidade lexical substantivo

Inicie o estudo do gênero lendo a anedota a seguir.

— Diga-me uma frase sobre um servidor público — pediu a professora.

O garotinho escreveu: “O bombeiro desceu a escada grávido”. A professora chamou o menino para um canto a fim de corrigi-lo:

— Você não sabe o que quer dizer *grávido*?

— Claro — respondeu o aluno muito contente. — Quer dizer “carregando” uma criança.

Disponível em: <<http://rotanews176.com.br/sorria-e-relaxe-com-as-melhores-piadas/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 205)

Logo em seguida, realiza-se uma metalinguagem para explicar o uso do adjetivo *grávido* no texto, o que já foi perguntado ao estudante em questão anterior. Nesta ordem, reforçam o objetivo da atividade, neste caso, realizar prescrição da língua tal qual nos manuais de gramática, reiterando a posição da professora na anedota acima. Interpretamos, nessa ação, que há consequências nítidas do modelo de letramento autônomo acadêmico, refletido na construção das atividades no LDLP analisado, pois os elaboradores, mesmo colocando crítica ao sistema estrutural de ensino, da língua, na prática, acabaram reforçando essas ações no tratamento dado ao conteúdo.

Em uma concepção de linguagem contrária ao que defendem, os estudiosos da Lexicologia continuam nas páginas posteriores, 206, 207 e 208 e 209, a realizar prescrições: apresentam o número dos substantivos e dos adjetivos; regra geral de concordância dos substantivos: terminados em *ão*, dos adjetivos compostos, graus e variação de grau do substantivo e adjetivos e, por fim, apresentam rubricas nominadas *Dicas de professor, A língua nas ruas, Bate-papo, Sabia? e Bate-papo de respeito*.

Neste último tópico, *Bate-papo de respeito*, os autores trazem o trabalho com o léxico alinhado à sociolinguística e apresentam trechos de texto sobre o gênero dos substantivos, pelo linguista pernambucano Mário Marroquim.

Ainda, propõem uma interação entre os estudantes com algumas perguntas que poderão propiciar discussão, pesquisas e reflexão. Aqui, fica evidenciado o trabalho com os quatro eixos: Pesquisa/leitura, oralidade e análise linguística:

Figura 7 - Atividade de grupo envolvendo questão de gênero do substantivo na perspectiva atual

Bate-papo de respeito

Em 1934, o linguista pernambucano Mário Marroquim escreveu o seguinte comentário sobre o gênero dos substantivos em algumas variedades linguísticas usadas em Alagoas e Pernambuco:

Em matéria de gênero, número e grau, as classes cultas seguem a boa língua. As concordâncias são as que determina a gramática, nem perpetraram os solecismos vulgares e habituais do povo iletrado. [...]

O povo tem, sim, uma maneira própria de construir a frase e uma concordância particular, profundamente diversa da portuguesa. [...]

Ao povo, o substantivo uniforme aparece como uma aberração. A mentalidade primária só compreende os seres divididos entre dois sexos. É ainda a necessidade de clareza e simplificação.

Da mesma forma que dá gênero masculino e feminino aos substantivos, flexiona os adjetivos que na língua culta são uniformes.

Monstro tem assim o feminino monstra; severgonha e severgonho.

MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*. 4. ed. Macaé: Arca, 2008.

Converse com os seus colegas acerca do que diz Marroquim:

- O que mudou nas abordagens da língua entre os anos 1930 e hoje?
- A que o linguista atribui as particularidades no uso da língua que observou?
- Observa-se, atualmente, alguma dificuldade no uso do feminino em termos que indicam certas profissões: *presidenta, árbitra e generala* são alguns exemplos. Também se pode associar essa dificuldade à "mentalidade" dos falantes? Discutam essa ideia. Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 205)

Como já mencionado, trata-se de proposta bem interessante para ser desenvolvida na sala de aula. No entanto, observamos a necessidade do olhar para a cultura do outro, de forma menos padrão. E, nesse sentido, é possível repensar a elaboração dos enunciados aos discentes e/ou orientações ao educador para realizar a proposta alinhada com a ideia. Uma sugestão possível de realizar também é comparação do texto apresentado com outros textos relacionados à cultura e identidade dos estudantes usuários da obra, preferencialmente com práticas de letramentos, valorizando não só a modalidade escrita da língua, mas, também, a oral. Ainda, sentimos falta de atividades que orientem a produção de texto de forma integrada com o funcionamento da língua.

No tópico *A que o linguista atribui as particularidades no uso da língua que observou?*, uma sugestão que pode ir além da leitura limitada a encontrar respostas no texto seria os autores orientarem os estudantes a pensar sobre as particularidades do uso da língua atribuídas pelo autor. Após, poderiam solicitar que eles destaquem nos textos pesquisados esses vocábulos e em grupo opinem sobre se atribuiriam as mesmas particularidades apontadas por Marroquino no uso da língua nos textos que pesquisaram.

No tópico *Observa-se, atualmente, alguma dificuldade no uso do feminino em termos que indicam certas profissões: presidenta, árbitra e "general" são alguns exemplos. Também se pode associar essa dificuldade à "mentalidade" dos falantes? Discutam essa ideia.* Aqui, os autores trazem uma proposta de ampliação de discussões sobre os usos da língua, o que é bem interessante, pois envolve questão cultural da sociedade, como o da centralidade no

uso do gênero masculino de forma universal, anulando o feminino em muitas situações sociais, perpetuando supremacias e preconceitos do homem sobre a mulher. Esse tipo de atividade leva os estudantes a pensarem e a discutirem a questão no intuito de diminuir as desigualdades, neste aspecto.

A forma como é apresentada a atividade, a nosso ver, possibilita identificar a presença das discussões teórico-metodológicas, pois considera a dinamicidade da língua, do léxico, traz possibilidade para reflexões, não a respeito das regras da língua, mas da sua funcionalidade, daquilo que está por trás de certos usos.

Ainda, sobre o assunto *Gênero, número e grau na prática*, propõe-se ao estudante a atividade apresentada nas páginas 209 e 210. Nessa atividade, é perceptível o trabalho dos autores com foco no texto, em uma perspectiva transversal, interdisciplinar. Todavia, sentimos a falta de uma contextualização que envolvesse o microcosmo dos usuários do LDP. Iniciar a atividade com uma leitura de mundo, situação de suas realidades, por exemplo, uma pesquisa local (cidade, Estado) sobre abandono de animais na rua (cachorro, gato) e/ou venda ilegal de animais domésticos ou selvagens na região.

Em painéis, poderia ser proposto a cada grupo discutir sobre a situação dos animais retratados nas pesquisas, levantar pontos de reflexão a respeito do assunto pelo autor, providências tomadas pelos órgãos competentes da localidade e o que dizem as leis do país. Ainda nesse trabalho, pode ser realizado com os estudantes um levantamento do léxico específico do texto e fazer uso de fichas terminológicas para pesquisas lexicográficas. A partir dessas atividades, propor reflexões sobre particularidades da língua quanto a sua funcionalidade.

Figura 8 – Atividade acerca do gênero, número e grau do adjetivo

1. Analise o card produzido abaixo, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). A partir dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos os termos comentados.

Todo doguinho TEM O SEU VALOR!

Homens acusados do furto qualificado de um cachorro "vira-lata" tentaram trançar ação penal ao atribuir ao animal um valor insignificante devido à ausência de raça. Tribunal rejeitou o argumento.

Decisão do TJSC

Investigue

O que é um "furto qualificado"? Como ele se diferencia de um roubo ou de um furto simples? Essas informações fazem alguma diferença para o cidadão comum?

De maneira simplificada, furto qualificado é aquele em que há vestígios do crime, como, por exemplo, a destruição de um obstáculo (um corte na mochila, um cadeado amontado etc.). Furto simples é aquele que ocorre sem que exista indício de que o objeto foi furtado (a percepção de que a carteira sumiu durante um trajeto feito a pé, por exemplo). No roubo há aborrecimento do indivíduo, que sofre ameaça, coação ou agressão para retirada do objeto. Conhecer essas informações contribui para que a pessoa adote medidas de segurança que, por exemplo, impedem o furto simples, o qual, em geral, inviabiliza a ação das autoridades. Elas também são necessárias, por exemplo, quando se faz um seguro de celular, automóvel ou outro bem, já que nem todas essas formas de subtração de bens são cobertas.

a) Esse card divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada.

b) O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?

c) O valor do diminutivo em *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do card? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?

d) Explique por que há afinidade entre a escolha das letras *do* e *das* no card e a imagem escolhida.

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 209, 210)

Acerca da questão (b), *O termo Doguinho é um hibridismo. Como ele foi formado?* É interessante o tipo de item, porque apresenta a hibrididade da língua portuguesa, a junção do DOG em inglês e a terminação INHO característica da língua brasileira. Entretanto, em vez de solicitar ao estudante um exercício de metalinguagem, seria interessante orientá-lo a pensar nos usos do diminutivo dentro da funcionalidade da língua, que outros diminutivos são muito comuns no uso cotidiano da localidade em que o estudante mora. Por exemplo, na região do Bico do Papagaio, extremo norte do Tocantins, há muito uso de vocábulo no diminutivo como *mulherzinha*, *pecinha*, dentre outros. Em que situações de linguagem são usados esses diminutivos? Pesquise sobre termos usados culturalmente no diminutivo em sua comunidade e faça uma ficha terminológica sobre eles.

Na questão (c), há um trabalho bem significativo, apresenta-se ao estudante que a palavra *doguinho* pode ter diferentes avaliações, a depender do uso. Ainda, solicita-se aos estudantes que usem no contexto dos acusados. Essa questão apresenta que os autores demonstraram preocupação em mostrar a flexibilização da língua, do léxico, de acordo com a situação de uso.

Mais adiante, nessa mesma página, em *Desafio de linguagem*, propõe-se aos discentes a produção de um card. É salutar o trabalho com o eixo produção de texto, com o trabalho em grupo, a partir de um gênero textual, acreditamos que chama a atenção do estudante. No entanto, não verificamos harmonia entre o estudo do gênero com o conteúdo apresentado, visto que os autores não apresentaram questões linguísticas presentes no gênero textual card. Nesse sentido, detectamos mais foco nas características do gênero em si (formato) e não no desenvolvimento da competência comunicativa dos interlocutores do LDP. Isso evidencia que as críticas de Antunes acerca da centralidade no formato do gênero textual nas aulas de língua portuguesa são bem expressas nessa atividade, ao invés de considerar o gênero textual como instrumento para ações de linguagem como propõe o autor.

Figura 9 – Atividade Desafio da linguagem

Desafio de linguagem Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

Junte-se com mais três colegas e produzam um *card* para explicar às pessoas sobre a diferença entre um furto simples e um furto qualificado. Para planejar o material, discutam:

- Qual é a relevância dessa informação? Que contexto pode mostrar essa relevância?
- Que tom será mais eficiente: Sério ou descontraído/humorado? Afetivo?
- Que imagem contribuiria para explicar a ideia e atrair a atenção?
- Que tipo de letra seria legível e adequada ao contexto?

Em seguida, usem um editor de imagens para montar o *card* e depois distribuí-lo. Lembrem-se: é fundamental a precisão de suas informações para que não resultem em desinformação.

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 210)

Como já discutimos anteriormente, a interpretação desta pesquisa ocorre, na perspectiva da língua/da linguagem, como ação social, sendo o léxico um dos elementos da língua que se constitui pela memória, pela identidade, pela cultura de um povo. Envolve, ainda, o ambiente em que este povo vive, sua dimensão social, política, dentre outras. Para a Lexicologia, o léxico é o arcabouço de uma determinada língua, por ele permitir que compreendamos a sociedade, a sua essência, a sua dinâmica.

Primeiramente, notamos distanciamento das atividades no que se refere à contextualização da língua com a realidade, pois não foi evidenciado envolvimento delas com o que defendem as teorias do léxico no campo teórico e metodológico, sobre a centralidade no trabalho com o texto, tendo em vista que, em grande parte das atividades, o texto ainda aparece como pretexto para o trabalho com a norma prescritiva, com foco na estrutura da língua, assim, o vernáculo esteve quase sempre ausente.

Desse modo, os gêneros textuais mais utilizados atendem mais o crivo acadêmico, deixando indícios fortes de que as práticas de letramentos em diferentes normas, culturas, identidades, inclusive com a dos estudantes locais, não são prioridade. Dessa forma, atendem mais as práticas de letramentos autônomos. Essa característica marca, pois, distanciamento dos estudantes com a comunidade. Isso, porque, não proporciona interação com as problemáticas sociais do local, visto que os conteúdos trabalhados são pouco significativos para os discentes, não fazem com que reflitam sobre as problemáticas sociais, com as ações de linguagem, e, por fim, o desenvolvimento de suas competências comunicativas.

A língua é algo dinâmico, vivo, tem seu caráter social e político, pertence a uma cultura, a uma identidade. Assim, observamos que a atividade se inicia com um processo bastante recorrente no trabalho com o léxico, no caso, inicia-se a partir da cultura do outro, não há evidência de uma pesquisa, de diálogos que constituam a pesquisa como eixo para trabalhar o léxico, a partir do texto com perguntas de leituras que orientem o verdadeiro sentido da língua, da linguagem como ação. Nesse sentido, a perspectiva de letramento é mais voltada para o autônomo. Isso, porque, não há envolvimento do professor e do estudante na produção do sentido, na busca pelo desenvolvimento da competência comunicativa. Essa ausência de contextualização do estudante em relação ao conteúdo para construção do significado evidencia, de certa forma, mais preocupação em atender o código, pois, predominantemente, apresenta exercícios focados na língua em si mesma como estrutura.

Observe esta atividade:

Figura 10 – Atividade com processo de formação de palavras

Processos de formação de palavras Leia orientações para essa abordagem no Suplemento para o professor.

Leia esta tira do personagem Blue.



1. Existe relação entre a ideia expressa pela palavra "passatempo" e aquela expressa por "o tempo passa"? Justifique sua resposta.
2. A que as pessoas costumam se referir com a expressão "bons tempos"?
3. Qual é a definição do termo "lembança"? Como o termo se formou?
4. Segundo o gato, qual é a condição para que "lembanças virem bons tempos"? De que maneira a imagem do gato Blue dialoga com a fala dele?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 196)

Na atividade apresentada na página 196, acerca de formação de palavras, por mais que os autores tenham usado o gênero textual tira para trabalhar a relação entre as ideias expressas pela palavra *passatempo* e *pôr o tempo passa*, buscando o significado da expressão *bons tempos*, pontuando o trabalho com o texto, ponto no qual o ensino de língua deve partir, como destacam os estudos do léxico, verifica-se que há presença de uma metodologia ainda centrada nos modelos de letramentos autônomos, também, porque o centro do ensino da língua está em si mesma.

O significado está como algo negociado e, assim, atende ainda questões da norma prescritiva, uma vez que não há uma contextualização que envolva outros elementos constitutivos da língua/da linguagem, tais como as questões culturais, identitárias, políticas, dentre outras, dos falantes da língua trabalhada. Ainda, há ausência de questões de leituras para atender o trabalho à luz do texto, pois não existe evidência de questões que enunciam o trabalho com a ideia de letramento ideológico para o desenvolvimento da competência comunicativa.

O LDP, embora tente destacar o texto como elemento central do ensino aprendizagem da língua, como preconizam os documentos oficiais e os estudos do léxico, ainda traz um trabalho com texto focado no viés dos letramentos autônomos. Também, destacam conceitos da língua, pois o estudo do léxico, em grande parte, se limita à classificação de morfemas e lexemas e ao significado das palavras em si mesmo, a definição dicionariza e/ou parte de seu sentido, desvinculados do contexto social, cultural do discente.

O trabalho com a paráfrase, por exemplo, é louvável. Trata-se de uma possibilidade de apresentar ao estudante a multiplicidade de uso das palavras. Esse tipo de proposta possibilita desenvolver habilidades que resultam na competência comunicativa. Ademais, exige e orienta os estudantes para que pesquisem, explorem textos a fim de fazer usos das unidades lexicais nos aspectos semânticos, sintáticos e discursivos. Essa ausência distancia, em parte, o LDP das teorias e metodologias discutidas nos estudos do léxico.

A noção da teoria de paráfrases e seus mecanismos, como usos da reiteração, associações de hipônimos, hiperônimos, sinônimos, paronímia, antônimos, paralelismos, expressões cristalizadas na comunidade, sendo substituídas por outras palavras menos conhecidas dos estudantes, bem como o trabalho com as figuras de linguagem, configuram criações de novas palavras. Tudo isso pode ajudar a ampliar a leitura e a escrita criativa em diferentes perspectivas sociais. Ao apresentar essas possibilidades, o discente pode ser levado a pensar, a discutir politicamente e socialmente as problemáticas da localidade em comparação com outros lugares.

Por mais que os autores tragam grande parte das atividades de análise linguística a partir do texto, fica evidente a preocupação com o uso das normas na perspectiva estruturalista. Essa preocupação em validar o uso da norma prescritiva ratifica que as habilidades mais trabalhadas no LDP atendem mais à competência normativa prescritiva/padrão. Esse ponto é discutido por Rojo, no segundo capítulo desta pesquisa, ao afirmar que as habilidades mais desempenhadas pelos discentes na Redação do Enem são referentes ao emprego da norma padrão, e, quando avançam um pouco mais, desenvolvem as atividades solicitando ao estudante a metalinguagem.

De outro modo, o ensino-aprendizagem do léxico implica pesquisa, orientação aos discentes para que experimentem as palavras em diferentes situações de comunicação, relacionando-as e trazendo-as para a experiência cultural e identitária da comunidade, em relação com outras culturas e identidades. Essas experiências precisam partir de projetos, de sequências didáticas que envolvam outros componentes curriculares e a comunidade. Todas essas preocupações precisam estar bem pensadas no projeto de criação do LDLP, por ser instrumento que auxilia o ensino-aprendizagem dos estudantes.

5.2 Aspectos Semânticos

Conforme as discussões no primeiro capítulo desta dissertação, Antunes (2008) afirma que isoladamente limitamos as ações de linguagem e condicionamos o significado. Nesta seção,

trataremos da relação próxima da lexicologia com a semântica. A semântica está envolvida com o léxico e com a palavra, se o léxico envolve o extralinguístico, as questões semânticas também, pois o significado está para além da palavra, para além do texto, não depende só de elementos linguísticos inseridos no texto, necessitam do significado não arranjado. Assim, o aspecto semântico é essencial na discussão sobre questão teórico-metodológica no LDP.

Como pode ser observado no capítulo primeiro, desta dissertação, na pragmática, o sentido de um signo linguístico não pode ser didatizado. Os estudiosos do léxico, nesta pesquisa, orientam a trabalhar a língua sob os diferentes aspectos: o campo semântico, a polissemia, a linguagem figurada sem molduras. Ainda, afirmam ser salutar buscar a apreensão do significado na sua complexidade.

O ensino-aprendizagem do léxico precisa considerar elementos da semântica lexical, as associações, as pressuposições, as inferências, também, as questões da semântica pragmática, como as implicaturas, pois elas existem nos textos, na língua, à disposição dos interlocutores. Desse modo, seja na modalidade oral ou escrita, as conotações metáforas, metonímias, dentre outras figuras de linguagem tornam o conhecimento de mundo dinâmico e produzem sentidos diversos, conforme os valores da sociedade, dos grupos sociais, dentre outros. Além desses, é preciso considerar figuras de palavras como usos de ambiguidades, as fraseologias (expressões cristalizadas e provérbios) e emprego de homônimos com diferentes propósitos.

A construção das atividades, em grande parte, fragmenta elementos extremamente necessários para a compreensão da língua nas atividades do léxico, deixando evidente a fragmentação de elementos necessários no ensino-aprendizagem de língua. Essa postura configura que o estudo do léxico está mais para a norma prescritiva, e as questões semânticas para a compreensão do sentido negociado, cada uma em si mesma, tanto que existe um tópico no LDLP destinado às figuras de linguagem separadamente e outro capítulo que trata do estudo do sentido e o estudo do léxico em outros lugares, com foco nas classes de palavras, de forma estrutural ainda, como se evidencia nas discussões de Antunes (2012; 2009).

As atividades não trazem alternativas que pontuem a pressuposição em determinadas unidades lexicais, nem marcam os usos dos subentendidos. A língua em ação de linguagem deixa tantas lacunas, que é impossível não abrir espaço no ensino do léxico para identificação, compreensão e produção desses fenômenos, que são tão naturais e muito utilizados na língua involuntariamente.

A interpretação que temos em grande parte das atividades relacionadas às categorias escolhidas para análise é de que o texto ainda não está por todo o eixo do ensino de língua, pois

muitas atividades não contemplam elementos necessários da textualidade para realizar ações de linguagem em prol da competência comunicativa do estudante.

Isso reflete no desenvolvimento da leitura e da escrita dos discentes, pois não há como usar habilidades que não foram desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem do léxico, da língua, por não ter sido trabalhado adequadamente. Entendemos que não pode responsabilizar os autores do LDLP pelo insucesso de muitos estudantes na produção da leitura e da escrita de texto. Mas, é necessário deixar nossas provocações para que eles possam refletir sobre o tratamento dado as atividades do LDLP, uma vez que esse instrumento serve para orientar o trabalho do professor no ensino-aprendizagem dos estudantes, já que é institucionalizado pelo Estado que tem a responsabilidade de colocar essa ferramenta em poder dos discentes.

Para ilustrar a leveza dos aspectos semânticos na obra analisada, trouxemos o exemplo da página 232, em que os autores utilizam o poema *O verbo flor*, de Renato Rocha, para tratar da flexão do verbo, centrado na questão prescritiva da língua, ficando à margem uma riqueza de conteúdos importantes sobre questões do significado.

Figura 11 - Texto para atividades sobre flexões do verbo

O verbo flor	Que no coração
conjugável	Poderá durar
Por quase todas	E ser eterna
As pessoas	Quando o coração conjugar:
Em certos tempos	
Definidos	Quando eu flor
A saber:	Quando tu flores
Quase nunca no outono	Quando ele flor
No inverno quase não	E você flor
Quase sempre no verão	Quando nós
E demais na primavera	Quando todo mundo flor

ROCHA, Renato. O verbo flor. Intérprete: MPB4. In: MPB4. *Adivinha o que é*. [S.I.]: Ariola Records, 1981. 1 CD. Faixa 4.

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 232)

Nessa atividade, observa-se o desvirtuamento dos aspectos literários, pois na elaboração da atividade fica adormecida a arte poética do texto. Como aponta Antunes, o texto está limitado a uma simples classificação gramatical. A emoção e o prazer do texto são esvaziados, é como se a metáfora não interessasse ao estudante, nesse momento. A conotação da flor/das estações tem tanta carga de sentido, mas o mundo extralinguístico foi ignorado; a interpretação e a compreensão são fenômenos inexistentes, não há identificação de preocupação com as ações de linguagem. O poema se torna algo estático, objeto puramente da gramática tradicional. Como

diz Antunes, não há prazer gratuito da leitura, é como se ler e estudar gramáticas fossem dois elementos sem relação.

Não verificamos o trabalho com as associações semânticas entre as unidades lexicais, por exemplo, no sétimo e oitavo versos: *Quase nunca no outono; quase sempre no verão*, dentre outros recursos, como o dos paralelismos sintáticos, as reiteraões, por exemplo, da unidade lexical *flor* para construção do sentido.

O texto, nesse sentido, perde a sua essência como eixo do ensino de língua. Assim, reiteramos a discussão de Antunes, pretexto para ensino de gramática, das classes de palavras, reafirmando a visão do ensino com texto na perspectiva estrutural, contrariando a concepção de língua defendida para o ensino com texto.

O único lugar em que aparece preocupação com parte dos recursos expressivos na letra da canção é na metalinguagem realizada pelos autores, abaixo das questões, reafirmando o modelo autônomo de letramento, os “mais letrados” interpretam e compreendem os textos para os “menos letrados”. Dessa forma, configura-se uma prática preconceituosa em relação ao conhecimento, à competência leitora de quem utiliza o LDLP. Se o livro é produzido para auxiliá-los na aprendizagem dos conteúdos da leitura da língua, não justifica tanta metalinguagem para explicar o que os estudantes precisam pensar, apreender, produzir. O entendimento que se tem é de que há, não só no campo da semântica quanto no campo teórico-metodológico, incompletudes. Esses espaços não preenchidos no momento de orientar o estudante a explorar o texto deixam subtendidos alguns problemas na elaboração das atividades. Por exemplo, como acomodação em seguir a tradição, uma ideia de dispensa daquilo que está preconizado nas teorias. Essa postura reflete, de alguma forma, em uma parcela de professores, que, por falta de contato com o campo teórico-metodológico de ensino do léxico, do texto em especial, acabam seguindo a vertente mais cômoda. Todas essas questões mostram que a pesquisa, o avaliar, a criatividade, o inventar e o reinventar precisam estar naturalmente na vida do professor e também de quem elabora o LDLP, como assevera Antunes. Para a autora, a fundamentação teórica alicerçada e com objetivos deve fazer parte das práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de língua.

Nas atividades, tanto do capítulo 20 quanto dos capítulos 21 e 24, não identificamos trabalhos relacionados ao ensino do léxico de forma que o estudante exercite fatores de textualidade como os elementos da coesão referencial, uma vez que o texto faz tantas retomadas e com diferentes elementos textuais; nem identificamos o trabalho com a identificação de palavras.

Além disso, não encontramos evidências de trabalho com palavras-chave dos textos, pois eles apresentam correspondências semânticas com o tópico central em que o texto é gerado; nem tampouco o trabalho efetivo com a polissemia das palavras, as metáforas, metonímias, envolvendo as categorias analisadas.

5.3 Aspectos Metodológicos

Para discutir o aspecto metodológico das atividades propostas no LDP *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), optamos por arguir a partir do questionamento *Como as atividades do léxico se relacionam com as dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que o IFTO está inserido, a cidade e a comunidade nacional?* Essa interrogação é essencial, porque ela guia até o ponto que nos leva a entender a importância dessas dimensões para organizar metodologias no ensino-aprendizagem do léxico, da língua. Para tanto, notamos a predominância do método tradicional de ensino, pois a metodologia utilizada na maioria das atividades foca mais na resolução de questões. E elas são organizadas com foco na sequencialização dos conteúdos programáticos do currículo comum, em um modelo mais próximo do ensino prescritivo e autônomo da língua, como discutem as teorias apresentadas neste trabalho.

Nessa ordem, ratifica Ferrarezi Jr (2012), sobre a ação da escola em silenciar o estudante. Nesse sentido, o livro didático como ferramenta principal, para orientação do ensino-aprendizagem dos conteúdos, deve deixar expressa uma metodologia, que propicie o desenvolvimento de habilidades como falar, ouvir, ler e escrever, para não incorrer na omissão do seu principal papel: o de colaborar para o desenvolvimento da cidadania do educando, para que desempenhem bem seus papéis na sociedade em que vivem.

Nesse aspecto, percebemos a ausência de proposições para que o professor oriente o estudante a pesquisar a língua/o léxico em interfaces com a cultura, com as identidades locais. Nesse intuito, faltam situações de pesquisas, de leituras e de produções que propiciem ao educando e ao educador o contato com questões empíricas fundamentais para que envolvam as linguagens, o léxico, suas realidades locais, não só para entrada da pluralidade na sala de aula, mas, especialmente, das ações de linguagem, do texto.

Um outro ponto que reflete nas questões metodológicas é a ausência de sugestões de pesquisas e/ou orientações ao docente no sentido da atualização de seus conhecimentos sobre estudos do léxico em uma perspectiva sociodiscursiva. Assim, o trabalho com a língua em um

viés social, interativo, discursivo, dinâmico, criativo evidencia-se mais distante da sala de aula. Observamos que todas as atividades se iniciam a partir de questões de leitura, mas voltadas para atender o conhecimento do código da língua como definição e a metalinguagem, do que para a compreensão da língua em sua funcionalidade.

É interessante que cada capítulo traz atividades com diferentes textos e inicialmente faz uma abordagem subjetiva com o estudante, na busca de envolvê-lo, a exemplo da página 196:

Você conseguiria saber o que é mundivagamente, se sua definição não tivesse sido apresentada? Justifique.

A atividade apresenta preocupação com definição e metalinguagem, não há evidências para que o educando faça associações com outros neologismos já existentes nas diferentes situações de linguagem. Seria importante dar orientações para leituras de outros gêneros textuais com neologismos, nas diferentes práticas de letramentos, a fim de debater, de analisar esses neologismos e propor aos estudantes paráfrases, paródias e/ou textos inéditos com vistas a ampliar o vocabulário e a criação de novas palavras.

Identificamos, também, que os autores procuram colocar os estudantes para fazer uso da modalidade oral da língua, para interagir com as atividades do LD LP, mas há lacunas no que se refere ao contato com o texto no sentido de uma exploração mais ampliada. Nesse sentido, observamos maior foco em atividades de interpretação textual, deixando à margem a compreensão textual. Assim, ratificam a pouca ênfase dada às da semântica, da pressuposição, das implicaturas, dentre outros como pontuados neste trabalho.

Acreditamos que essas possibilidades exploradas nas atividades ajudarão o estudante a pensar e a refletir melhor sobre os usos da língua para interpretar, compreender e elaborar textos com criatividade. Não discordamos de trabalhar com o estudante a ideia de ele elaborar uma definição conforme seu conhecimento prévio, mas só ela não é suficiente. Nesse sentido, o texto em si, já apresenta uma definição. É preciso haver trabalhos mais detalhados. Como está na atividade, corre o risco de o estudante parafrasear a definição existente ali.

E, por fim, solicita-se ao estudante uma justificativa, entendemos que mais parece um cumprimento da ideia, pois é preciso colocar o discente para participar. Nesse ponto, é preciso ter mais cautela na elaboração de itens, porque pode correr o risco de os estudantes justificarem qualquer coisa, e não atender o real objetivo do ensino de língua, o desenvolvimento da competência comunicativa. Denotamos, nessa atividade, a presença de metodologia centrada em perguntas e respostas, por mais que tragam subjetividades, procurando envolver os discentes, ainda há certa fragmentação entre língua e texto: atividades organizadas com textos,

mas as perguntas e respostas para atender a língua em si mesma, os conteúdos programáticos do currículo comum e sequência linear. Faltam ainda preocupações que atendam questões pragmáticas da língua, do texto.

Na segunda questão, *De que maneira a imagem escolhida para acompanhá-la confirma a definição apresentada?*, entendemos que falta apresentação de outros elementos, como pesquisa sobre o texto ou outras questões relacionadas ao texto para que o eixo leitura seja bem desenvolvido, proporcionando letramentos que poderiam resultar no eixo oralidade, mais associações dessa cultura de texto com a cultura e identidade dos estudantes. Abaixo das duas primeiras questões, os autores apresentam um texto explicativo para falar da amplitude do sentido das palavras e da criação de novas palavras, pontos que deveriam ser desenvolvidos para os estudantes em forma de atividades, levando-os a pesquisar, a pensar, a dialogar entre eles e, por fim, interpretar e compreender para aprender a língua.

Diga-se, ainda, que há a ausência de propostas que orientem a prática da pesquisa, bem como o uso da oralidade e da leitura, de forma mais significativa para estudo do léxico, isso é apresentado em *Observe a formação das palavras que compõem o título de uma das coletâneas de narrativas do escritor paulista Marçal de Aquino: Famílias terrivelmente felizes*.

Figura 12 – Prática de formação de palavras

Observe a formação das palavras que compõem o título de uma das coletâneas de narrativas do escritor paulista Marçal Aquino: *Famílias terrivelmente felizes*.

- 1. De que maneira o título da obra surpreende o leitor?** A palavra *terrivelmente* rompe a expectativa criada pela expressão "famílias felizes".
- 2. Como você interpretou a expressão que forma o título?**

Fonte: Ormundo, Sniscalchi (2020, p. 194)

Nessa atividade, embora conste apenas o título da obra, os autores apresentam preocupação maior com o sentido da palavra em contexto de uso, mas acreditamos que um esforço maior para uso do texto de referência e sua contextualização com o real uso da língua poderia proporcionar mais aprendizagem ao estudante. Na segunda questão, os autores chamam o título de expressão, termo diferente no estudo do léxico/da língua, assim, parece mais assertivo chamá-lo de enunciado.

Ainda, um outro ponto é que fica confuso, não se sabe se realmente trata do título ou da expressão o termo gramatical *terrivelmente*. É interessante a proposição de discussão na questão 1 entre os estudantes, mas fica em torno do código em si, porque a questão objetiva mostra o

sentido diferente do que se costuma usar com o termo *terrivelmente*. Não há eixo de leitura, assim, o debate, o desenrolar de outras habilidades de leitura, para maior compreensão do léxico da língua e possibilidades de associações com a realidade dos leitores, ficam em planos mais distantes.

Após essas questões, notamos preocupação maior dos autores em conceituar, em definir questões da gramática normativa. É interessante apresentá-las aos usuários do LDP, sim, mas sem sobrepor as questões de uso funcional da língua, do léxico. A proposta de Antunes é que a apresentação das normas, no caso, definições/conceitos, ocorra de forma significativa nas situações reais de uso. Desse modo, ele sugere que o trabalho com o léxico ocorra com propostas de pesquisas relacionadas ao léxico da comunidade em textos orais ou escritos, também, buscar as leituras compartilhadas desses textos, realizar análises da linguagem usada, sua funcionalidade, comparar esses textos com outras realidades, para propiciar debates, interpretações e compreensões textuais.

Essa metodologia pode proporcionar a elaboração de perguntas de leituras em torno do léxico/da língua pelo professor e pelo estudante e, por fim, de produção. Desse modo, ele compreenderá os usos da língua, desenvolverá sua competência comunicativa e produzirá diferentes textos nas diferentes situações de comunicação na sociedade.

Nessa perspectiva, os trabalhos voltados para o ensino do léxico podem orientar melhor o ensino de língua com a oralidade, com a leitura, com a análise linguística e com a produção de texto. A interpretação que temos é de que o eixo análise linguística sobrepõe os demais, e esse item ratifica certa preocupação dos autores em desenvolver as questões linguísticas com centro na estrutura da língua de forma autônoma.

As questões que apresentam atividades de oralidade atendem em parte o objetivo desse eixo, uma vez que a metodologia apresentada não instiga a reflexão no discente sobre outras dimensões do léxico, como questões políticas, econômicas, culturais, de identidade dos falantes da língua. Elas centram na língua em si, para definição ou realização de metalinguagem. Portanto, essa postura centraliza um único ponto de vista da gramática normativa, distanciando a língua das questões pragmáticas.

Quanto ao eixo leitura, o léxico não se apresenta como unidade do léxico, elemento carregado de sentido que envolve um contexto com várias dimensões: a política, a social, a econômica, a social. E, por vezes, as atividades apresentam superficialmente questões que valorizam os vocábulos como signo carregado de sentido e sentido não negociado. Esses fatores distanciam muitas questões trabalhadas do seu objetivo principal, o de portador de sentido

relacionado a muitos outros sentidos. Muitas atividades precisam dialogar com questões teórico-metodológicas no intuito de promover aproximação entre os estudantes, o texto e o significado, pois essas lacunas dificultam o aprendizado da língua.

Desse modo, uma boa estratégia metodológica para atender o eixo leitura de forma que auxilie a aprendizagem da língua como ação de linguagem pode ser o trabalho com texto na perspectiva dos letramentos sociais em uma perspectiva ideológica. No entender desta pesquisa, essa prática pode ser uma grande abertura para o trabalho com a pluralidade, com a transversalidade e a interdisciplinaridade nas aulas de língua portuguesa.

Por mais que haja avanços no trato com os textos nas questões trabalhadas nos capítulos analisados, se compararmos com discussões em torno do estudo de língua do léxico, ainda há muito o que pensar e colocar em prática para que a língua seja trabalhada no âmbito da sua funcionalidade nas atividades de interpretação e de compreensão textual para bom uso da língua. Observou-se certa centralidade nos modelos cristalizados socialmente de perguntas de leituras direcionadas ao atendimento de análise linguística, metalinguagem com finalidade de atender as habilidades e competências de ordem gramatical e com foco maior nas questões morfosintáticas. Assim, fica evidenciada a falta de oportunidade para discutir problemas sociais de relevância para aprendizagem dos educandos de forma que possam resolver problemas, a partir de suas competências comunicativas. Entretanto, existe preocupação com a presença dos gêneros textuais, do texto que circula socialmente para apresentar os conteúdos Formação de palavras, Substantivos, Adjetivos e Verbos.

A ausência de contextualização do léxico com a realidade prática da vida humana, nas atividades no LDPL, pontua desencontro delas com as discussões teórico-metodológicas apresentadas pelas pesquisas do estudo do léxico. Isso, porque, ao propor que a escola tenha um programa de estudo do léxico, afinado com as ações de linguagem de forma reflexiva, para o desenvolvimento da competência comunicativa, na defesa do estudo da língua, a partir da centralidade no texto, dos diferentes gêneros textuais, nas diferentes situações de comunicação e diferentes contextos sociais. As discussões deixam expressa a necessidade de práticas dos letramentos sociais e com caráter ideológico, uma vez que não há possibilidade de ação e reflexão da língua/da linguagem parte do todo da língua. Reiteramos, então, que é uma prática de reforço do ensino-aprendizagem para práticas codificadoras da língua.

Em grande parte da obra, é apresentado modelo cristalizado de atividades, formal e linear, pois os conteúdos ainda se encontram estruturados no formato do currículo comum, conforme divisões de séculos anteriores. Por exemplo, ainda que inicie algumas atividades com

o texto literário, questões como figuras de linguagem, níveis semânticos da língua ainda são tratadas em capítulo à parte e não junto com as unidades lexicais da língua. A impressão que tivemos é que ora se pensa sobre o significado da língua, ora se pensa sobre o léxico.

Essa estrutura voltada para as partes da língua e de forma a atender o cumprimento do currículo comum, a nosso ver, impossibilita a contextualização da língua com a vida. Essa postura denota que há dicotomias entre língua falada pelo povo e língua escrita nos livros didáticos, nas gramáticas. Nesse viés, a língua ensinada na escola não alcança o estudante, levando-o a considerar como algo bem distinto as duas modalidades. Essa pseudo ideia os levam a acreditar que não conseguem aprender sua própria língua, como se ela não fizesse parte da vida prática. Tudo isso pode reforçar ao estudante que a língua portuguesa é difícil de aprender, porque poucos colocam em prática as normas apresentadas pela escola. Além disso, observa-se, no LDP analisado, que os textos menos privilegiados pela cultura acadêmica são pouco explorados nas atividades para o ensino-aprendizagem de léxico, da língua.

Como já foi discutido anteriormente, na maioria das atividades analisadas acima, há ausência de conhecimento de um conjunto de procedimentos que envolva o uso social da linguagem, de sua funcionalidade. Por exemplo, o LDPL deixa de trabalhar aspectos linguísticos de grande relevância para o ensino-aprendizagem do discente, como a falta de direcionamentos, para que os estudantes organizem atividades de pesquisas que contemplem elementos de sua comunidade, a fim de conhecê-las melhor, por meio da língua em interface com outras linguagens para compreensão da língua, do léxico em uma dimensão mais ampla.

A pesquisa de forma contextualizada envolvendo a comunidade é uma simbiose de conhecimento que proporciona leitura significativa do mundo, desfocando dos padrões autônomos da língua para a produção de sentidos nas diferentes práticas de leitura, na produção de textos criativos. Desse modo, como assevera Antunes (2009), é necessário o conhecimento linguístico, mas, por si mesmo, não é suficiente, porque as regras linguísticas sozinhas terminam em si mesmas como pontuam os estudos de Antunes (2009, 2012, 2017), Street (2014), Marcuschi (2008), dentre outros estudiosos. Nessa análise, coadunamos com esses pesquisadores a necessidade de envolver outras regras no ensino da língua, como as textuais, sociais, de interação, da cultura vivenciada confirmadas e/ou reelaboradas.

Ainda, nessa dimensão, o ensino de língua pode trazer para o universo da sala de aula relevantes atividades que orientem de forma funcional fatores de textualidade, como a coesão, a coerência, a informatividade, dentre outros elementos, sem limitá-los aos exercícios

metalinguísticos que se repetem ao longo do ensino de língua em grande parte dos LDLPs, como destaca Antunes.

O livro didático de língua portuguesa precisa ser um espaço para que o discente e o docente interajam com visões que apresentem a língua/o léxico como elemento que orienta para a formação cidadã. Assim, as atividades precisam apresentar o estudo do léxico de forma que a língua seja contextualizada, e o texto precisa ser o eixo central e ser trabalhado em uma dimensão social, para que o discente interprete a língua e a compreenda na sua realidade dinâmica. Reiteramos, conforme Antunes, Rojo e Marcuschi, que a língua, o texto e o léxico não devem ser usados com finalidade de treino, mas para efetivação da competência comunicativa, no intuito de ampliar outras competências para melhorar a vida humana e o seu entorno. Dessa forma, o livro didática precisa de:

1. Buscar estudo de pesquisa sobre o estudo léxico em um viés sociodiscursivo da língua, a fim de compreender como organizar os instrumentos de ensino-aprendizagem do léxico, para que o estudante possa desenvolver competência comunicativa e fazer usos em diferentes contextos sociais da língua;

2. É preciso não só conhecer as teorias do léxico, mas realizar interface com outras teorias linguísticas, como a dos Letramentos, dos Gêneros textuais e do Texto, para realizar comparações, análise, reflexão e propor atividades no intuito de melhorar as questões teórico-metodológicas no LDPL;

3. Proporcionar momentos de trocas de experiências sobre estudo do léxico entre os professores em diferentes espaços sociais;

4. Incentivar os professores a experimentar as propostas para ensino-aprendizagem do léxico já existentes de forma que adaptem conforme suas realidades ou ampliem essas propostas;

5. Promover seminários, colóquios, mesas-redondas, congressos para discussões ampliadas sobre a temática estudo do léxico em interfaces com outros temas para que os educadores possam exercer seus protagonismos, bem como discutir, refletir e criar suas próprias propostas.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

Ao analisar a obra *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), capítulo 04 – “O livro didático de língua portuguesa e as questões teórico-metodológicas nas atividades

referentes ao estudo do léxico”, a partir das interfaces entre as teorias dos Estudos do léxico, dos Letramentos, dos Gêneros textuais e do Texto, acreditamos que respondemos ao questionamento: O Livro didático de Língua Portuguesa contempla questões teórico-metodológicas de acordo com as discussões defendidas pelos estudos do léxico, da língua dentro da perspectiva sociodiscursiva do ensino de língua?. Ainda, alcançamos os objetivos propostos, nesta pesquisa. Além disso, abrandamos outras inquietações instigadas pelas leituras sobre o estudo do léxico e pelo exercício do professorado, como as perguntas retiradas dos eixos organizados para análise. Esses resultados, cremos, trarão mudança de paradigma com relação ao ensino-aprendizagem do léxico e deixam apontamentos para quem ensina língua e para os organizadores de atividades do LDPL.

Para que haja maior compreensão dos resultados, trouxemos perguntas geradas dos eixos que nortearam a análise (de A até D), seguidas de respostas retiradas da interpretação realizada nos capítulos 20, 21 e 24. E, na sequência, os subtópicos desses eixos em um quadro com respostas baseadas no que foi visualizado no LDPL, a fim de direcionar os eixos de A a D para responder o questionamento: O Livro didático de Língua Portuguesa contempla questões teórico-metodológicas de acordo com as discussões defendidas pelos estudos do léxico, da língua, dentro da perspectiva sociodiscursiva do ensino de língua?

A investigação foi realizada nos capítulos 20, 21 e 24. Assim, analisamos as atividades que apresentam as categorias: Formação de palavras - páginas 194 a 202; Substantivo e Adjetivo - páginas 203 a 211; Verbo - páginas 231 a 241, porque essas categorias denominadas unidades lexicais carregam as maiores cargas de sentido. Desse modo, estão ligadas a um universo maior a ser investigado, como a ligação a diversas dimensões da língua, por exemplo, como o campo sintático, semântico e discursivo, concomitantemente.

Dessa forma, seguem os eixos gerais que orientaram a interpretação das questões teórico-metodológicas nas atividades da obra *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020) em forma de perguntas com suas respectivas respostas:

A) O léxico nas atividades está sendo trabalhado para atender a língua e a linguagem como ação social? Na discussão apresentada no capítulo 01, sobre os pressupostos teóricos do estudo do léxico, no 02, Interfaces entre os estudos do léxico e dos letramentos, no 03, Os gêneros textuais, o texto e suas dimensões no ensino do léxico, da língua, desta pesquisa, em comparação com a análise realizada no capítulo 04, o livro didático de língua portuguesa e as questões teórico-metodológicas, nas atividades referentes ao estudo do léxico, observa-se o distanciamento da língua com relação à proposta que defende as ações de linguagem no ensino-

aprendizagem de língua. Nesse sentido, podemos dizer que as questões teórico-metodológicas não atendem, em sua maioria, as necessidades sociais do educando como usuários da língua. Talvez, isso seja por falta de alinhamento entre as teorias e as orientações metodológicas discutidas no estudo do léxico.

B) As atividades sobre o léxico apresentam em sua organização preocupação com questões de letramentos sociais? Nessa ordem, o LDPL apresenta muitas características à moda antiga, como discutido no capítulo 04, em “O livro didático e os interdiscursos sobre sua identidade”, pois há presença em sua constituição de divisão entre literatura e análise linguística. Esse modelo de separação entre o linguístico e o literário retoma de forma tênue o modelo do “Trivium - gramática, retórica e lógica ou filosofia sob viés pedagógico e gramatical”, apresentado na discussão de Rojo (2008). Esse ponto contraria os estudos do léxico, pois, na visão de Antunes (2012), o ensino do léxico deve contemplar, também, o texto literário, visto que é preciso explorar outras dimensões da língua, tais como as questões pragmáticas, por exemplo, discussão travada no capítulo 04 desta pesquisa.

C) As atividades apresentam relação com as concepções teórico-metodológicas alinhadas com os estudos do léxico na perspectiva sociodiscursiva?

Embora existam 64 anos de pesquisas e reconhecimento sobre as questões pragmáticas para o ensino da língua, além de uma enorme defesa de que a língua é fator social, é heterogênea, acontece na interação e é dialógica, ainda evidenciamos no livro didático atividades que tratam a língua como fator estático, objeto de uso em situações moldadas, padrão imutável para práticas autônomas. Para evidenciar isso, o LDPL ainda propõe o estudo das classes de palavras em sequência linear com teorias e definições e propõe atividades, na maioria das vezes, ora centradas no código, ora em práticas de metalinguagem, conforme a gramática tradicional.

D) Há alinhamento das atividades sobre o léxico, com a visão de cultura na perspectiva plural, de forma a incluir os estudantes, o educador e os outros?

Iniciaremos por lembrar que o ensino de língua precisa considerar que a língua é um objeto social, que envolve uma memória coletiva, identidade e cultura de um povo, como já discutido nesta pesquisa. A sociedade tem práticas de letramentos diversos, com gêneros textuais materializados e com ações de linguagem. Neste caso, o produtor do livro didático de língua portuguesa precisa entender que os conteúdos desse instrumento de uso do estudante e do professor (a), na sala de aula, estão para ensino-aprendizagem e não são conteúdos seus.

Assim, a postura mais coesa e coerente é a da consideração do estudante como ser social, participante de forma significativa e crítica nos conteúdos ensinados e aprendidos.

No entanto, o LDPL, em grande parte, negligencia os letramentos de forma crítica e social, assim, ao negar essas questões, ele omite ao discente o contato com uma cultura plural, inclusive, a própria do usuário do livro didático. Nesse viés, é bastante carente o contato com a cultura, com a memória e com a identidade local, em interface com outras, nas atividades sobre estudo do léxico no material analisado. E isso deixa enorme lacunas nas questões teórico-metodológicas, portanto, acreditamos que seja por necessidade de mais interação com as teorias referentes aos estudos do léxico no momento de elaboração do material.

A seguir, tem-se o quadro com subtópico dos eixos acima, que trazem respostas de como o LDPL trata o estudo do léxico nas atividades no livro didático *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), adotado pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia (IFTO), Campus de Araguatins – TO:

Quadro 2 - Subtópicos Dos Eixos Gerais Para Orientar A Interpretação Na Análise Do LDPL *Se Liga Nas Linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020)

Atividades que:	Morfema e processo de formação de palavras- Capítulo 20	Unidade Lexical: substantivo e adjetivo - Capítulo 21	Unidade lexical: verbo- Capítulo 24
Procuram discutir o léxico regional, relacionando à história, sistema de vida e visão de mundo dos estudantes.	Não há evidências.	Há evidências parciais: envolve o léxico regional de outras localidades, com possibilidades para adaptação, podendo envolver visão de mundo do estudante.	Não há evidências.
Orientam os estudantes a realizar relações semânticas, sinonímicas, antonímicas, partonímicas, hiperonímicas, hiponímicas.	Evidências mínimas.	Evidências mínimas, não há trabalho com paráfrase, reescrita.	Não há evidências.
Orientam a produção de novos significados, por	Evidências mínimas do trabalho com	Há evidências mínimas, foco na interpretação de	Evidências parciais, mas focadas no código.

meio de criações de novas palavras e/ou trabalha neologismos já existentes.	neologismos já existentes, nenhum trabalho com produção textual, instigando a criação de novos significados e nem com compreensão textual. Foco na interpretação e no código.	texto utilizando o texto como pretexto.	
Exploram os significados de unidades lexicais simples e complexas por meio da situação de uso social.	Não há evidências.	Evidências nas lexias simples, usa parcialmente algumas situações de uso social.	Evidências parciais, mas foco, principal, é no código.
Há orientações para que os estudantes explorem as unidades lexicais nos aspectos semânticos, sintático e discursivos de forma concomitante.	Evidências de fragmentação entre a sintaxe, semântica e discursividade.	Evidências mínimas, foco maior na morfossintaxe.	Evidências mínimas, foco maior na morfossintaxe.

Fonte: As autoras (2024)

Houve pontos de avanços nítidos no LDPL, não restam dúvidas, pois as exigências do Programa Nacional do Livro Didático cobram critérios. E eles são apresentados claramente no momento em que o LDPL faz destaque no uso da variedade de gêneros textuais e do texto nas atividades, como orienta a BNCC. Ao contrário do que sugerem as teorias sobre estudo do léxico, o trabalho apresentado é, em sua maioria, descontextualizado. Isso, porque apresenta, frequentemente, os gêneros textuais, o texto e o léxico em caixas separadas. Compreende-se, assim, que seja mais um cumprimento de tabela do que uma responsabilidade social, por parte das editoras, em relação ao ensino-aprendizagem de língua.

Existem avanços em muitos pontos em relação à interação com o estudante e professor (a) nos boxes em que apontam curiosidades e dicas. No entanto, as terminologias de muitos termos, tais como as categorias lexicais substantivo, verbo e adjetivos, são nomeadas e recebem tratamento em parte das atividades na perspectiva estruturalista. Notamos preocupação dos autores em teorizar e definir sobre os processos de formação de palavras, centralidade no estudo

da língua pelas classes de palavra no seguinte aspecto: com atividades de classificação, definição e metalinguagem como apresentado nas gramáticas de perspectivas autônomas da língua. Entendemos que houve avanços em relação ao uso do texto, mas, ainda, há ausência de materialização das discussões sobre estudo do léxico dentro das atividades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa lançou luz em compreender alguns dos questionamentos relacionados à problemática no ensino-aprendizagem do léxico na escola como: O Livro didático de Língua Portuguesa contempla questões teórico-metodológicas de acordo com as discussões defendidas pelos estudos do léxico, da língua, dentro da perspectiva sociodiscursiva do ensino de língua? Posto isso, esta investigação se debruçou em mostrar que nas atividades do livro didático *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), adotado de 2022 a 2025, pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia, do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins, há ausência de materialização das discussões sobre o estudo do léxico, sendo trabalhado, portanto, de forma pouco contextualizada.

Frente ao exposto, para atravessarmos nosso percurso, durante as análises, verificamos a falta de uso das terminologias atribuídas ao léxico; fragmentação da língua em código, que foge à concepção sociodiscursiva da língua; falta de abordagem do léxico, da língua, considerando a cultura, a identidade, a memória dos estudantes em interface com outras culturas, memórias e identidades. Não há, na maioria das atividades, um trabalho que contemple de forma concomitante sintaxe, semântica e discursividade.

Nesse caminho, é fundamental retomarmos o que ao longo desta investigação rastreamos. Nesta pesquisa, foi possível observar, comparar, analisar, interpretar e refletir sobre as atividades encontradas no LDPL e propor aos estudantes e ao professor (a) contato com outras possibilidades de pensar e usar a língua na Situação Didática *Uma proposta de estudo do léxico nas ações de linguagem*. Também, foi possível percebermos a centralidade no ensino da língua de forma normativa, sustentáculo para a permanência dos letramentos autônomos. Esse modelo cristalizador da língua não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, como pontua Antunes. O estudo da norma é importante e, por certo, deve ser trabalhado, mas não somente nele em si. A nossa defesa é de que o objetivo maior do ensino de língua não seja a competência linguística, visto que é preciso equalizá-lo

com outras competências, inclusive, com a competência comunicativa, objetivo maior do ensino de língua, como sugerem Antunes (2009, 2012, 2017), Marcuschi (2008) e Travaglia (2008).

Ao mirarmos em nosso corpus, o ponto em que a inquietude investigativa tocou um objetivo que se avoluma em defendemos que as práticas pedagógicas sejam engajadas em pesquisas que orientem o ensino de língua em uma perspectiva mais plural e libertadora para efetiva participação dos cidadãos. Para isso, é essencial maior apropriação de quem produz o LDLP com relação aos conceitos científicos a respeito dos estudos do léxico. E esses letramentos precisam ser, preferencialmente, de forma ideológica, para que o educador atue com segurança em sala de aula e desempenhe seu papel social: o de agente letrador, como defende Street (2014).

É de bom tom lembrarmos que concordamos com Rojo (2009), quando aponta que a escola tem apresentado dificuldade em orientar os discentes na construção de habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento. Também, Antunes assevera que os educandos apresentam grandes problemáticas para desenvolver competências comunicativas por falta de abordagem dos conhecimentos extralinguísticos, de outros conhecimentos, e não só os linguísticos.

Nessa esteira, consideramos a necessidade da produção de materiais que orientem os educandos dentro da perspectiva dos letramentos ideológicos, do estudo do léxico, dos gêneros textuais e do texto de forma contextualizada com a realidade. Isso, porque o ensino-aprendizagem de língua requer que sejam priorizadas as ações de linguagem, como assegura Marcuschi, para que os educandos possam desempenhar seus papéis sociais e possam usar a língua para sua liberdade. Assim, as abordagens do ensino do léxico de maneira significativa e a utilização de métodos diversificados em perspectivas sociodiscursivas podem ajudar a melhorar o processo de ensino-aprendizagem do léxico, da língua.

Passível de destaque é compreendermos a urgência do diálogo entre as diferentes instituições responsáveis pelo ensino-aprendizagem de língua para organização de um programa de estudo do léxico atrelado às necessidades da língua em sociedade, como destaca Antunes. Nessa linha, o LDLP, em parte, traz as teorias defendidas pelos documentos oficiais que regem ou deveriam reger o ensino-aprendizagem de língua.

Como vimos, nas discussões apresentadas, neste trabalho, são muitas as razões pelas quais necessitamos de um programa de estudo do léxico, especialmente para a construção do LDLP, esta ferramenta que auxilia o professor nas aulas de língua portuguesa, como discutido

aqui. Outro campo que precisa de muita discussão é com relação à temática questões teórico-metodológicas nos documentos oficiais seguidos pelas escolas. Observa-se que ele precisa alinhar as suas atividades às questões teórico-metodológicas defendidas pelo estudo do léxico, pois os educandos precisam de mais possibilidades que os orientem a utilizar diferentes habilidades para atuar em situações sociais de linguagem.

Nesse sentido, Antunes (2012) defende que os programas de estudo do léxico precisam considerar a dimensão da linguagem como ação discursiva para desenvolver competências para produção de discursos claros e para a compreensão bem-sucedida de textos, pois os novos níveis de letramentos exigem mecanismos diferenciados para inserção do estudante no universo da leitura e da escrita.

Desse modo, verifica-se que a falta de diálogo do livro didático com a realidade, bem como com a funcionalidade da língua e com as ações de linguagem dificultam a participação do estudante, além de sua cooperação, compreensão da língua e, sobretudo, desenvolvimento da competência comunicativa, da competência leitora. Ausências que podem resultar no que Rojo (2009) nomeia como uma grande problemática: a produção textual de uma boa parcela dos estudantes, no final da Educação Básica, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral da língua, não desenvolve a competência comunicativa, fator ratificado na produção de texto da maioria que realiza o Enem e na própria realidade de grande parte das escolas.

Como observamos nas discussões sobre o estudo do léxico, as atividades no LDLP evidenciam pouco uma abordagem teórico-metodológica alinhada com o que se defende nas pesquisas sobre a temática. Assim, o ensino de língua, na concepção dos estudos do léxico, requer, de quem produz as atividades no LDLP, trabalhos mais dinâmicos que propiciem ações de linguagem, para ir além de exercícios de metalinguagem, de definição e de conceitos da língua.

Sendo assim, pensar acerca das questões teórico-metodológicas no livro didático de língua portuguesa, a partir da relação entre teoria e prática, no campo dos estudos do léxico e nas diferentes possibilidades para o ensino-aprendizagem de língua, é abrir espaço para melhores atividades sobre o léxico, não só no LDLP, mas nas diferentes ferramentas que podem ser usadas na escola para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Outro ponto que requer atenção é referente ao uso dos gêneros textuais como eixo para o ensino do léxico, da língua. Constatamos preocupação no uso de diferentes gêneros textuais, envolvendo as atividades do léxico, mas um trabalho bastante tímido, pois os gêneros utilizados demonstram um exercício para atender os critérios do PNLD. A perspectiva predominante de

linguagem seguida deixa a desejar com relação ao que é asseverado nas teorias sobre estudos do léxico que defendem. Os textos devem ser trabalhados em sua essência para compreensão da funcionalidade da língua, além disso, as ações de linguagem devem nortear grande parte das atividades apresentadas.

Nessa ordem, não evidenciamos em grande parte do LDLP a contextualização nas atividades, conseqüentemente, deixam de cumprir com o proposto para o ensino-aprendizagem de língua. E, assim, apresentam certa distância com relação ao microcosmo, a sala de aula, visto que faltam atividades que orientem os estudantes ao uso da funcionalidade da língua, principalmente, no universo estudantil referente à sua cultura, à sua identidade. Por fim, pontuamos, ainda, que o saber linguístico vernacular é ignorado, o que dificulta a possibilidade de trabalhos na perspectiva sociodiscursiva da língua e acaba por tornar alguns conteúdos, muitas vezes, insignificantes para os estudantes.

Diante desse panorama, constatamos alguns fatores limitantes da pesquisa, que se voltam, dentre eles, para as poucas literaturas que discutem as questões teórico-metodológicas a respeito do estudo do léxico no LDPL. Ainda, a falta de programa institucionalizado para o estudo do léxico na escola e nas instituições que orientam o ensino-aprendizagem de língua; falta de mais interfaces entre as teorias que defendem elementos em comum para o ensino-aprendizagem do léxico, da língua.

Após essas ponderações, acreditamos, com algumas reflexões e ressalvas, ter alcançado os objetivos desta pesquisa que se atentaram para analisar como estão organizadas as questões teórico-metodológicas em relação ao ensino-aprendizagem do léxico nas atividades do livro didático *Se liga nas linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), adotado de 2022 a 2025, pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia, do Tocantins (IFTO), Campus Araguatins. Já que, vimos e entendemos, após a investigação, que é preciso alguns cuidados na elaboração de atividades para o ensino do léxico.

Em face da possibilidade de extensão deste trabalho que ora concluímos, acreditamos que não podemos escapar oponentes as suas dificuldades frente às idas e vindas, tampouco desatentos ao porvir, devemos fazê-las. Com isso, queremos dizer, entre outras coisas, que esperamos ter contribuído para que haja a formação de um currículo de língua portuguesa mais plural, mais interdisciplinar e social. Esperamos, portanto, continuar com este estudo, em uma extensão que possa alargar a pesquisa ao trabalhar uma interface mais acentuada do léxico com o letramento crítico. Assim, resta dizer que pretendemos, dentre outras coisas, ampliar questões motivadoras que considerem o desenvolvimento cognitivo e cultural do educando, de modo a

expandir sua consciência crítica por meio das implicações das mensagens trazidas pelo texto e percepções de diferentes visões de mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Karylleila Santos. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade. **Domínios de Lingu@Gem** Revista Eletrônica de Linguística. Volume 6, n.1 –1º Semestre 2012 -ISSN 1980-5799- Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola. Editorial. 2009.
- ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, [1937] 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2012.
- BIDERMAN, M. T. C. A Estrutura Mental do Léxico. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **Teoria Linguística: Linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. p. 131-145.
- ISQUERDO, A. N. As Ciências do Léxico. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 13-22.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa [S. l.]**, n. 2, p. 81-118, 1998. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i2p81-118. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59660>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-lingua-portuguesa>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Ministério da Educação. Versão final. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei Federal nº 9.394/96 e legislação congênere. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2005. p. 73-118.

CASSEB-GALVÃO, Vânia; MOURA NEVES, Maria Helena (org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CAVALCANTE, Márcia Suany Dias. **Persuasão e Sedução: os caminhos do texto publicitário pela intertextualidade e interdiscursividade**. 2012. 161 p. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Letras - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, R. P.; SEBRA, M. C. T. C. **As palavras sob um viés cultural: o léxico dos pescadores da Raposa**. São Luís: EdUema, 2015.

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DURANTI, A. El ámbito de la antropología lingüística. *In*: DURANTI, A. **Antropologia Lingüística**. Cambridge University: London, 2000. pp. 455-465.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba, Paraná: Criar, 2003.

FERRAREZI JR. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Araguatins. **PPC do Curso Técnico em Agropecuária**, Eixo Tecnológico: Recursos Naturais, Modalidade: Presencial. Curso autorizado pela Resolução n.o 24/2013/CONSUP/IFTO, de 25 de maio de 2013. Alterado pela Resolução No 280 CONSUP/IFTO, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2023.

ISQUERDO, Aparecida Negri; DAL CORNO, Giselle Olivia Mantovani (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. VII. Campo Grande: UFMS, 2014.

KLEIMAN, A. B. (Org), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KRIEGER, M. G. Apresentação. *In*: OLIVEIRA, M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2004.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.
- NASCIMENTO, Evandro. Texto, contextualidade, contexto. *In*: SIGNORINI, Inês. (Org.). **(Re) discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.) **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande: 2001.
- ORMUNDO, Wilton. **Se liga nas linguagens: português/Wilton Ormundo, Cristiane Sniscalchi**. São Paulo: Moderna, 2020.
- ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. Gêneros de Discurso/texto Como Objeto de Ensino de Línguas: Um Retorno Ao Trivium? *In*: SIGNORINI, I. (Org.) **(Re) Discutir Texto, Gênero e Discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SAPIR, E. Língua e ambiente. *In*: _____ **Linguística como ciência. Ensaios**. Tradução de Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria acadêmica, 1969.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de o Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção As faces da Linguística aplicadas).
- SIGNORINI, Inês. (Org.). **(Re) discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004 (25), p. 5–17, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt#>. Acesso
- STREET. B. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- VILELA, M. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

**APÊNDICE A - Subtópicos dos eixos Gerais para orientar a interpretação na
análise do LDPL**

Atividades que:	Morfema e processo de formação de palavras- Capítulo 20	Unidade Lexical: substantivo e adjetivo- Capítulo. 21	Unidade lexical: verbo- Capítulo. 24
Procuram discutir o léxico regional, relacionando à história, sistema de vida e visão de mundo dos estudantes.			
Orientam os estudantes a realizar relações semânticas, sinonímicas, antonímicas, partonímicas, hiperonímicas, hiponímicas.			
Orientam a produção de novos significados, através de criações de novas palavras e/ou trabalha neologismos já existentes.			
Exploram os significados de unidades lexicais simples e complexas por meio da situação de uso social.			
Há orientações para que os estudantes explorem as unidades lexicais nos aspectos semânticos, sintático e discursivos de forma concomitante.			

Fonte: As autoras (2024)