

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

Maria Amorim Vieira Castro

**O ENSINO DO LÉXICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma
investigação em documentos oficiais**

Belo Horizonte

2024

Maria Amorim Vieira Castro

**O ENSINO DO LÉXICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma
investigação em documentos oficiais**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Estudos Linguísticos
da Universidade Federal de Minas Gerais
para obtenção do título de Mestre em
Linguística.

Área de concentração: Linguística
Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino do Português

Orientador: Prof. Dr. Aderlande Pereira
Ferraz

Belo Horizonte

2024

C355e

Castro, Maria Amorim Vieira.

O ensino do léxico na educação de jovens e adultos (EJA)
[manuscrito] : uma investigação em documentos oficiais / Maria
Amorim Vieira Castro. – 2024.

1 recurso online (128 f.: il., p&b, grafs., color.) : pdf. Orientador:

Aderlande Pereira Ferraz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino do Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 125-127.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Lexicologia – Teses. 2. Educação de
jovens e adultos – Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino
– Teses. 4. Documentos oficiais – Teses. I. Ferraz, Aderlande
Pereira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de
Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

O ENSINO DO LÉXICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): uma investigação em documentos oficiais

MARIA AMORIM VIEIRA CASTRO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2024, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Aderlande Pereira Ferraz - Orientador

UFMG

Prof(a). Eliana Dias

UFU

Prof(a). Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

UFMG

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Aderlande Pereira Ferraz, Professor do Magistério Superior**, em 19/02/2024, às 07:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Dias, Usuária Externa**, em 22/02/2024, às 23:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 23/02/2024, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2957241** e o código CRC **7F73190E**.

Referência: Processo nº 23072.201899/2024-13

SEI nº 2957241

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Teresa. Seu apoio inestimável, seu acolhimento e seu cuidado afetuoso foram essenciais para a existência desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

É impossível agradecer a todas as pessoas, comunidades e entidades envolvidas em uma jornada árdua como a de um mestrado. Por isso, aqueles mencionados aqui representam apenas uma pequena parcela de nomes que poderiam preencher páginas e mais páginas. Mesmo com essa limitação, espero que sintam minha gratidão.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Aderlande Ferraz, pela orientação deste trabalho e pelas aprendizagens que me proporcionou durante meu percurso acadêmico. À Prof^a Dr^a Daniela Guimarães, à Prof^a Dr^a Eliana Dias e ao Prof. Dr. Geraldo Liska, por aceitarem o convite para compor esta banca. Ao CNPq pelo financiamento desta pesquisa. Aos meus colegas de orientação, pelo companheirismo e pelas partilhas, em especial ao Vinicius, à Juliana e à Solange, que estiveram mais próximos em minha caminhada. À Faculdade de Letras e à Faculdade de Educação da UFMG e seus docentes por possibilitarem minha caminhada. Ao Centro Pedagógico da UFMG, em especial ao PROEF-II, por me inspirar nesta pesquisa.

Agradeço a meus familiares, em especial, a meus pais, Maria Teresa e Paulo de Tarso, por um sem-número de razões, mas principalmente por serem minha base e meu porto seguro, por estarem sempre ao meu lado, me dando forças, segurando minha mão e apoiando minhas escolhas, cada um a seu modo, ajudando-me como conseguem. Cheguei aonde estou por causa de vocês. Mãe, obrigada por me aguentar mesmo nos meus piores dias. Agradeço infinitamente à minha tia Miriam não apenas por sua escuta, conselhos e apoio mas também por se prontificar a me ajudar com tamanho entusiasmo, cuidado, altruísmo e competência que me faltam palavras para agradecer. Tia, você definitivamente me ajudou como ninguém. À minha madrastra, Suzana, agradeço por sua escuta e acolhimento, e à minha irmã, Lis, por tornar minha vida mais feliz desde o dia em que nasceu, quase cinco anos atrás.

Agradeço a todos os meus amigos e às pessoas que fizeram parte do meu trajeto durante os últimos anos, aos que estiveram presentes nos bons momentos e aos que estiveram presentes nos maus momentos. Àqueles que formaram uma rede de apoio e estiveram comigo. Aos meus amigos do colégio, em especial às minhas amigas Carol e Quel, não só pelos anos de amizade, mas também pela escuta acolhedora e pelo carinho. Aos amigos que fiz na Faculdade de Letras: Amanda, Anya,

Bárbara, Clauâne, Elder, Emerson, Guilherme, Kenia, Gabriele, André... Não há palavras para o que passamos juntos e para a inspiração que cada um de vocês traz para mim. Aos meus professores e colegas do CICALT, pelo tanto que compartilhamos.

Não poderia deixar de agradecer aos profissionais que me acompanharam e cuidaram de mim, terapeutas e médicos, sem os quais o trabalho desenvolvido nos últimos anos definitivamente não teria sido possível, e a todos aqueles que, de alguma forma, lutam por um ambiente acadêmico que priorize a saúde mental de seus pesquisadores.

À comunidade de mestrandos e doutorandos espalhados pelo país, que têm se aproximado cada vez mais, por meio de interessantes iniciativas proporcionadas pelas novas tecnologias.

Agradeço ao universo, à vida, aos meus guias, que me mostram que não estou sozinha.

Agradeço aos sujeitos que constroem a EJA e por ela lutam.

Agradeço a todos àqueles que foram e são meus professores: professores da escola, professores da universidade e professores da vida. Nenhum ensinamento foi desperdiçado.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Freire, 1968)

RESUMO

Esta dissertação aborda o ensino do léxico da língua portuguesa em sala de aula, ressaltando uma lacuna de pesquisa relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nosso objetivo é analisar o tratamento dado ao ensino do léxico do português, em suas diferentes dimensões, em documentos oficiais, na Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais do ensino fundamental. O método adotado foi a pesquisa documental, empregando análise quantitativa e qualitativa de dados. Foram verificados os documentos da Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (PCEJA) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A investigação concentrou-se nos conteúdos conceituais e procedimentais da PCEJA e nas habilidades da BNCC, tendo sido examinados aqueles referentes à disciplina de Língua Portuguesa. A investigação foi realizada a partir do referencial teórico, composto por Gil (2016, 2019), Antunes (2017), Duarte (2011), Ferraz (2010, 2011), no que se refere ao ensino do léxico, e Catelli Jr. (2019), Soares (2019) e Haddad e Di Pierro (2000), no que se refere à EJA. Os resultados confirmam a presença do ensino do léxico nos documentos, mas revelam uma abordagem incompleta, que falha em explicitar referências ao ensino do léxico e às suas dimensões.

Palavras-chave: ensino do léxico; Educação de Jovens e Adultos; EJA; PCEJA; BNCC.

ABSTRACT

This dissertation addresses lexical teaching in Portuguese language classrooms, highlighting a research gap related to Youth and Adult Education (EJA). Our objective is to analyze the treatment given to lexical teaching, in its different dimensions, in official documents within the context of Youth and Adult Education, specifically in the final years of middle school. The adopted method was documental research, employing quantitative and qualitative data analysis. The verified documents included the Curricular Proposal for Middle School in Youth and Adult Education (PCEJA) and the National Curricular Common Base (BNCC). The investigation focused on the conceptual and procedural contents of the PCEJA and on the skills outlined in the BNCC, specifically those related to the Portuguese Language discipline. The investigation was conducted based on the theoretical framework, comprising the works of Gil (2016, 2019), Antunes (2017), Duarte (2011), and Ferraz (2010, 2011), regarding lexical teaching, and Catelli Jr. (2019), Soares (2019), and Haddad and Di Pierro (2000) concerning EJA. The results confirm the presence of lexical teaching in the documents but reveal an incomplete approach that fails to explicitly address references to lexical teaching and its dimensions.

Keywords: lexical teaching; Youth and Adult Education; EJA; PCEJA; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capítulo de Língua Portuguesa da PCEJA.....	52
Figura 2: Esquema visual da BNCC	66
Figura 3: Esquema visual do ensino fundamental na BNCC	67
Figura 4: Capítulo “A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL” da BNCC	68
Figura 5: Explicação dos códigos das habilidades da BNCC.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Conteúdos da PCEJA de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II....	80
Gráfico 2: Dimensões do léxico nos conteúdos de Português da PCEJA para o Ensino Fundamental II	81
Gráfico 3: Menção ao léxico em conteúdos da PCEJA de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II	86
Gráfico 4: Habilidades da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II..	100
Gráfico 5: Dimensões do léxico nos conteúdos de Português da BNCC para o Ensino Fundamental II	101
Gráfico 6: Menção ao léxico em habilidades da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões do léxico, de acordo com Nation (1990).....	25
Quadro 2: Síntese das dimensões do léxico, segundo Gil (2019)	27
Quadro 3: Campo léxico-semântico da adversidade (Gil, 2019).....	30
Quadro 4: Elementos que podem ser estudados sob a dimensão textual do léxico, segundo Antunes (2012).....	36
Quadro 5: Perspectivas para o estudo do léxico em sua dimensão textual, segundo Antunes (2012)	37
Quadro 6: Orientações didáticas da PCEJA	57
Quadro 7: Seleção e organização de trabalho com gêneros na PCEJA.....	58
Quadro 8: Conteúdos da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Língua Portuguesa/Ensino Fundamental II) que abrangem as dimensões do léxico	75
Quadro 9: Expressões dos conteúdos da PCEJA (Português/Ensino Fundamental II) que fazem menção direta ao estudo do léxico.....	83
Quadro 10: Conteúdos da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Língua Portuguesa/Ensino Fundamental II) que fazem menção direta ao estudo do léxico.....	84
Quadro 11: Habilidades da BNCC (Língua Portuguesa/Ensino Fundamental II) que abrangem as dimensões do léxico.....	90
Quadro 12: Expressões das habilidades da BNCC (Português/Ensino Fundamental II) que fazem menção direta ao estudo do léxico.....	104
Quadro 13: Habilidades da BNCC (Português/Ensino Fundamental II) que fazem menção direta ao estudo do léxico	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: O ENSINO DO LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	17
1.1 O que é o léxico	17
1.1.1 Léxico e vocabulário	17
1.1.2 As entidades do léxico	20
1.2 O ensino do léxico	23
1.2.1 Ensino do léxico: por que e para quê?.....	23
1.2.1 As dimensões do léxico	24
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS DOCUMENTOS	
NORTEADORES	42
2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)	42
2.1.1 O que é a EJA	42
2.1.2 Os educandos da EJA	45
2.1.3. O ensino de Português e a EJA.....	47
2.2 Os documentos norteadores do currículo na EJA	47
2.2.1 Currículo na EJA.....	48
2.2.2 A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA)	51
2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	61
CAPÍTULO 3: REVISITANDO DOCUMENTOS OFICIAIS	73
3.1 Análise dos dados	73
3.1.1 Análise dos conteúdos da PCEJA	74
3.1.2 Análise das habilidades da BNCC	88
3.2 Discussão dos dados	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

Diversos estudiosos da língua portuguesa, tais como Gil (2016, 2019), Antunes (2017), Duarte (2011), Ferraz (2010, 2011), destacaram a carência de abordagens no ensino básico que tratem de modo explícito e contextualizado sobre o ensino do léxico em suas diferentes dimensões e sobre o desenvolvimento da competência lexical. A competência lexical é uma componente da competência linguística que diz respeito à “capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfo sintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua” (Ferraz; Silva Filho, 2016, p. 9). A escola desempenha um papel central no desenvolvimento do capital lexical (conjunto de unidades lexicais conhecidas por um falante).

Este trabalho aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional destinada a indivíduos que enfrentaram obstáculos para acessar a educação básica durante o período socialmente esperado, possibilitando a eles a conclusão do ensino básico em tempo reduzido. São sujeitos com trajetórias de vida frequentemente marcadas por diferentes tipos de violências, constituindo um público discente que teve acesso negado à escola e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da competência lexical que nela acontece.

A necessidade de uma abordagem explícita do conhecimento lexical em sala de aula justifica-se uma vez que o léxico figura como um dos principais componentes da língua. A competência lexical desempenha um papel fundamental na produção e interpretação de textos, tanto orais quanto escritos, contribuindo significativamente para o letramento dos estudantes. Essa abordagem proporciona ferramentas que auxiliam os alunos a se posicionarem cada vez mais como sujeitos ativos nas diversas práticas comunicativas.

Embora os estudos lexicais no âmbito da educação básica estejam ainda marginalizados, há, no meio acadêmico, importantes estudos de currículos e propostas didáticas acerca do ensino explícito do léxico tanto voltadas às crianças, no ensino infantil, quanto aos jovens, nos ensinos fundamental e médio. No entanto, nota-se uma falta de estudos que façam essa análise relativa à EJA, modalidade que apresenta especificidades em seu público, composto por jovens, adultos e idosos.

Desse modo, visando, no futuro, a elaboração de subsídios didáticos, a proposta desta dissertação é realizar uma análise de documentos oficiais

orientadores de currículo em relação ao ensino do léxico da língua portuguesa.

Portanto, é nosso objetivo geral analisar o tratamento dado ao ensino do léxico da língua portuguesa, em suas diferentes dimensões, na Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (PCEJA) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focalizando os anos finais do ensino fundamental, a fim de produzir subsídios didáticos.

Nossos objetivos específicos são:

1. Explorar o tema do léxico e de seu ensino a partir das dimensões lexicais;
2. Apresentar a EJA e alguns de seus documentos norteadores de currículo;
3. Analisar, quantitativamente e qualitativamente, em relação ao ensino do léxico, conteúdos do documento da PCEJA e habilidades da BNCC referentes à disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quando à metodologia, adotou-se a pesquisa documental, empregando análise quantitativa e qualitativa de dados.

No primeiro capítulo, intitulado “O ensino do léxico da Língua Portuguesa”, utilizamos os estudos de Guerra e Andrade, Basílio, Ferraz, Dias, Gil, Duarte e Laranjeira para entendimentos a respeito do léxico e do vocabulário. Para explorar as diversas entidades do léxico, contamos com a proposta de Polguère. Para tratar do ensino do léxico, nos baseamos em Antunes e em Gil, que revisa e sistematiza Lado, Richards, Nation, Schmitt e McCarthy, Leffa e Scaramucci, para definir as dimensões do léxico e seus componentes.

No segundo capítulo, nomeado “A Educação de Jovens e Adultos e seus documentos norteadores”, remontamos à história da modalidade a partir de Haddad e Di Pierro. Trazemos o caderno Alunas e Alunos da EJA, do MEC, para tratar das características dos educandos da EJA. A partir de Nicodemos e Serra, Santos e Amorim e Campos e Ferreira, discutimos diacronicamente a noção de currículo. Por fim, apresentamos e contextualizamos os documentos da PCEJA e da BNCC, trazendo Ferraz, Azevedo e Damaceno e Castro para tratar da história da BNCC, e Catelli Jr. para confrontá-la em relação à EJA.

No terceiro capítulo, “Revisitando documentos oficiais”, realizamos uma análise documental na PCEJA e na BNCC, examinando de forma quantitativa e qualitativa seus conteúdos e habilidades de Língua Portuguesa, direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental em relação ao ensino do léxico em suas dimensões.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DO LÉXICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 O que é o léxico

1.1.1 Léxico e vocabulário

A Lexicologia, uma das ciências do léxico, é uma área do conhecimento cujo principal objeto de estudo é a unidade lexical. Por meio da Lexicologia Aplicada, na qual esta pesquisa se apoia, é possível ter uma visão mais abrangente sobre o ensino do léxico (Guerra; Andrade, 2012).

O léxico global de uma língua desempenha um papel fundamental, estreitamente ligado à dupla função da língua de ser simultaneamente um sistema de classificação e um sistema de comunicação, segundo Basílio (2004). Ele pode ser considerado um banco de dados predefinidos, que serve como repositório de elementos de designação, fornecendo unidades básicas para a construção de enunciados. Em outras palavras, o léxico descreve objetos e conceitos que desejamos comunicar, oferecendo unidades de identificação, ou seja, unidades lexicais, usadas na formulação de enunciados.

Visto que continuamente criamos e reconhecemos novas entidades, objetos e relações, um conjunto limitado de unidades de designação não é suficiente. Portanto, é crucial possuir um sistema em constante evolução, capaz de crescer conforme a demanda por novas unidades de identificação e construção de enunciados. Assim, o léxico não se restringe apenas a um conjunto de unidades lexicais — como um sistema dinâmico, ele incorpora estruturas que podem ser usadas em sua expansão, os processos de formação de palavras. Esses processos permitem tanto a expansão do léxico como um todo quanto a aquisição de novas unidades lexicais pelos falantes (Basílio, 2004).

Do ponto de vista do usuário da língua, o léxico equivale à parcela de unidades do léxico global com as quais ele está familiarizado, ou seja, o seu vocabulário. O vocabulário de um indivíduo inclui o seu conhecimento dos padrões gerais que governam a estrutura das unidades lexicais, sendo ele uma manifestação parcial do seu léxico mental. O léxico mental do indivíduo é aquele que armazena as unidades já conhecidas, assim como os padrões que regem a estrutura do léxico, possibilitando ao usuário compreender tanto as estruturas e funções das unidades já

existentes quanto das potenciais unidades lexicais. O vocabulário do falante pode ser dividido em três categorias: o vocabulário ativo, o de reserva e o passivo. (Ferraz, 2008; 2011).

Dias (2003) explica, a partir da proposta de Galisson, que o vocabulário ativo compreende as unidades que o falante utiliza com frequência, “freqüentes e familiares, que estão disponíveis e que podem ser utilizadas imediatamente, segundo as necessidades da produção lingüística” (Galisson, 1979 apud Dias, 2003, p. 29). Já o de reserva, conforme evidencia Ferraz, é composto por unidades conhecidas em algum nível pelo falante, que as reconhece, mas não as utiliza na fala, podendo, eventualmente, empregá-las na escrita (Ferraz, 2011). Por fim, o vocabulário passivo engloba um considerável número de unidades lexicais que o falante ouve e lê (Garcia, 1896 apud Dias, 2003), mas que não utiliza por não ter segurança quanto a seus significados. (Ferraz, 2011).

Esses subconjuntos do vocabulário individual são “aspectos do léxico efetivo do falante-ouvinte, contidos em sua competência lexical e disponíveis para o seu desempenho, como usuário da língua” (Ferraz, 2008, p. 147) e não devem ser entendidos enquanto compartimentos separados, dado que apresentam linhas de separação flexíveis, que possibilitam ao usuário transitar entre os diferentes vocabulários de forma natural e instantânea. (Ferraz, 2008).

Segundo Ferraz, a competência lexical do falante é manifestada em seu desempenho lexical e traduz o seu vocabulário. De acordo com o autor:

A competência lexical do falante-ouvinte se caracteriza como o domínio de parte do léxico efetivo, no que diz respeito ao conjunto das unidades lexicais, e o domínio dos padrões lexicais, responsáveis pela realização, produção e interpretação dessas mesmas unidades, em discursos manifestados, bem como pela formação de unidades novas consideradas boas ou aceitáveis ou ainda pela possibilidade de evitar a formação de unidades inaceitáveis. (Ferraz, 2008, p.147)

Ou seja, ela é uma componente da competência linguística que diz respeito não apenas ao conhecimento do qual o falante necessita para conseguir usar as palavras com propriedade, mas também à capacidade de reconhecer, aprender, recuperar e relacionar palavras distintas a nível oral e escrito. (Ferraz, 2010).

Gil (2016) comenta como se dá o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes:

O conhecimento de uma palavra não se restringe ao saber um de seus sentidos, o que supostamente permitiria ao aluno prosseguir a leitura de um texto. A competência lexical (...) constitui-se nas relações que o aprendiz

estabelece entre a palavra nova e seus conhecimentos prévios. Constitui-se também em um saber mais robusto sobre a palavra: conhecer as frequentes companhias da palavra estudada no nível da língua e do discurso, conhecer os contextos em que a palavra mais frequentemente aparece e saber escolher contextos mais apropriados para seu uso, conhecer propriedades gramaticais da palavra responsáveis pelos sentidos que se pretende estabelecer. (Gil, 2016, p. 462)

Quanto ao desempenho lexical do falante, entende-se que ele é condicionado por variados fatores, que abrangem desde a sua competência lexical até elementos externos, como as circunstâncias em que o discurso é produzido, o interlocutor, o contexto, o nível de formalidade, entre outros (Ferraz, 2008).

A aquisição do léxico é um processo que se inicia na infância, acontecendo de maneira expressiva e altamente veloz, e que continua a se desenvolver pelo resto da vida do falante, apresentando características mais lentas e menos evidentes. Na infância, o léxico é adquirido principalmente pelo convívio com a família, com quem geralmente a criança convive durante a maior parte de seu dia, e, ao longo de seu crescimento, os demais espaços que ela passará a frequentar irão interferir nessa aquisição (Laranjeira, 2013). Assim é que vai se formando o capital lexical do indivíduo, descrito por Duarte (2011) como “o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos” (Duarte, 2011, p. 9). A autora afirma que quanto menor o capital lexical de um falante, mais árdua a tarefa da leitura e menor seu desempenho na compreensão leitora.

Pode-se dizer que o conhecimento lexical de cada falante é dependente de um conjunto de fatores que incluem o meio socioeconômico de origem, o nível de escolarização, o meio de inserção, a atividade profissional, entre outros (Laranjeira, 2013). Assim, quanto mais abundantes e diversos forem os contextos de inserção do falante, mais desenvolvimento será seu léxico e, quanto mais capital lexical o falante possuir, melhores suas chances de dominar a leitura e a escrita (Duarte, 2011). Nesse sentido, o espaço da escola é privilegiado pela riqueza e variedade das interações nela estabelecidas e por proporcionar o início do contato com um vocabulário específico, culturalmente valorizado, aquele utilizado pelos grupos intelectuais mais privilegiados e poderosos da sociedade.

Nesse contexto, o dever da disciplina de Português é, portanto, enriquecer o capital lexical do estudante e expandir todos os seus três vocabulários: apresentando unidades lexicais que o usuário desconhece, visando introduzi-las em seu vocabulário passivo; trabalhando com as unidades que já fazem parte de seu

vocabulário passivo, para que elas possam integrar o vocabulário de reserva; explorando os usos das unidades do vocabulário de reserva, para que possam adentrar o vocabulário ativo.

1.1.2 As entidades do léxico

O uso do termo “palavra” muitas vezes pode ser ambíguo e gerar confusões, uma vez que ele é amplamente empregado — tanto em situações corriqueiras quanto em trabalhos relativos à Linguística — com diferentes sentidos. Por essa razão, é comum que autores, especialmente aqueles que se dedicam ao estudo do léxico, estabeleçam um conjunto de termos específicos para se referir às diversas entidades do léxico. Aqui, nos baseamos principalmente na terminologia sintetizada por Polguère (2018), que opta por não utilizar “palavra” como termo linguístico técnico. Em vez disso, prioriza termos como “unidade lexical”, “lexia”, “forma de palavra”, “lexema”, “locução” e “vocábulo”, que desempenham um papel importante na nomeação objetiva de diferentes conceitos da área.

Neste trabalho, utilizamos principalmente “unidade lexical”, para abranger lexemas e locuções, e optamos por empregar “lexia” com referência às mesmas entidades, porém em situação de uso concreto, nos discursos orais e escritos. Vamos agora explorar brevemente cada uma das noções citadas.

Há uma importante distinção entre “forma de palavra” e “lexema”, na definição de Polguère (2018). A princípio, poder-se-ia dizer que “sou”, “és”, “é”, “somos” etc. são formas da mesma palavra, que se diferem na flexão. Esses são exemplos do que o autor chama de “forma de palavra”: um signo linguístico que possui uma certa autonomia de funcionamento e uma certa coesão interna. Já o lexema é uma generalização da forma de palavra: cada lexema na língua é organizado em torno de um significado que pode ser expresso por várias formas de palavra, diferenciadas somente pela flexão.

A título de exemplificação, o autor traz que, quando alguém diz que aprendeu uma “nova palavra” em uma língua estrangeira, é mais provável que ela esteja dizendo que aprendeu um lexema dessa língua. Assim, se o indivíduo aprendeu “dog” (“cachorro”, em inglês), ele, na verdade, aprendeu um lexema, que engloba duas formas de palavra: “dog”, no singular e “dogs”, no plural.

Passando para a definição de “locução”, dentro da fraseologia, Polguère

(2018) explicita que ela pode ser entendida como um sintagma que exibe certo grau de coesão, que varia de locução para locução — o que as torna semelhantes às formas de palavra, em termos funcionais. No entanto, aquilo que distingue a locução de outras entidades lexicais é a sua não composicionalidade semântica.

O princípio da composicionalidade semântica propõe que o significado de um enunciado deve ser derivado da combinação dos significados de seus elementos constituintes. No caso de locuções, entretanto, como “fruto do mar”, as formas de palavras perdem parte de sua natureza enquanto signos linguísticos, especialmente no que se refere ao seu significado, uma vez que a locução não está relacionada a um fruto que cresce no oceano, na realidade, apesar da metáfora subjacente, essa expressão se refere a um alimento proveniente do mar. Assim sendo, quaisquer tentativas de explicação de sua composição se fazem ineficazes.

Portanto, de acordo com o autor:

Uma locução é uma entidade da língua aparentada ao lexema que é estruturada em torno de um sentido exprimível por meio de um conjunto de sintagmas congelados, semanticamente não composicionais, que se distinguem somente pela flexão. (Polguère, 2018, p. 62)

As locuções estão associadas à fraseologia, um fenômeno linguístico geral amplamente difundido na língua. Para entendê-la, é fundamental estabelecer uma distinção entre dois tipos de expressões linguísticas: as livres e as não livres. As primeiras são aquelas que são construídas pelo locutor de forma que ele seleciona individualmente cada elemento da expressão para transmitir seus respectivos significados, independentemente da escolha dos demais elementos, enquanto as segundas o oposto acontece. A fraseologia é, portanto, o conjunto das expressões não livres de uma língua (Polguère, 2018).

Há também o conceito de vocábulo, que, segundo Polguère (2018), trata-se de uma combinação de lexias que têm duas propriedades: estão associadas aos mesmos significantes e exibem uma inter-relação semântica evidente. O autor cita o exemplo de um dicionário francês em que o vocábulo “porco” engloba quatro lexias distintas, sendo elas: “porco” como um animal doméstico, “porco” como um indivíduo sujo, “porco” como carne de porco e “porco” como couro fabricado a partir da pele de porco. Essas lexias de um mesmo vocábulo são denominadas acepções desse vocábulo, e a característica de um vocábulo conter múltiplas acepções é denominada polissemia. Portanto, “porco” é considerado um vocábulo polissêmico

devido à diversidade de acepções que abrange (Polguère, 2018).

Além disso, é importante destacar que, em situações em que duas ou mais lexias que não compartilham relação de sentido estão associadas ao mesmo significante, estamos diante do fenômeno da homonímia. Isso acontece, por exemplo, nos casos de “canto”, como em “canto da sala” em contraste com “canto do sabiá”, e “manga”, como em “manga” (fruta) em contraste com “manga da blusa” (Polguère, 2018). Portanto, pode-se dizer que existem vocábulos polissêmicos e que existem lexias e vocábulos homônimos, manifestações de dois tipos distintos de fenômenos linguísticos.

Polguère (2018) aponta ainda que aquilo que normalmente é chamado de “entrada de dicionário” equivale à descrição de um vocábulo. Os dicionários brasileiros convencionam ordenar os vocábulos em ordem alfabética, registrando os vocábulos verbais de acordo com sua forma infinitiva, os substantivos, de acordo com sua forma do singular, os adjetivos, de acordo com sua forma do masculino no singular. Essas formas de registro são denominadas formas canônicas e são utilizadas para referenciar um vocábulo e armazenar sua descrição no dicionário, por questões de ordem prática.

Em suma, esses são os termos que consideramos em lugar de “palavra”, um conceito que pode se demonstrar impreciso. É interessante perceber que essas noções são confundidas com frequência porque todas estão, de certa forma, relacionadas à forma de palavra. Polguère ressalta que se tratam de entidades lexicais, ou seja, “elementos da língua que ou são formas de palavra, ou podem ser vistos como junções de formas de palavra, ou possuem certas propriedades que fazem com que eles possam, por analogia, ser aproximados de formas de palavras” (Polguère, 2018, p. 70). Esse é um conceito valioso por reunir entidades que fazem parte do saber lexical.

Apesar de nos basearmos primordialmente na terminologia sintetizada por Polguère, faremos uso de diferentes autores ao longo deste trabalho, que podem ou não utilizar o termo “palavra” de forma mais genérica. Além disso, esses autores podem apresentar conceitos diferentes, por vezes destoantes daqueles apresentados por Polguère, para os termos citados. Isso ocorre uma vez que há uma pluralidade de entendimentos nos estudos lexicais, no entanto, procuraremos sempre abordar as concepções estabelecidas em Polguère (2018).

1.2 O ensino do léxico

1.2.1 Ensino do léxico: por que e para quê?

Antunes (2012) argumenta que as aulas de Língua Portuguesa concedem um lugar privilegiado à gramática, enquanto negligenciam o estudo do léxico, que é tratado de forma pouco relevante e significativa em relação aos usos sociodiscursivos da língua. A autora defende a relevância do léxico no “desenvolvimento das competências necessárias aos usos da linguagem verbal” (Antunes, 2012, p. 14), compreendendo que, para que o estudante atinja a competência em falar, ler, entender e escrever textos, é essencial que se trabalhe o léxico, visto que, ao contrário do conhecimento gramatical — que é internalizado pelos falantes desde a infância — as demandas sociais por um conhecimento lexical mais amplo, diversificado e específico requerem que ele seja constantemente atualizado.

A pesquisadora observa a forma com que os livros didáticos de Português costumeiramente são organizados e as propostas que eles apresentam para apoiar suas considerações sobre as práticas de ensino do léxico utilizadas em sala de aula. Ela nota que, além de os livros tenderem a enfatizar a gramática em detrimento do estudo léxico, este geralmente é limitado a um único capítulo sobre os processos de formação de palavras, que são estudados sob uma perspectiva predominantemente gramatical, sem que se aborde a relação entre a formação de palavras e elaboração de um texto. As exemplificações, as especificações e os exercícios apresentados não procuram investigar o que significa a possibilidade de se criar unidades lexicais e que usos essas unidades terão, ou seja, não é abordada a existência de uma conexão entre a criação de unidades lexicais e as demandas sociais do local e da época em que essa criação ocorre.

A análise dos livros didáticos leva ainda à percepção de que o estudo do léxico é realizado de forma simplista e desconectada da realidade. Isso com base em algumas questões, dentre elas a observação de que as atividades sobre vocabulário se limitam a explorar o significado básico das palavras, ou seja, ao significado que serve ao maior número de aplicações. Com esse tratamento, dá-se a impressão de que as unidades lexicais têm sentidos fixados, justamente o contrário do que acontece no uso da língua, em que as unidades adquirem diversos sentidos.

Outro fator é o de que as metáforas, assim como outras construções usadas para criar efeitos de sentido, costumam ser abordadas apenas na seção “figuras de linguagem”, ignorando-se o fato de que elas fazem parte do cotidiano dos falantes e dos mais diversos tipos de texto. Além disso, outra questão é relativa a exercícios que tratam sobre o entendimento do sentido de determinada passagem textual, pois eles não costumam guiar o estudante a buscar significados expressos pelas unidades lexicais utilizadas, o que omite a importância da relação entre as unidades selecionadas e o sentido do texto.

Em relação a atividades voltadas para análise dos significados das lexias, a autora nota que acontece uma ênfase na identificação de sinônimos e de antônimos e que são deixadas de lado outras relações semânticas relevantes para a coesão e para a coerência de textos. Essa prática de identificação de sinônimos e antônimos geralmente acontece por meio de exercícios que pedem a substituição de lexias dentro de frases ou trechos, procedimento que vai de encontro à realidade da língua, em que a busca por um sinônimo ou o uso de um antônimo pelo falante não acontecem pela eliminação de uma lexia em função de outra, mas sim pela presença de ambas no texto.

Por fim, a pesquisadora ressalta a atenção excessiva concedida a erros que devem ser evitados e a correção constante, como pode-se verificar, por exemplo, na disponibilização de listas de parônimos nos livros didáticos com função de prevenir o uso de uma unidade lexical no lugar de outra, o que toma o lugar do verdadeiro objetivo principal do ensino do léxico: a aprimoração da competência lexical do aluno.

Assim, Antunes (2012) argumenta a favor do reconhecimento da relevância do léxico nas práticas sociais pela escola e da maior atenção ao seu estudo, de modo a proporcionar uma análise da língua que seja feita em sua totalidade, isto é, que inclua não apenas a gramática mas também o léxico, estendendo-se para além de questões da norma culta, tendo em vista que um dos objetivos do ensino léxico é o de criar oportunidade para que o aluno possa explorar em seu cotidiano o conjunto de palavras, conceitos e expressões a seu dispor.

1.2.1 As dimensões do léxico

Gil (2019), enfatizando a importância do ensino do léxico na educação básica,

realiza uma revisão teórica sobre a competência lexical, com base nos estudos de Lado (1958), Richards (1976), Nation (1990), (2005), Schmitt e

McCarthy (1997), Schmitt (2010), Leffa (2000) e Scaramucci (2007). A autora aponta que, nos estudos linguísticos realizados ao longo das últimas décadas, foram descritos aspectos da unidade lexical articulados a todos os módulos da língua (sendo eles a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica e o discurso), chegando-se ao entendimento de que o conhecimento lexical abrange um saber que é também semântico, gramatical e discursivo, aspectos esses dos quais o conhecimento lexical depende.

A autora destaca as considerações de Nation (1990), que retoma o questionamento feito por Richards (1976) acerca do que significa conhecer uma unidade lexical. Para o Nation (1990), esse conhecimento é pluridimensional, envolvendo as dimensões da forma, da gramática, da função e do significado. O autor identifica elementos importantes de se conhecer sobre a unidade lexical em cada uma dessas dimensões, classificando-as enquanto pertencentes a um tipo de conhecimento receptivo ou ativo. Esses elementos poderiam fundamentar o ensino pluridimensional do léxico, como se vê na tabela:

Quadro 1: Dimensões do léxico, de acordo com Nation (1990)

CONHECENDO UMA PALAVRA (NATION, 1990)			
		CONHECIMENTO RECEPTIVO	CONHECIMENTO PRODUTIVO
1. FORMA	a. FORMA FALADA	A expressão sonora da unidade lexical parece com quê?	Como a unidade lexical é pronunciada?
	b. FORMA ESCRITA	A unidade lexical parece com quê?	Como a unidade lexical é escrita?
2. GRAMÁTICA	a. POSIÇÃO SINTÁTICA	Em que posição sintática a unidade lexical costuma ocorrer?	Em que posição sintática deve-se utilizar a unidade lexical?

	b. COLOCAÇÕES	Que unidades lexicais ou tipos de unidades lexicais são esperados antes ou depois de determinada unidade lexical?	Que unidades lexicais ou tipos de unidades lexicais deve-se usar junto com determinada unidade lexical?
3. FUNÇÃO	a. FREQUÊNCIA	A unidade lexical é frequentemente utilizada?	Com que frequência se deve utilizar determinada unidade lexical?
	b. ADEQUAÇÃO	Onde se pode esperar encontrar a unidade lexical?	Onde a unidade lexical pode ser usada?
4. SIGNIFICADO	a. CONCEITO	O que a unidade lexical significa?	Que unidade lexical deve ser usada para expressar um determinado significado?
	b. ASSOCIAÇÕES	Como outras unidades lexicais interferem no que se pensa sobre uma unidade lexical?	Que outras unidades lexicais podem ser usadas no lugar de determinada unidade lexical?

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Nation (1990) *apud* Gil (2019, p. 121-123).

Em um trabalho posterior, Nation (2005) reorganiza as quatro dimensões, reduzindo-as para apenas três: significado, forma e uso. Na dimensão do uso, o autor combina aspectos discursivos com o que anteriormente havia agrupado na dimensão gramatical (Nation, 1990). Ele não apenas aborda padrões gramaticais e de colocação, mas também incorpora a questão das restrições de uso, relativas ao conhecimento de em quais contextos uma unidade lexical pode ou não ser empregada. Para o autor, todos os aspectos da competência lexical devem ser explorados, em sala de aula, no nível do uso (Gil, 2019).

Buscando reunir o que se demonstra como comum e essencial acerca das dimensões do léxico e do que deve ser ensinado a respeito de cada uma delas, nos estudos das referências consultadas, Gil (2019) defende que, no ensino do léxico nas aulas de Português, é necessário articular constantemente três dimensões do léxico: a dimensão semântica, a dimensão gramatical e a dimensão discursiva.

A autora ressalta que todas as dimensões devem ser trabalhadas em sala de aula a partir do uso, em sua atualização discursiva, “mesmo que não se esteja

tratando especificamente de um aspecto de sua dimensão discursiva.” (Gil, 2019, p. 123). A concepção de estudar o léxico em suas diferentes dimensões inspira práticas de ensino de vocabulário que se preocupam mais com o emprego do léxico do que com a ideia antiquada de que conhecer uma unidade lexical significa exclusivamente conhecer um de seus significados.

A dimensão semântica é aquela que trata das relações paradigmáticas entre as unidades lexicais, da polissemia e da parassinonímia e da denotação e da conotação. A dimensão gramatical trata da função e da variação das categorias gramaticais, da derivação e da flexão, das relações sintagmáticas e da colocação. Já a dimensão discursiva é constituída pela variação histórica, geográfica, estilística e variação social nos diferentes níveis linguísticos (fonético, morfológico, sintático e semântico), incluindo registro e registro de uso, e probabilidade de ocorrência da unidade lexical. O trabalho empreendido por Gil foi sintetizado pela autora da seguinte forma:

Quadro 2: Síntese das dimensões do léxico, segundo Gil (2019)

DIMENSÕES DO LÉXICO (GIL, 2019)	
A. DIMENSÃO GRAMATICAL	1. Função e variação das categorias gramaticais
	2. Derivação e flexão
	3. Relações sintagmáticas
	4. Colocação
B. DIMENSÃO SEMÂNTICA	1. Relações paradigmáticas
	2. Polissemia e parassinonímia
	3. Denotação e conotação

C. DIMENSÃO DISCURSIVA	1. Variação histórica, geográfica estilística e variação social nos diferentes níveis linguísticos (fonético, morfológico, sintático e semântico) 1.1 Registro 1.2 Restrições de uso
	2. Probabilidade de ocorrência

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gil, 2019, p. 127

Agora, examinamos mais detalhadamente as dimensões sistematizadas por Gil (2019) e descrevemos seus componentes. Para ilustrar sua aplicação em aulas de Português, apresentamos a análise que a autora fez do vocabulário da notícia “Contra adversidades, caravana de migrantes segue trajeto rumo aos EUA” (Pardo, 2018). Sobre isso, Gil (2019) enfatiza a importância de se iniciar o trabalho com textos ativando o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema e gênero. Somente após essa ativação é que se deve investigar as características linguísticas e extralinguísticas do gênero e, posteriormente, tratar do conteúdo linguístico em exercícios estruturais. No trabalho proposto pela autora, o foco está na análise lexical, considerando que outras etapas seriam abordadas previamente pelo professor. Contudo, não se buscou cobrir todos os aspectos lexicais da notícia.

A. Dimensão gramatical

Conforme o quadro-síntese apresentado, a dimensão gramatical é aquela que trata da função e da variação das categorias gramaticais, da derivação e da flexão, das relações sintagmáticas e da colocação. Sobre categorização gramatical, um aspecto destacado por Leffa (2000) é o da importância de se ensinar, por exemplo, que a unidade lexical “malvado”, apesar de frequentemente ser usada como um adjetivo, também pode ser atualizada como substantivo em usos como “o malvado”, dada sua associação ao artigo “o”.

Com base no autor, no tema das derivações, também cabe destaque ao sentido de “pouca beleza” que o afixo “-inho” ou “-inha” pode adicionar nas unidades lexicais “bonitinho” ou “bonitinha”. Sobre as flexões, evidencia-se que desinências nominais e verbais colaboram para a formação de nomes e, no caso dos verbos, na

variação de tempo e modo, como nos exemplos “encontrar”, “encontra”, “encontrou”, “encontrasse”, “encontre.” Além disso, é possível que desinências geralmente usadas para flexão de número tragam sentidos variados, como no caso de “necessidade” (aquilo que é necessário) e “necessidades” (referindo-se às funções fisiológicas.)

Observa-se a necessidade de trabalhar as relações sintagmáticas formadas pelas unidades lexicais com os alunos. Gil (2019) demonstra esse aspecto no enunciado “uma distância de quarenta quilômetros que eles percorreram a pé, durante sete horas, sob forte calor” (Pardo, 2018), presente na notícia analisada, destacando-se as relações entre o substantivo “distância” e seus modificadores. De acordo com a autora:

Vê-se que um conjunto de modificadores é que constrói o sentido inteiro da unidade distância em sua atualização discursiva: quarenta quilômetros constrói a ideia de uma distância longa; em a pé pode-se perceber o esforço físico dos hondurenhos. Já em durante sete horas revela-se o período longo de caminhada, e, finalmente, em sob forte calor, transmite-se a sensação de cansaço devido à alta temperatura. (Gil, 2019, p. 132, grifo do autor)

Ou seja, ela mostra como as relações sintagmáticas atualizadas no discurso levam ao entendimento do sentido de “distância”, sendo ele constituído não apenas pelo sentido básico da unidade lexical e pelo conteúdo extralinguístico, mas também pelas relações gramaticais estabelecidas em sua atualização, relacionadas ao extralinguístico (Gil, 2019, p. 132).

O conhecimento acerca da colocação, segundo Nation (1990), envolve dois fatores: o conhecimento receptivo, de saber quais unidades ou tipos de unidades lexicais são esperadas antes ou depois de uma determinada unidade lexical e, também, o conhecimento produtivo, relativo a saber quais unidades ou tipos de unidades deve-se usar junto com determinada unidade lexical. Para Schmitt (2010), a colocação é uma relação de unidades que se atualizam frequentemente juntas. Leffa (2000) exemplifica remetendo ao caso da unidade “céu”, que costuma aparecer acompanhada por “azul”.

B. Dimensão semântica

A dimensão semântica trata das relações paradigmáticas entre as unidades lexicais, da polissemia e da parassinonímia e da denotação e da conotação.

Sobre as primeiras, Gil (2019) explica que Leffa (2000) considera que as

relações paradigmáticas podem aparecer tanto nos textos quanto no repertório dos leitores. Por exemplo, tratando-se de um texto com tema futebol, pode-se encontrar unidades lexicais com relação paradigmática como “pênalti”, “bater o pênalti” e “defender o pênalti”, mas também outras unidades relacionadas a nível de paradigma que estarão presentes na memória dos interlocutores, como “cobrar o pênalti”, “marcar o pênalti”, “barrar o pênalti” e “esbarrar no pênalti”.

Na exploração da dimensão semântica da notícia, Gil demonstra a organização do campo léxico-semântico da adversidade com objetivo de se observar e estudar as relações paradigmáticas estabelecidas pela unidade lexical “adversidades”, presente no título da notícia. O campo léxico-semântico da adversidade foi organizado da seguinte maneira:

Quadro 3: Campo léxico-semântico da adversidade (Gil, 2019)

ADVERSIDADE	
1	Adversidades
2	Distância de quarenta quilômetros
3	Percorreram a pé
4	Durante sete horas
5	Sob forte calor
6	Esforços físicos
7	Problemas de saúde
8	Desidratação
9	Situação precária
10	Precisamos de um abrigo
11	Muito complicado
12	Sofreram forte pressão
13	Serem perseguidas
14	Dificuldades
15	Percurso de mil quilômetros
16	Migrantes ficaram bloqueados
17	Atravessar o rio nadando

Fonte: Gil (2019, p. 130)

A autora destaca algumas relações paradigmáticas presentes no campo. Como exemplo, ela apresenta quatro relações de hiperonímia exercidas por unidades lexicais diferentes. A primeira é constituída pela unidade lexical (1) *Adversidades* funcionando enquanto hiperonímia para os seguintes hipônimos: (2)

Distância de quarenta quilômetros, (3) Percorreram a pé, (4) Durante sete horas, (5) Sob forte calor, (6) Esforços físicos, (7) Problemas de saúde, (8) Desidratação. A segunda tem (9) Situação precária enquanto hiperônimo para os hipônimos *(10) Precisamos de um abrigo, (11) Muito complicado, (12) Sofreram forte pressão e (13) Serem perseguidas*. A terceira apresenta *(7) Problemas de saúde* como hiperônimo de *(8) Desidratação*. E, por fim, a quarta constitui-se pela relação entre *(14) Dificuldades* e seus hipônimos *(15) Percurso de mil quilômetros, (16) Migrantes ficaram bloqueados e (17) Atravessar o rio nadando*. Para trabalhar com relações de hiperonímia em sala de aula, ela propõe a busca por unidades associadas dentro do texto e para além dele, buscando-as também nos repertórios dos alunos, com objetivo de levar à percepção de relações estabelecidas pelo léxico que contribuem para a constituição do sentido global do texto.

Sobre a polissemia, a autora remete a Schimitt (2010), que chama atenção para a polissemia como essencial parte do estudo do léxico, enfatizando que conhecer o significado de uma unidade lexical envolve conhecer diferentes sentidos.

Em relação à de parassinonímia, Gil traz a concepção de Nation (1990) de que um dos aspectos do conhecimento de uma unidade lexical é aquele que permite escolher, entre um conjunto de parassinônimos, aquele que produz o efeito de sentido mais adequado às intenções do ato enunciativo. Como exemplo, ele traz a unidade “professor”, que é preferida em maior número de contextos em relação à sua parassinônima “docente”, sendo que esta última pode gerar estranheza em contextos de uso mais comuns do cotidiano.

Sobre a denotação e a conotação, Leffa (2000) salienta que os valores denotativo ou conotativo das unidades lexicais aparecem seus em diferentes contextos situacionais. Exemplificamos esse aspecto como no caso da unidade lexical “gato” em dois contextos diferentes: “João perdeu seu gato” (sentido denotativo) e “João é um gato” (sentido conotativo.) Ainda na análise do campo léxico-semântico da adversidade, Gil observa que não há usos conotativos nesse campo, o que se justifica porque a exposição de fatos por usos linguísticos denotativos é comum no gênero notícia.

C. Dimensão discursiva

Já a dimensão discursiva é constituída pela variação histórica, geográfica, estilística e variação social nos diferentes níveis linguísticos (fonético, morfológico,

sintático e semântico), incluindo registro e registro de uso, e probabilidade de ocorrência da unidade lexical. Em relação à variação, Richards (1976) menciona “as limitações impostas no uso de acordo com a variação de função e de situação” (Richards, 1976 *apud* Gil, 2019) e Lado (1955), “a variação semântica frequente nos usos de cada cultura” (Lado, 1955 *apud* Gil, 2019), destacando a importância desse fato da dimensão discursiva do léxico.

O registro, relacionado à apropriação da unidade lexical para gêneros mais ou menos formais, segundo Schmitt (2010), é explorado na análise da notícia por Gil:

(...) do ponto de vista discursivo, destaca-se um uso gramatical relacionado ao registro. A escolha pela colocação pronominal enclítica **torna-se** em **A marcha dos hondurenhos torna-se uma questão diplomática** demonstra a adequação ao nível de formalidade do gênero notícia. Em outros gêneros, menos ajustados ao padrão normativo da língua portuguesa do Brasil, prefere-se, geralmente, o uso proclítico: *se torna*. Vê-se, neste exemplo, como o componente gramatical está articulado às escolhas discursivas. (GIL, 2019, p. 132, grifo do autor)

O conhecimento das restrições de uso permite reconhecer quando uma unidade pode ou não ser usada em um contexto determinado (Nation, 2005). Gil ilustra da seguinte forma:

Um outro aspecto da dimensão discursiva, associado às restrições de uso, é a escolha do tempo verbal futuro do presente **acolherá** em **Donald Trump segue a ressaltar que não acolherá os migrantes**; e **permitirá** em **Não permitirá a entrada da caravana**. O uso do futuro do presente, no português do Brasil, é pouco utilizado na língua corrente, ficando muito restrito a contextos que tenham nível de formalidade maior, como na notícia. (Gil, 2019, p.132, grifo do autor)

O último fator é a probabilidade de ocorrência da unidade lexical na fala e na escrita (Richards, 1976 e Leffa, 2000), pensando-se na frequência com que ela ocorre em determinado discurso (Schmitt, 2010).

Referimo-nos agora a Antunes (2012), que define a dimensão textual do léxico, baseando-se em suas funções no texto, especialmente quanto à coesão e à coerência. Observa-se uma lacuna na abordagem escolar em relação ao léxico no estudo desses elementos, uma vez que há um enfoque na gramática, evidenciado pela maior exploração dos nexos criados por pronomes e conjunções em comparação com os nexos gerados por substantivos, adjetivos ou verbos. Isso pode contribuir para uma falsa impressão do aluno de que não existe uma coesão que ocorre pelo uso das lexias.

Assim, a autora argumenta que o léxico não é trabalhado enquanto um

“componente fundamental da construção textual dos sentidos” (Antunes, 2012, p. 24). Ou seja, além de carecer de atenção adequada nas escolas, o léxico também costuma ser explorado apenas em suas outras dimensões, desconsiderando-se a dimensão da textualidade. A pesquisadora indica a necessidade de se perceber o léxico como um “elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da coerência” (Antunes, 2012, p. 24). Essa abordagem não deixa de estar relacionada às dimensões semântica e morfológica, mas não se limita a elas, indo além. Pensando nisso, a autora ressalta elementos importantes que podem ser trabalhados em sala de aula, sob a perspectiva da dimensão textual do léxico.

1. Relações de sentido entre as unidades lexicais

O primeiro ponto refere-se às relações de sentido entre as unidades lexicais, manipuladas pelos falantes em interações, como a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia, a partonímia ou meronímia e a associação semântica entre unidades lexicais. A sinonímia pode ser entendida como uma relação de equivalência ou de quase equivalência de sentido entre duas ou mais unidades lexicais. Já a antonímia, enquanto uma relação de oposição entre os sentidos de unidades lexicais. A hiperonímia, por sua vez, como uma relação que se baseia em uma “distribuição hierárquica dos seres que vai se refletir também na existência de certo grau de organização hierárquica do léxico” (Antunes, 2012, p. 37), de forma que há os hipônimos, que seriam um “nome geral” de uma classe de seres e objetos, e os hiperônimos, que seriam os “nomes específicos” pertencentes a essas classes. A partonímia ou meronímia representa uma ligação entre duas unidades lexicais que mantêm uma relação de parte-todo. E, por fim, a associação semântica ocorre pela proximidade de sentido entre unidades lexicais, proveniente das relações presentes entre si. (Antunes, 2012)

Essas relações são importantes do ponto de vista da textualidade por promoverem “a necessária continuidade semântica que caracteriza a atividade textual” (Antunes, 2012, p. 40), uma vez que é a rede de sentidos criada pelas lexias no texto que confere unidade ao texto, não o sentido particular de cada lexia isoladamente. Segundo a autora:

Comumente, como venho insistindo, no estudo que se faz do léxico na maioria das escolas, essa dimensão do léxico na ótica da textualidade é praticamente descartada, pois as palavras, em seus sentidos, são vistas

fora do texto, isoladamente, em listas de palavras ou em dupla de frases que, hipoteticamente, prestam-se à atualização de algumas dessas relações de sentido. (Antunes, 2012, p. 40)

Ou seja, em um texto, as unidades que mantêm relações de sentido entre si encontram-se “copresentes”, e por isso adquirem relevância, o que não pode ser observado em exercícios com unidades lexicais ou frases soltas, sendo eles ineficientes por não levarem ao conhecimento de que “construir um texto é construir uma unidade de sentido e de intenção.” (Antunes, 2012, p. 41)

2. *Pressuposição e inferência*

O segundo ponto ressaltado por Antunes (2012) refere-se à pressuposição e à inferência que, ligadas à semântica lexical e à semântica pragmática, estão relacionadas à possibilidade de deixar implícito o que se quer comunicar. A autora destaca que os falantes têm certo domínio desse recurso e reconhecem que não existem textos completamente explícitos, sendo essa uma característica própria dos textos. Assim, saber discernir quais informações podem ser omitidas sem prejudicar a comunicação — ou quais informações devem ser omitidas para facilitar a objetividade da comunicação — constitui uma das competências discursivas, como demonstra a pesquisadora:

De fato, a coerência esperada para nossas construções textuais prevê, naturalmente, o recurso aos “ditos implícitos”, seja por determinações do próprio léxico seja por determinações da situação em que acontecem as atividades de interação — usamos a linguagem ativando os conhecimentos linguísticos e não linguísticos que já temos. (Antunes, 2012, p. 42)

Portanto, conclui-se que a capacidade de determinadas unidades lexicais e expressões de transmitirem um sentido implícito é um recurso crucial na comunicação que deve ser pautado nas escolas (Antunes, 2012).

3. *Efeitos de sentido gerados por um uso particular de uma unidade lexical ou expressão*

Em terceiro lugar, Antunes (2012) salienta que os exercícios escolares frequentemente se concentram na análise do significado das lexias de um texto, sem se atentar para os efeitos de sentido almejados pelo seu uso. No entanto, é preciso reconhecer que, em um texto, a lexia expressa mais do que um sentido, na realidade, ela está a serviço da expressão de uma intenção. Essa função orienta a

escolha das unidades lexicais no processo de construção do texto, determinando quais unidades são selecionadas e quais são descartadas. Segundo a pesquisadora:

A clássica perguntinha: 'Qual o significado desta palavra?', tão a gosto dos exercícios de interpretação escolar, ilustra esse foco das análises escolares apenas nos sentidos das palavras, desconsiderando os efeitos de sentido para o que foram escolhidas, ou 'o porquê', de essas palavras terem sido escolhidas. Todo ato de linguagem é, em alguma medida, um modo de agir, no sentido de que pretende alcançar certo efeito prático. A escolha dessa ou daquela palavra está na dependência de se conseguir esses efeitos. (Antunes, 2012, p. 43)

Dessa forma, a autora lista recursos importantes utilizados nesse contexto, como as figuras de linguagem, os significados afetivos das unidades lexicais, os diferentes tipos de eufemismo, as unidades suscetíveis de provocar ambiguidade, as estratégias referenciais, as expressões cristalizadas e o emprego de unidades homônimas e parônimas no texto.

As figuras de linguagem, em especial a metáfora e a metonímia, ao contrário do que as práticas na escola podem levar a entender, não estão restritas a textos literários; elas integram a linguagem cotidiana e estão relacionadas ao acervo cultural da sociedade e ao conhecimento de mundo. Os significados afetivos de unidades, por sua vez, vão além do valor descritivo presente e têm conexão com a cultura de determinados grupos ou com características individuais do próprio enunciador em um evento comunicativo. Segundo a autora, os significados afetivos são “deslizes de sentido que vão se registrando em sintonia com as particularidades de visão de cada grupo social” (Antunes, 2012, p. 44)

Já os eufemismos frequentemente são empregados para suavizar possíveis impactos desagradáveis de certas declarações, visando manter a cortesia. Unidades lexicais que podem induzir à ambiguidade podem ser utilizadas com distintos propósitos, seja para ocultar intenções e sentidos, seja para criar um efeito lúdico. As estratégias referenciais, outro recurso mencionado, estão a serviço da escolha do falante por transmitir informações vagas ou precisas. No primeiro caso, isso pode ser feito pelo uso de hiperônimos, como "itens", "fatores" ou "elementos", que abrangem uma ampla gama de objetos distintos.

Além disso, o uso de expressões cristalizadas pode servir para aproximar-se do comum e cotidiano ou de dialetos regionais. As expressões cristalizadas, como as expressões idiomáticas, geralmente são usadas com a mesma composição e forma e estão relacionadas à fraseologia. Existem diferentes tipos de expressões

cristalizadas, como expressões como “modéstia à parte”, “dar à luz”, “sem tirar nem pôr”; fórmulas rituais como “prazer em conhecê-lo”, “queira me desculpar”, “feliz aniversário”; e provérbios populares como “quem diz o que quer ouve o que não quer”, “em boca fechada não entra mosca”, “em terra de cego quem tem olho é rei” (Antunes, 2012). Por fim, a utilização de unidades homônimas e parônimas, o último recurso mencionado por Antunes (2012), pode ser feita de forma intencional para a criar efeitos humorísticos.

Assim, resumindo os pontos abordados por Antunes, temos o seguinte quadro:

Quadro 4: Elementos que podem ser estudados sob a dimensão textual do léxico, segundo Antunes (2012)

ELEMENTOS DA DIMENSÃO TEXTUAL DO LÉXICO (ANTUNES, 2012)	
1. RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE AS UNIDADES LEXICAIS	a. Sinonímia
	b. Antonímia
	c. Hiperonímia
	d. Partonímia (ou meronímia)
	e. Associação semântica
2. PRESSUPOSIÇÃO E INFERÊNCIA	-
3. EFEITOS DE SENTIDO GERADOS POR UM USO PARTICULAR DE UMA UNIDADE LEXICAL OU EXPRESSÃO	a. Figuras de linguagem
	b. Significados afetivos das unidades lexicais
	c. Diferentes tipos de eufemismos
	d. Unidades lexicais suscetíveis de provocar ambiguidade

	e. Estratégias referenciais
	f. Expressões cristalizadas
	g. Emprego de unidades lexicais homônimas e parônimas

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Antunes, 2012

Tendo reconhecido a importância da dimensão textual do léxico e a necessidade de abordá-la em sala de aula, a pesquisadora propõe algumas perspectivas a partir das quais esse trabalho pode ser realizado. As cinco perspectivas apresentadas por ela são: (1) a perspectiva da linguagem como ação discursiva, (2) a perspectiva do vocabulário como elemento estruturante do texto, (3) a perspectiva do estudo do léxico como resposta às demandas sociais da competência verbal, (4) a perspectiva da permanente renovação e expansão do léxico, relativa a sua dinamicidade e estabilidade, e (5) a perspectiva das quanto à escolha de unidades lexicais. Para cada uma dessas perspectivas, Antunes (2012) designa itens a serem explorados, como demonstrado na tabela abaixo:

Quadro 5: Perspectivas para o estudo do léxico em sua dimensão textual, segundo Antunes (2012)

PERSPECTIVAS PARA O ESTUDO DO LÉXICO (ANTUNES, 2012)	
1. PERSPECTIVA DA LINGUAGEM COMO AÇÃO DISCURSIVA	a. Produção de discursos claros com variação vocabular em consonância com a situação comunicativa
	b. Compreensão de textos (orais e escritos) mais formais, com vocabulário mais especializado
	c. Estudo amplo e contextualização das funções e dos efeitos na construção de sentidos de: • sinônimos; • antônimos;

	• hiperônimos; • parônimos; • homônimos.
2. PERSPECTIVA DO VOCABULÁRIO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DO TEXTO	a. Papel das unidades do léxico quanto à coesão
	b. Papel das unidades do léxico quanto à coerência
3. PERSPECTIVA DO ESTUDO DO LÉXICO COMO RESPOSTA ÀS DEMANDAS SOCIAIS DA COMPETÊNCIA VERBAL	a. Novos tipos e níveis de letramento
	c. Demandas específicas do mundo do trabalho (vocabulários mais específicos)
4. PERSPECTIVA DA PERMANENTE RENOVAÇÃO E EXPANSÃO DO LÉXICO — SUA DINAMICIDADE E INSTABILIDADE	a. Variação lexical da diversidade cultural: • fraseologia; • provérbios.
	b. Especificidades do texto oral e do texto escrito
	c. Os regionalismos
	d. O estudo de: • derivação; • composição; • neologismos formais; • empréstimos; • neologismos semânticos.
	a. Polissemia
	b. Metáforas e metonímias
	c. Implícitos (como a pressuposição e a inferência)

5. PERSPECTIVA DAS DECISÕES QUANTO À ESCOLHA DE UNIDADES LEXICAIS	d. Expressões fraseológicas: • expressões idiomáticas • fórmulas discursivas de rotina • provérbios
	e. Colocação
	f. Recursos lexicais que produzem efeito de: • afirmação; • concordância; • certeza; • ratificação; • dúvida; • negação; • refutação; • correção; • contraste; • ênfase.
	g. Expressões que demonstram polidez e cortesia verbal
	h. O impacto causado pela inovação de palavras e pela transgressão da regularidade de sua composição
	i. Uso de unidades lexicais que constituem um autocomentário (como alguns advérbios)
	j. A designação dos diferentes “atos de fala” (como “explicar”, “comentar”, “prometer”)
	k. Recursos da especificação e da generalização (como no uso de hiperônimos)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Antunes (2012, p. 153-160)

Dentre as cinco perspectivas, a que mais nos interessa neste momento é a segunda, relativa ao vocabulário como elemento estruturante do texto. Antunes (2012) traz que esse enfoque abrange o entendimento do papel das unidades do léxico quanto à coesão e quanto à coerência dos textos.

Em relação à coesão, a autora pontua que é relevante observar a repetição de lexias em diversos gêneros, sua frequência, seus modos de ocorrência e sua distribuição nas partes do texto. Também se faz pertinente considerar a possibilidade de variar uma lexia dando lugar a um sinônimo ou hiperônimo. Além disso, importa analisar a associação semântica entre unidades, isto é, as unidades semanticamente afins, uma vez que as lexias ocorrem em determinadas combinações preferenciais nos textos, o que pode dar origem a lexias complexas e lexias compostas. (Antunes, 2012).

Já no que diz respeito à construção da coerência, são englobados todos os aspectos mencionados relativos à coesão, com especial ênfase nas unidades semanticamente afins. Além disso, a pesquisadora ressalta que “conhecer o domínio a que pertence o objeto sobre o qual se vai falar é condição básica para conseguir achar as palavras certas” (Antunes, 2012, p. 155).

Ademais, cabe-nos dedicar uma certa atenção a um fenômeno incluso na quarta perspectiva de Antunes (2012), sobre a permanente renovação e expansão do léxico, relacionada à sua dinamicidade e estabilidade. Esse fenômeno é bastante explorado por Ferraz (2008), que aborda seus três mecanismos: a neologia formal, a neologia semântica e a neologia de empréstimos. Esses mecanismos são recursos empregados pelo léxico da língua para incorporar novas unidades

O recurso da neologia formal engloba os processos de formação neológica mais produtivos no português brasileiro, como a prefixação, a sufixação, a composição, a reduplicação, a formação sintagmática, o truncamento, a derivação regressiva, a siglagem e o cruzamento vocabular. Já a neologia semântica ocorre quando as formações neológicas acontecem em unidades lexicais já existentes, sem alterá-las no aspecto formal. Por fim, a neologia por empréstimo se dá quando uma unidade estrangeira percebida como externa, isto é, um estrangeirismo, é adotada por uma língua receptora. Desse modo, após um processo de desneologização, essa unidade pode ser integrada ao léxico da língua receptora, tornando-se, assim, um empréstimo (Ferraz, 2008).

Ferraz (2008) observa que a evolução da sociedade e as transformações

culturais influenciam o léxico, causando mudanças, dado que ele está intimamente conectado ao universo das pessoas e das coisas. O autor explica que o léxico é formado por unidades criadas em resposta às necessidades de interação de grupos sociais com o universo sociocultural; assim, essas unidades contêm informações associadas às experiências humanas.

Segundo o pesquisador, os neologismos surgem inicialmente como unidades do discurso e passam por um processo até se tornarem aceitos e utilizados pelos falantes, transformando-se em unidades do sistema linguístico, quando adquirem caráter permanente. Dessa forma, elas passam a integrar o conjunto de unidades lexicais regulares, não-neológicas, e sua inclusão no sistema da língua é formalmente registrada nos dicionários, o que conclui seu processo de desneologização.

De acordo com Ferraz (2008), Guilbert (1975) explica os principais motivos que provocam a neologia como o processo de criação lexical:

- a) necessidade de nomear objetos, conceitos ou outras realidades inéditas em nossa vida social;
- b) necessidade de maior expressividade do discurso, através da criação neológica estilística, muitas vezes efêmera, como se pode ver no discurso humorístico, bem como em manchetes jornalísticas, em que a função apelativa está muito presente;
- c) uso de certas unidades lexicais do discurso, não identificadas como novas unidades, quer na produção, quer na recepção, por não se distinguirem das demais unidades lexicais da língua, mas que passam a ser consideradas neologismos pelo fato de não se encontrarem registradas em dicionários de língua;
- d) uso disseminado, em certas épocas, de formantes já existentes ou novos na língua, dando origem a inúmeros neologismos, a exemplo atualmente de super- (*superpromoção*, *superofertas*), micro- (*microcrédito*, *microempreendedor*), -ada (*siliconada*), -eiro (*cabideiro*, *trilheiro*). (Ferraz, 2008, p. 153-154)

Consideramos os temas da neologia e do neologismo particularmente importantes para este trabalho por serem pouco abordados em sala de aula. Tal fato entra na ordem das inúmeras possibilidades que poderiam ser aproveitadas, relacionadas ao reconhecimento e à interpretação do neologismo em ocorrência, bem como à criatividade lexical dos estudantes e à sua competência lexical.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS DOCUMENTOS NORTEADORES

2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

2.1.1 O que é a EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre a qual este trabalho trata, pode ser entendida enquanto uma modalidade de ensino concebida para receber pessoas que tiveram prejudicado seu direito de acesso à educação básica durante a idade socialmente esperada, de forma a oferecer a elas a possibilidade de formação nos ensinos fundamental I, II e médio em menor período em comparação ao ensino comum. Seus estudantes podem ser descritos como um público que apresenta especificidades: “não estamos tratando de qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com histórias, trajetórias socioetnorraciais, do campo, da periferia.” (Pedroso; Macedo; Faúndez, 2011, p. 207).

Para pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos, é necessário, antes de tudo, compreendê-la sócio-historicamente e refletir sobre o que ela é e quem são os seus educandos. Somente assim é possível pensar sobre as camadas de complexidade que compõem essa modalidade de ensino e entender como abordá-la. Por isso, buscamos voltar um pouco à história da escolarização de jovens e adultos, pontuando seus momentos e características mais marcantes e estabelecendo um diálogo entre conceitos e ideias trazidos por diferentes pesquisadores, de modo a chegar ao entendimento da EJA como ela é hoje, de modo a iniciar um processo de reflexão sobre o local social e político que seus estudantes ocupam.

Se voltarmos à história da escolarização de jovens e adultos no Brasil, é possível perceber que ela sempre esteve presente de diferentes formas no país, de acordo com os objetivos e interesses predominantes do contexto em questão. Por exemplo, Haddad e Di Pierro (2000) remetem ao processo de ensino realizado por europeus cristãos durante o período colonial. A princípio, essa instrução foi direcionada aos indígenas colonizados e aos negros escravizados, com objetivo de transmitir e ensinar normas de comportamento e ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. Mais tarde, esses europeus ficaram

encarregados do ensino de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Sendo assim, é preciso diferenciar a EJA como ela é hoje de uma noção genérica que existe sobre ela, noção esta que pode ser influenciada pelas diferentes formas que a escolarização de jovens e adultos assumiu ao longo da história do país. Para isso, algumas características podem ser destacadas. Por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos atualmente funciona como parte integrante do ensino básico regular. Isso foi estabelecido no contexto da Nova República, após a redemocratização do Brasil iniciada com o fim da ditadura militar em 1985. Mais especificamente, foi a LDB 9.394 de 1996 que instaurou a “[...] abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 122). Como consequência disso, os autores pontuam que houve uma maior integração da EJA aos sistemas de ensino, mas também o surgimento de uma indeterminação em relação ao seu público-alvo e uma diluição de suas especificidades psicopedagógicas, questões essas que atravessam a EJA até os dias de hoje.

Antes disso, a educação de adultos percorreu um longo caminho sob forma de diferentes projetos, iniciativas e campanhas de alfabetização, de origem governamental e não-governamental, muitas vezes terminando no insucesso em relação ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, marcada pela falta dos investimentos necessários e pela perda da continuidade das ações. Foi durante o contexto de predominância do formato de Ensino Supletivo que as ideias de Paulo Freire ganharam destaque. Em 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, impactado pela participação do educador, representando um momento inovador de maior visibilidade e propagação de suas ideias.

Para entender a importância do pensamento de Paulo Freire, remetemos à experiência de Angicos: na década de 1960, Freire desenvolveu em Angicos, uma pequena cidade no interior do Rio Grande do Norte, um projeto, atualmente reconhecido mundialmente, por meio do qual alfabetizou 300 estudantes, de maioria adulta e trabalhadora braçal, em 40 horas. Isso aconteceu com a utilização do método desenvolvido pelo educador, conhecido hoje como Método Paulo Freire.

Esse método caracteriza-se pela superação das cartilhas de alfabetização, que propunham trabalho com frases descontextualizadas, como “vovô viu a uva”, e

pelo investimento na alfabetização a partir das chamadas “palavras geradoras”, — lexias comuns do cotidiano dos estudantes em questão, ou seja, advindas do vocabulário do dia a dia desses estudantes. A partir da decodificação dos fonemas dessas unidades lexicais, os estudantes poderiam construir novas unidades, utilizando esses fonemas. As ideias de Paulo Freire marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo e seus impactos são sentidos até hoje. Haddad e Di Pierro (2000) destacam os anos de 59 a 64 como os anos de luz da educação de adultos, que passou a ser vista como uma educação política.

No entanto, com a ditadura militar, Freire, assim como tantos outros, foi exilado do Brasil e suas ideias foram reprimidas. Surgiu, no ano de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com prioridades distintas daquelas propostas pelo modelo da educação popular: os objetivos eram gerar força de trabalho alfabetizada para as empresas e acabar com o analfabetismo, visto como uma marca de atraso no país. Além disso, em 1971, o Ensino Supletivo foi regulamentado, de forma a priorizar soluções técnicas, “[...] deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 117). Dessa forma, a educação de adultos, durante o período militar brasileiro, desconsiderou os movimentos em busca de uma educação popular e, em lugar disso, investiu na ideia de desenvolvimento e modernização do país. Foi apenas com o fim da ditadura e com a redemocratização do Brasil que o MOBRAL e o Ensino Supletivo foram extintos e estabeleceu-se a Educação de Jovens e Adultos integrada ao ensino básico, como é até hoje.

Um pouco mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, havia estabelecido cinco objetivos principais para a EJA, a serem cumpridos até 2010:

- 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores. (Di Pierro, 2010, p. 944)

No entanto, apesar da proposta, na realidade nenhuma dessas metas foi cumprida. Já o PNE 2014-2024 estabeleceu 20 metas principais, sendo quatro mais

relacionadas à EJA. São elas:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). [...]

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. [...]

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. [...]

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Brasil, 2014, p. 10)

Apesar de reconhecerem o avanço do atual PNE, em relação ao anterior, no que diz respeito à EJA, Machado e Alves (2017) identificam desafios para o atingimento das metas. As autoras fazem uma análise de dados obtidos de anos anteriores relacionados aos números de matrículas nas escolas e ao contexto em que a EJA se encontra, mostrando que uma mudança de postura dos gestores públicos é necessária para que as metas possam ser alcançadas.

Considerando-se os cortes orçamentários sofridos na área da Educação desde 2019 e as limitações impostas pela falta de recursos diante da necessidade do cumprimento de protocolos relacionados à pandemia de Covid-19, é possível projetar como resultado as crescentes taxas de evasão e a amplificação dos desafios já existentes nessa área. Nos anos seguintes à pandemia, pesquisas têm sido feitas com intuito de estudar os impactos no campo da educação, em geral, e na EJA, mais especificamente.

2.1.2 Os educandos da EJA

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), criada em 2004 e extinta em 2019, foi responsável pela produção de uma coleção de cinco cadernos temáticos nomeada *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* (2006). O primeiro volume, *ALUNAS E ALUNOS DA EJA* (2006), descreve os educandos da EJA como sujeitos

de origem e de bagagem cultural diversa. Assim, deparamo-nos com as seguintes perguntas: o que significa dizer que um grupo de pessoas possui “bagagem cultural diversa”? Antes mesmo disso, o que significa “cultura”? Terry Eagleton, filósofo, professor e crítico literário britânico, apresenta a seguinte definição: “A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico.” (Eagleton, 2005, p. 54). Na análise do filósofo, que considera as ideias de E. B. Tylor (1871), o conjunto desse complexo engloba conhecimentos, crenças, artes, morais, leis e costumes, por exemplo. No caderno do SECADI, encontramos uma definição semelhante para o termo:

Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo. (Brasil, 2006, p. 12)

Com esse entendimento, começaremos a explorar a diversidade cultural dos estudantes da EJA com intenção de compreendê-la. Primeiramente, é importante ressaltar que há duas unidades lexicais principais quando procuramos descrever esse público: heterogeneidade e diversidade. Isso porque a história e a vivência desses educandos são atravessadas por múltiplos fatores que variam: sua origem e sua residência geográfica, seu perfil socioeconômico, sua etnia e raça, seu gênero e sua sexualidade, a faixa etária etc.

Soares (2019) reúne e comenta os principais motivos que levaram estudantes de EJA à exclusão do sistema de ensino. Um primeiro motivo levantado é a necessidade que muitas dessas pessoas tiveram de priorizar o trabalho desde cedo como fonte de renda para a família, de forma a tentar suprir a falta de outros direitos básicos. Outra questão fortemente presente é a inexistência de escolas próximas que fossem acessíveis, principalmente em cidades do interior. Em relação às mulheres, muitas foram proibidas pelos pais de frequentar a escola ou tiveram de lidar com uma gravidez precoce. Para além dessas questões, a escola muitas vezes se apresentou como um espaço hostil para essas pessoas.

Indivíduos como esses poderiam facilmente ser encaixados na categoria de “excluídos”, mas o uso desse termo, segundo Martins (2012), pressupõe uma falta de possibilidade de ação do sujeito sobre sua própria realidade. Muitas vezes, o poder dentro da sociedade é visto como algo estático, sendo que, na verdade, ele é

dinâmico. Os estudantes da EJA precisam ser compreendidos como pessoas de agência, ou seja, pessoas que podem participar dos jogos e das oscilações de poder, que são capazes de agir e reagir, de se expressarem e de fazerem parte de sua própria história, e não como indivíduos meramente passivos (Power-Carter; Zakeri, 2019).

2.1.3. O ensino de Português e a EJA

O propósito fundamental dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser entendido como o de promover o aprendizado dos conteúdos escolares ao mesmo tempo em que promove o aprimoramento da consciência dos educandos em relação ao mundo, visando expandir a capacidade de participação social e promover o pleno exercício da cidadania. Destaca-se a relevância do ensino de Língua Portuguesa nesse contexto, pois a linguagem pode formalizar o conhecimento gerado nas diversas áreas do saber, elucidando a organização do universo (Brasil, 2002).

Nesse contexto, o objetivo do estudo de Português na EJA é evitar a exclusão, fomentando a construção de interpretações do mundo e a realização de descobertas pessoais que promovam o autoconhecimento, delineando o papel das unidades lexicais na subjetividade. É essencial, assim, diminuir a distância entre o estudante e o léxico da língua, combatendo experiências negativas no que se refere à aprendizagem de leitura e escrita de textos. Isso visa motivar os estudantes a compreender discursos, sendo capaz de assimilar e criticar aspectos do mundo (Brasil, 2002). Dessa forma, o ensino de Português:

Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e lêem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (Brasil, 2002, p. 12)

2.2 Os documentos norteadores do currículo na EJA

De acordo com as considerações de Nicodemos e Serra (2021), ao fundamentarem-se em Bernstein (1996), entende-se que práticas pedagógicas não consistem apenas na reprodução de leis e textos curriculares. No entanto, a seleção de documentos oficiais como foco de investigação é destacada “em função do papel

indutor que exercem e por representarem mais claramente os sentidos de currículo e de EJA de cada orientação política" (Nicodemos; Serra, 2021, p. 191). O mesmo pensamento orientou nosso trabalho neste capítulo.

2.2.1 Currículo na EJA

O percurso da EJA no Brasil, de acordo com Santos e Amorim (2016), apresenta como característica saliente um currículo excludente, alinhado a agendas ideológicas de dominação. Assim, nesta seção exploraremos brevemente o histórico do currículo, primeiramente de forma geral, e em seguida do ponto de vista da EJA.

A princípio, os autores buscam apresentar uma visão abrangente sobre o tema do currículo, partindo da influência da teoria tradicional sobre ele. Essa abordagem “adotava uma pedagogia mecanicista da realidade do mundo, desconsiderando os fatores humanistas e a subjetividade que faz parte da construção dos saberes dos indivíduos e da sociedade.” (Santos; Amorim, 2016, p. 118). Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um produto formulado de maneira prescritiva, defendendo uma suposta neutralidade ideológica das escolhas curriculares (Campos; Ferreira, 2019).

A visão tradicional do currículo começou a ser questionada nos Estados Unidos no início do século XX, tendo sido mais profundamente analisada a partir da década de 1970. Os princípios da teoria crítica de currículo estadunidense recusavam o caráter prescritivo prevalente, reconhecendo a não-neutralidade do currículo, compreendendo que escola e currículo estão intrinsecamente ligados a contextos mais amplos e acreditando na relevância da escola para a construção de uma sociedade mais democrática (Moreira, 2005 apud Santos; Amorim, 2016). Nesse contexto, “o currículo escolar torna-se sinônimo de mudança, de construção de uma nova visão de mundo, em que a criticidade, a liberdade, a justiça social e a solidariedade são predominantes” (Santos; Amorim, 2016, p. 118).

No Brasil, conforme trazem Santos e Amorim (2016), as críticas ao currículo tradicional remontam ao final da década de 1970, período que coincide com o início da abertura política, ainda sob o regime da ditadura militar, momento em que se evidencia uma literatura pedagógica progressista no país (Moreira, 2005 apud Santos; Amorim, 2016). A teoria crítica do currículo representa um avanço no pensamento educacional, destacando que as ações curriculares não são neutras.

Ela surgiu globalmente em meio à crise dos paradigmas iluministas, quando teóricos estabeleceram um campo de contestação e questionamento das intenções subjacentes ao currículo. (Santos; Amorim, 2016)

Nesse contexto, um dos principais precursores dessa nova visão educacional e de desenvolvimento curricular foi Paulo Freire, que introduziu pela primeira vez na história do Brasil um pensamento crítico voltado para a formação das camadas populares. O pensamento de Freire trouxe significativas contribuições para a teoria crítica do currículo, com consequências importantes para a formulação e implementação de propostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando o caráter político da educação e a visão epistemológica do conhecimento, que é sempre intencional (Santos; Amorim, 2016).

Os autores trazem que as práticas de educação popular defendidas por Freire (1970) eram estruturadas com base em atividades que consideravam a realidade dos educandos, o que significava uma atualização nos métodos e processos educacionais. Para eles, a experiência de Angicos é um exemplo dessa concepção de currículo, ao demonstrar que a alfabetização de adultos necessitava ser repensada e diferenciada da alfabetização de crianças, tornando-se um marco para a reflexão sobre o currículo considerando as particularidades dos indivíduos da EJA.

Desta maneira, é notável a influência significativa de Paulo Freire para propostas curriculares emancipatórias:

[...] no Brasil, os trabalhos de Paulo Freire, mesmo não desenvolvendo uma teorização crítica sobre o currículo, fizeram com que sua obra criasse uma possibilidade histórica de inovação educacional, apontando um caminho crítico para refletir acerca do currículo como parte de uma nova possibilidade histórica da pessoa oprimida. Caem por terra os princípios que defendiam a teoria e a prática formativa no currículo como sendo algo neutro, passando-se a defender o espaço da criação curricular como um campo que prega a liberdade e o espaço cultural e social de lutas (Freire, 2003). (Santos; Amorim, 2016, p. 123)

Mais recentemente, Nicodemos e Serra (2021) remontam aos acontecimentos relacionados às políticas curriculares da EJA desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN- EJA), em 2000, perpassando pela questão curricular. De acordo com os autores, apesar dos avanços políticos no currículo desde 2000, houve um fortalecimento de políticas educacionais neoliberais no Brasil, resultando em um paradoxo educacional nos documentos curriculares oficiais da EJA. Para Nicodemos e Serra, ao se analisar os movimentos instituintes das políticas de currículo para a EJA em relação à adesão

ou ao distanciamento do projeto educacional neoliberal, observam-se momentos de maior afinidade com tais políticas, mas também o surgimento de propostas curriculares emancipatórias em diálogo com as DCN-EJA, abordando seus aspectos progressistas.

Os últimos anos da década de 2010, marcados por crises políticas no Brasil, representaram um movimento em direção à formulação de reformas educacionais de caráter ultraneoliberal e conservador, consolidando uma tendência iniciada em décadas anteriores (Freitas, 2012 apud Nicodemos; Serra, 2021). Entre essas mudanças, os pesquisadores destacam a reforma do Ensino Médio, alterações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a regulamentação da Educação à Distância na Educação Básica e outras modificações que alinham as políticas educacionais às diretrizes estabelecidas na BNCC, concluída no período pós-golpe de 2016 (Nicodemos; Serra, 2021).

Ao analisar as políticas curriculares para a EJA nesse contexto, os autores notam uma invisibilidade curricular para a modalidade, que recebe pouca atenção nas versões definitivas da BNCC, estrutura nacional para o currículo escolar. Assim, eles concluem que "o período que ora atravessamos representa a própria antipolítica curricular para a modalidade ou simplesmente a reiteração da negação do direito à educação de qualidade social para os sujeitos educandos da EJA." (Nicodemos; Serra, 2021, p. 190)

Eles destacam que as DCN-EJA são um documento normativo de abrangência nacional e uma referência obrigatória para a formulação de políticas relacionadas a essa modalidade. O texto ressalta as características específicas dos estudantes jovens e adultos, enfatizando a importância de uma adaptação curricular que esteja alinhada a questões do cotidiano desses alunos, transformando essas questões em elementos geradores para inspirar um currículo relevante (BRASIL, 2000 apud Nicodemos; Serra, 2021). A Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (PCEJA), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são mencionados como exemplos de propostas que seguem essa abordagem, enumerando competências e habilidades em categorias de conhecimento, o que dificulta a adaptabilidade do currículo, especialmente nos dois últimos casos.

No entanto, Nicodemos e Serra (2021) lembram que, durante 20 anos de

vigência das DCN-EJA, ocorreram mudanças significativas devido a propostas curriculares plurais fundamentadas na educação integral, em teorias críticas do currículo e na perspectiva da EJA enquanto direito, exemplificadas pelo Proeja e pelos Cadernos de EJA. Apesar dessas iniciativas, os pesquisadores admitem que a lógica neoliberal das competências continuou a exercer influência política, estando presente como referencial curricular nos documentos oficiais.

Os autores ressaltam a contribuição da sociedade civil na batalha por políticas públicas, como é o caso dos Fóruns da EJA, que desempenham um importante papel na busca por políticas curriculares fundamentadas na Educação Popular freiriana. A resposta contrária ao alinhamento da EJA à BNCC (FÓRUMS DE EJA NO BRASIL, 2000 apud Nicodemos e Serra, 2021) indica que o currículo da EJA é um cenário caracterizado por contínuas disputas.

2.2.2 A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA)

Como desdobramento das mudanças implementadas ao longo dos anos 1990, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental, elaborou a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA), publicada em 2002, o primeiro documento curricular nacional destinado à EJA lançado posteriormente às DCN-EJA (Nicodemos; Serra, 2021). A PCEJA apresenta recomendações para a educação na EJA alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, visando auxiliar no processo de realinhamento curricular nas secretarias estaduais e municipais, assim como nas instituições e escolas que ofertam a modalidade (Brasil, 2002), por meio de um volume destinado ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e três ao segundo segmento. Neste estudo, nossa investigação concentra-se nos volumes voltados ao segundo segmento, intitulados Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (5ª a 8ª série).

O primeiro volume da publicação, nomeado "Introdução", é dividido em duas partes. Na primeira, são exploradas características específicas da modalidade, perpassando por temas como a trajetória histórica da EJA e dados estatísticos sobre ela no Brasil. Além disso, devido à falta de disponibilidade de dados necessários para elaborar orientações curriculares para a EJA, a COEJA conduziu uma consulta,

em 2001, envolvendo secretarias municipais de educação responsáveis pela promoção da EJA, com objetivo de delinear o perfil dos alunos, dos professores e as práticas pedagógicas das diversas disciplinas escolares. Essa consulta ocorreu por meio de questionários respondidos por técnicos de secretarias de educação, professores e alunos de diferentes regiões brasileiras, com foco no Segundo Segmento do Ensino Fundamental (Brasil, 2002).

A segunda parte dedica-se à elaboração de uma proposta curricular para a EJA. Neste contexto, são expostos fundamentos que compõem a identidade de um curso de EJA, as concepções orientadoras de uma proposta curricular, destacando influências de Paulo Freire. Ademais, são abordados tópicos sobre a organização curricular, explorando aspectos como o papel dos conteúdos na EJA e oferecendo orientações sobre a seleção de conteúdos e a gestão do tempo.

Os dois volumes destinados às disciplinas escolares oferecem diretrizes particulares para cada área de estudo e também discutem questões relacionadas à sociedade brasileira, como economia e política, ética, meio ambiente, orientação sexual, diversidade cultural, saúde, emprego e consumo (Brasil, 2002). O segundo volume, que trata das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia, dedica um capítulo a cada uma delas. Os capítulos são iniciados com uma exploração sobre a disciplina na modalidade, destacando sua importância para a Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a vida dos educandos. São discutidos tópicos essenciais específicos de cada área, além dos objetivos do ensino, conteúdos correspondentes e a integração de temas transversais. O terceiro volume segue o mesmo formato, abordando as disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

O capítulo dedicado à Língua Portuguesa, no segundo volume, apresenta a seguinte estrutura:

Figura 1: Capítulo de Língua Portuguesa da PCEJA

LÍNGUA PORTUGUESA

Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.....	11
Linguagem oral - escuta e produção de textos.....	12
Linguagem escrita - leitura e produção de textos.....	14
Análise lingüística.....	16
Objetivos do ensino de Língua Portuguesa.....	18
Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa.....	22
O trabalho com os temas transversais.....	23
Relação dos conteúdos.....	25
Orientações didáticas.....	33
Bibliografia.....	62

Fonte: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002

O capítulo inicia-se com uma elucidação acerca da disciplina na Educação de Jovens e Adultos. Ele estabelece que o objetivo dos cursos de EJA é desenvolver competências necessárias para o aprendizado dos conteúdos, bem como ampliar a consciência do educando em relação ao seu papel no mundo. Isso visa expandir sua capacidade de participação social e a sua cidadania. Nesse contexto, o estudo da linguagem é considerado uma ferramenta preciosa, pois sistematiza o conhecimento produzido nas diversas áreas e esclarece a organização do universo. (Brasil, 2002)

O texto destaca a sua fundamentação nas noções de competências e habilidades, relacionando-as ao "uso da palavra". Segundo o documento, isso implica no domínio do discurso nas situações comunicativas, visando compreender a lógica que governa a organização da sociedade e interpretar as nuances de seu funcionamento. Destaca-se a necessidade do uso da linguagem em diversas circunstâncias cotidianas, como na leitura de vários tipos de texto, tais como placas, jornais, textos científicos, poemas, romances. Além disso, é ressaltada a variação da comunicação, desde a mais monitorada até a mais informal. Isso justificaria a proposição de um curso que proporcione ao estudante de EJA uma experiência ativa na elaboração de textos, abordando o papel da linguagem verbal tanto no aspecto do conteúdo quanto no da expressão. A PCEJA não deixa de considerar o texto como uma prática social, que ocorre durante a interação com o outro, reconhecendo a importância de conscientizar o aluno disso, buscando criar uma "cumplicidade entre ele e a palavra." (Brasil, 2002, p. 12)

Dessa forma, o estudo de Português na EJA seria crucial para prevenir a experiência da exclusão, permitindo a construção de leituras de mundo e criando oportunidades para descobertas pessoais que contribuam para o autoconhecimento por meio da língua:

Assim, o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e lêem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (Brasil, 2002, p. 12)

Após essa elucidação, o capítulo aborda tópicos específicos à disciplina de Língua Portuguesa, em subseções dedicadas à linguagem oral (escuta e produção de textos), à linguagem escrita (leitura e produção de textos) e à análise linguística, fazendo considerações sobre cada uma delas na modalidade.

Em seguida, inicia-se uma nova seção em que são enumerados seis objetivos do ensino de Língua Portuguesa na EJA que os alunos poderão alcançar: (I) utilizar a linguagem na escuta e na produção de textos orais, bem como na leitura e produção de textos escritos, atendendo às diversas demandas sociais, de maneira a responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, considerando as diversas condições de produção do discurso; (II) usar a linguagem para organizar a experiência e elucidar a realidade, atuando nas representações construídas nas áreas do conhecimento. Para isso, entender as etapas para obter acesso e utilizar informações fornecidas por textos, entendendo sua organização em sistemas coerentes. Além disso, reconhecer os elementos mais importantes de textos, e também desenvolver o conhecimento do léxico e de suas redes semânticas; (III) examinar de maneira crítica diferentes discursos, sendo capaz de contrapor sua interpretação da realidade a outras opiniões, deduzir potenciais intenções do autor no texto, reconhecer referências intertextuais, observar métodos de persuasão eventualmente empregados, reconhecer e refletir sobre juízos de valor socioideológicos e histórico-culturais e reafirmar sua identidade pessoal e social; (IV) compreender e valorizar as diversas variedades do português e combater o preconceito linguístico; (V) reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e (VI) utilizar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para monitorar possibilidades de uso da língua, aumentando sua capacidade de análise crítica. (Brasil, 2002, p. 19-21)

Na seção “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa”, o documento postula que pensar sobre esses conteúdos exige a compreensão de elementos inerentes ao contexto dos estudantes jovens e adultos. Destaca-se a heterogeneidade presente nas turmas de EJA, enfatizando que essas turmas são ambientes nos quais pessoas em diferentes momentos de sua trajetória de vida e com diferentes propósitos e participam das mesmas aulas. Ou seja, cada um desses alunos possui um nível diferente de familiaridade com a linguagem escrita, o que se perpetua pelas demais práticas linguísticas. Essa questão representa um desafio na medida em que se questiona como lidar com essas diferenças e como selecionar adequadamente os

conteúdos.

Salienta-se a importância de escolher os conteúdos com objetivo de oferecer experiências relacionadas ao uso e à reflexão da linguagem em situações comunicativas, entendendo-se que nenhum conteúdo possui um fim em si mesmo; pelo contrário, o maior importante é transformá-lo em um instrumento para o aluno. Dessa forma, sugere-se que os usos da língua ao falar, escutar, ler e escrever, bem como as reflexões da análise linguística, devem integrar-se ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e à ampliação da visão de mundo. Essas atividades não devem ser limitadoras, favorecendo apenas os alunos mais familiarizados com a linguagem escolar. Portanto, os conteúdos apresentados para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da EJA devem criar situações em que todos possam exercitar a oralidade, expressar suas opiniões, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto, expressando-se por meio dos textos que produzirem. Os conteúdos devem ser selecionados de forma a ampliar a autonomia dos alunos e incentivá-los a buscar respostas para suas dúvidas de todas as naturezas, promovendo um contínuo estímulo para estudar e aprender.

Um tópico que recebe destaque significativo é a abordagem de temas transversais, subseção inserida na seção dos conteúdos, que proporciona possibilidades para o trabalho com a língua em uso, como ao permitir que os educandos se expressem genuinamente suas opiniões sobre questões concretas, ao lidar com a variedade de perspectivas e com as maneiras de expressá-las, ao propiciar convivência com outras posições ideológicas, possibilitando o exercício democrático e ao favorecer a articulação de domínios lexicais relacionados a diversas temáticas. Ressalta-se que não é possível dissociar o sujeito e o mundo das práticas de linguagem, portanto, compreender um texto envolve identificar as marcas do enunciador nele presentes e conseguir conectá-lo a outros textos que manifestam vozes distintas. Além disso, é apontado que aspectos polêmicos relacionados a temas sociais oferecem ricas possibilidades de trabalho com a argumentação.

Na subseção seguinte, intitulada "Relação dos conteúdos", inicialmente são apresentados os conteúdos conceituais e procedimentais referentes a cada uma das práticas mencionadas no capítulo: prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos, e prática de análise linguística. Posteriormente, são abordados os conteúdos relacionados ao

desenvolvimento de valores e atitudes, enfatizando que esses não devem ser tratados de maneira isolada, pois permeiam todo o trabalho escolar, conforme preconizado pelo documento. (Brasil, 2002)

O texto argumenta que, antes de escolher os conteúdos, é crucial determinar quais gêneros guiarão o trabalho com os textos. Portanto, na proposta, foram priorizados gêneros cujo domínio considerou-se fundamental para a participação social. Esses gêneros foram agrupados em categorias como literários e de entretenimento, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, instrucionais e de correspondência.

Os conteúdos são apresentados em forma de tópicos e subtópicos, organizados de acordo com as três práticas definidas pelo documento, as quais serão abordados no próximo capítulo deste trabalho. Além disso, são listados valores e atitudes inerentes às práticas de linguagem, como, por exemplo, “valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes nas diferentes regiões do país”, “interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura”, “reconhecimento de que o domínio da linguagem escrita pode ampliar as possibilidades de acesso ao trabalho.” (Brasil, 2002, p. 32)

Por fim, tem-se a seção de orientações didáticas, que apresenta sugestões para os professores organizarem seu trabalho, permitindo aos alunos ampliarem sua experiência com a língua ao longo de sua escolaridade. As orientações são resumidas no quadro a seguir:

Quadro 6: Orientações didáticas da PCEJA

Como organizar os conteúdos de Língua Portuguesa nas práticas de linguagem ?	
LÍNGUA ORAL: ESCUTA Objetivos • Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa? Conteúdos • Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos? Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais. Seleção dos gêneros: Usar o quadro da página 29.	
LÍNGUA ORAL: PRODUÇÃO DE TEXTOS Objetivos • Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa? Conteúdos • Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos? Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais. Seleção dos gêneros: Usar o quadro da página 29.	Organizações didáticas especiais Atividades planejadas de acordo com as diferentes modalidades organizativas: • atividades permanentes; • atividades sequenciadas; • projetos. Ver "Tempo didático e modalidades organizativas", Volume 1, p. 127
LÍNGUA ESCRITA: LEITURA Objetivos • Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa? Conteúdos • Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos? Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais. Seleção dos gêneros: Usar o quadro da página 29.	
LÍNGUA ESCRITA: PRODUÇÃO DE TEXTOS Objetivos • Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa? Conteúdos • Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos? Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais. Seleção dos gêneros: Usar o quadro da página 29.	Atividades de articulação • Articulação com as práticas de escuta e de leitura e com as de produção de textos orais e escritos para identificação e uso dos recursos lingüísticos recorrentes nos gêneros textuais selecionados. • Conteúdos de ajuste das produções textuais aos padrões da língua oral e escrita, em função das restrições impostas pelos gêneros textuais privilegiados na etapa em curso.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA Objetivos • Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa? Conteúdos • Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos? Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais. Organizações didáticas especiais • Atividades de descoberta e de fixação das regularidades lingüísticas. • Atividades de refacção e de revisão de textos escritos.	

Fonte: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002

Além disso, é apresentado um quadro que orienta o trabalho com os gêneros, proporcionando uma melhor visualização dos que serão abordados exclusivamente nas práticas de escuta ou leitura de textos, e daqueles que envolverão propostas de produção de textos orais ou escritos. Esse quadro indica também em que momento do aprendizado essas abordagens se aplicam, seja para alunos principiantes ou avançados.

Quadro 7: Seleção e organização de trabalho com gêneros na PCEJA

Seleção e organização do trabalho nos gêneros oral e escrito									
Linguagem oral					Linguagem escrita				
Instrucional					Instrucional				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Instruções					Bulas				
Recados					Enunciado de questões				
Solicitações					Formulários				
					Instruções de uso				
					Receitas				
De interação pessoal					Correspondência				
Conversas formais					Bilhetes				
Conversas espontâneas					Cartas comerciais				
Conversas telefônicas					Cartas pessoais				

					Circulares				
					E-mails				
					Ofícios				
					Requerimentos				
De imprensa					De imprensa				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Comentários de assuntos gerais					Artigos				
Debate de rádio ou tevê ou presencial					Cartas de leitores				
Comentários de rádio e tevê					Charges				
Depoimentos de rádio ou tevê, gravados ou presenciais					Crônicas				
Entrevistas de rádio ou tevê, gravadas ou presenciais					Editoriais				
Notícias de rádio ou tevê					Entrevistas				
Reportagens de rádio ou tevê					Notícias				
					Reportagens				
					Resenhas				
					Tiras				
Publicitário					Publicitário				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Jingles					Anúncios				
Pregões					Folhetos de rua				
Propagandas de rádio ou tevê					Propagandas				
					Slogans				
De divulgação científica					De divulgação científica				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Aulas					Artigos científicos				
Debates					Autobiografias				

Exposições					Biografias				
Palestras					Didáticos				
Seminários					Documentos oficiais				
					Hipertextos				
					Relatórios técnicos				

					Relatos históricos				
					Tabelas e gráficos				
					Verbetes de dicionários				
					Verbetes de enciclopédias				
Literário e de entretenimento					Literário e de entretenimento				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
"Causos" e similares					Contos				
Canções					Contos populares				
Cordéis					Crônicas				
Filmes					Diários				
Relatos de experiências					Fábulas				
Recitação de poemas e jogos verbais					Lendas e mitos				
Reprodução de contos tradicionais					Novelas				
Peças de teatro (espetáculos)					Peças de teatro (textos)				
Piadas					Poemas				
					Provérbios e ditos populares				
					Quadrinhos				
					Romances				
					Roteiros				

A: Turmas iniciais; B: Turmas em continuidade

Fonte: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002

O capítulo é encerrado com a abordagem e discussão das seguintes questões, incluindo a disponibilização de sugestões de atividades e propostas pedagógicas: como explorar os gêneros do oral para que os alunos tenham uma melhor compreensão deles, como ajudar os estudantes a falar em público, como ajudá-los a compreender e interpretar textos lidos, como transformar os alunos em

leitores, como ensiná-los a produzir textos de diferentes gêneros, como desenvolver a produção escrita, por meio da transcrição e edição de textos orais, o que se ensina em análise linguística e, por fim, como inserir a disciplina de Língua Portuguesa em propostas interdisciplinares.

2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fruto de uma trajetória histórica relacionada à formulação de um currículo nacional para a educação no país, buscando ser o alicerce para a renovação e para a melhoria da educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular emergiu como a principal orientação das políticas educacionais delineadas pelo MEC, conforme comentam Ferraz (2019) e Azevedo e Damaceno (2017). Sendo um discurso oficial, a Base organiza e estabelece padrões para o que deve ser feito, como realizar, onde e por qual razão (Azevedo; Damaceno, 2017). A BNCC desempenha um papel estratégico nas iniciativas educacionais, impactando as políticas relacionadas aos currículos escolares, os processos de avaliação nas escolas e nos sistemas de ensino (Ferraz, 2019), bem como a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a elaboração de materiais didáticos (Azevedo; Damaceno, 2017).

Em meio a propostas de novas configurações curriculares para a educação básica em todo o país, a BNCC divide opiniões e é tema de debates, com análises críticas e preocupações expressas por pesquisadores em relação às reformas introduzidas pelo governo ao homologar a Base para os níveis infantil, fundamental (em 2017) e, posteriormente, para o ensino médio (em 2018), ressaltando os efeitos prejudiciais para o sistema educacional brasileiro (Ferraz, 2019).

Para Castro (2020), que foi presidente do Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, responsável por orientações para a versão final do documento, a Base resultou de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores da educação e sociedade brasileira. Ferraz (2019), por outro lado, destaca manifestações críticas da sociedade e de entidades representativas de educadores, ressaltando as manobras no processo de elaboração da BNCC que priorizaram especialistas e representantes do setor privado, distanciando-se da participação das comunidades escolares. A autora referencia Aguiar (2018) para situar a trajetória da BNCC no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e revelar as configurações estabelecidas durante o processo: mesmo diante de um

pedido de análise mais aprofundada em relação ao parecer da terceira versão da BNCC, a maioria dos membros do CNE optou por aprovar o documento.

Ainda para a autora, a BNCC, apesar ser apresentada como resposta aos baixos índices de aprovação e proficiência dos alunos, segue o mesmo modelo dos PCN e mantém problemas já identificados neles. Ele considera a Base uma política de caráter "salvacionista" e, além disso, indica que as reformas associadas a ela destacam a eficiência, competitividade e regulação, fundamentando-se em diretrizes internacionais que consideram a educação como um instrumento para fortalecer o mercado.

Azevedo e Damaceno (2017) indicam que a proposta da Base sempre visou a unificação de um projeto educacional, algo que, para elas, não deveria ocorrer em um documento educacional com exames e prova em larga escala. As autoras citam Laval (2004), que diz que, desde o fortalecimento das Avaliações Nacionais da Educação Básica (ANEB), em 2008, “o vasto movimento de avaliação e de comparação internacional é inseparável da subordinação crescente da escola aos imperativos econômicos” (Laval, 2004 apud Azevedo e Damaceno, 2017, p. 87), formando um conjunto de interesses de origem econômica, política e social que acaba criando uma situação dinâmica e propícia a mudanças, muitas vezes desafiadoras e incertas.

A primeira versão da BNCC, um documento com 302 páginas apresentado para consulta pública pela Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2015, trazia um capítulo acerca de seus princípios orientadores e capítulos a respeito das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com seus respectivos componentes curriculares, abrangendo o ensino fundamental e o ensino médio. Além disso, o documento apresentava um capítulo específico sobre a educação inclusiva e um sobre a educação infantil, com objetivos de aprendizagem relacionados às áreas do conhecimento. Nessa primeira versão, encontra-se apenas uma menção feita à Educação de Jovens e Adultos, na seguinte passagem do capítulo “Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)”:

As áreas e componentes curriculares se articulam para promover a apropriação por crianças, **jovens e adultos** de diferentes linguagens, para reconhecer e interpretar fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, para enfrentar problemas práticos, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente. (Brasil, 2015, p. 10, grifo nosso)

Ou seja, em relação à EJA, o documento de 2015 nada mais faz do que

definir jovens e adultos como sujeitos da educação básica, sem desenvolver o tópico ou ater-se nas especificidades e necessidades desse público e dessa modalidade educacional. Conforme traz Catelli Jr. (2019), essa lacuna não passou despercebida pelos educadores da Educação de Jovens e Adultos, que debateram a questão em diversos encontros, atestando a inadequação daquela configuração da BNCC para o público da EJA.

Após um período de debates em todo o país, a segunda versão da Base foi apresentada em 2016, dessa vez com 652 páginas, e adotou uma organização diferente: removeu-se o capítulo sobre educação inclusiva, acrescentou-se um capítulo sobre a construção da BNCC, manteve-se aqueles sobre os princípios da base e sobre as áreas do conhecimento e seus componentes em geral, dessa vez adicionando também extensos capítulos específicos tanto para a etapa do ensino fundamental quanto para a etapa do ensino médio.

No que concerne a EJA, a segunda versão foi a que mais incluiu no texto referências à modalidade. Em contraste à única menção encontrada na versão de 2015, a de 2016 traz um total de 24 menções diferentes relativas à EJA e ao seu público. Uma das principais alterações deu-se no capítulo sobre os princípios da Base e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no qual houve a inclusão de um tópico nomeado “A BNCC E AS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Nessa seção, foram listadas e brevemente descritas as modalidades da educação básica, a EJA inclusa:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurada a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade adequada, incluindo aqueles em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, contempla as determinações curriculares previstas no Art. 26 da Lei no 9.394/1996 – LDB, prevendo outras estratégias no desenvolvimento de experiências escolares e não escolares necessárias para tratar as informações e construir conhecimentos. (Brasil, 2016)

Além disso, ao longo do documento, os diversos trechos que designavam os sujeitos da educação básica sofreram o acréscimo da expressão “jovens e adultos”, como acontece no seguinte parágrafo acerca da estrutura dos componentes da área no ensino fundamental:

As dimensões formativas representadas por esses eixos orientam a proposição de um currículo que associa o conhecimento científico do mundo das crianças, adolescentes, **jovens e adultos**, orientando sua atuação em diferentes práticas sociais: práticas da vida cotidiana, culturais, do trabalho, da comunicação e da cidadania. Para isso, a escolha de unidades de aprendizagem, em todos os componentes curriculares das Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, seguiu as lógicas de

organização desses quatro eixos, incluindo: conteúdos conceituais fundamentais para o conhecimento da área e que se articulem com saberes da prática; processos cognitivos relativos à investigação e à resolução de problemas que possam auxiliar o exercício da cidadania e a tomada de decisão socialmente responsável, possibilitando o tratamento progressivo e recursivo de conceitos ao longo do currículo. (Brasil, 2016, p. 140, grifo nosso)

Entretanto, as inovações detêm-se aí. Segundo Catelli Jr. (2019), a solução encontrada para a questão do apagamento da EJA no documento foi um tanto quanto artificial e apenas aumentou o problema presente, na medida em que o texto menciona os educandos da EJA, mas não considera suas características, o que acaba por homogeneizar ainda mais o currículo e desconsidera as especificidades da modalidade. O autor problematiza esse apagamento:

Ainda que se pudesse pensar que os conteúdos destinados a todas as pessoas que se certificam nas diferentes modalidades da Educação Básica deveriam ser os mesmos, garantindo-se a todos os mesmos direitos de aprendizagem – para usar os mesmos termos da BNCC – há outros elementos que precisam ser considerados para a garantia da equidade. (Catelli Jr., 2019, p. 313)

Seguindo essa linha de raciocínio, o autor critica a falta na Base de um texto que problematizasse a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, pensando-se na diversidade de sujeitos que se matriculam na EJA em todo o país. Ele defende que teria sido necessário algum tipo de reflexão sobre o que constituiria um currículo adequado para pessoas que deixaram a escola e a ela retornam, já com experiências acumuladas e aprendizagens nos âmbitos pessoal e profissional. Deveriam ser pensados conteúdos que contribuíssem para o avanço dos estudos desses educandos, bem como que ampliassem suas perspectivas pessoais e profissionais. (Catelli Jr., 2019) A falta dessa reflexão é um ponto crítico que Catelli Jr. critica na Base e a escolha por mencionar a modalidade sem, no entanto, propor nenhuma reflexão sobre isso apenas acaba por reforçar o local marginalizado da EJA.

A terceira versão da Base, com 396 páginas, foi homologada em 2017 e destinou-se apenas às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que o documento referente ao Ensino Médio ficou para o ano seguinte, em razão do novo Ensino Médio. Os capítulos foram redistribuídos de forma que um ficou destinado à Educação Infantil e outro ao Ensino Fundamental, este último contendo seções dedicadas para cada uma das áreas do conhecimento. Nessa versão final,

podemos observar que a BNCC recuou no que diz respeito ao tópico da EJA, pois o número de menções sofreu grande redução, caindo de 24 da versão anterior para 2, sendo que ambas constituem meras designações de jovens e adultos como sujeitos da educação básica ao se falar sobre áreas do conhecimento e seus componentes.

Além disso, também há um parágrafo no capítulo “A ETAPA DO ENSINO MÉDIO”, que trata sobre a Base Nacional Comum Curricular e os currículos:

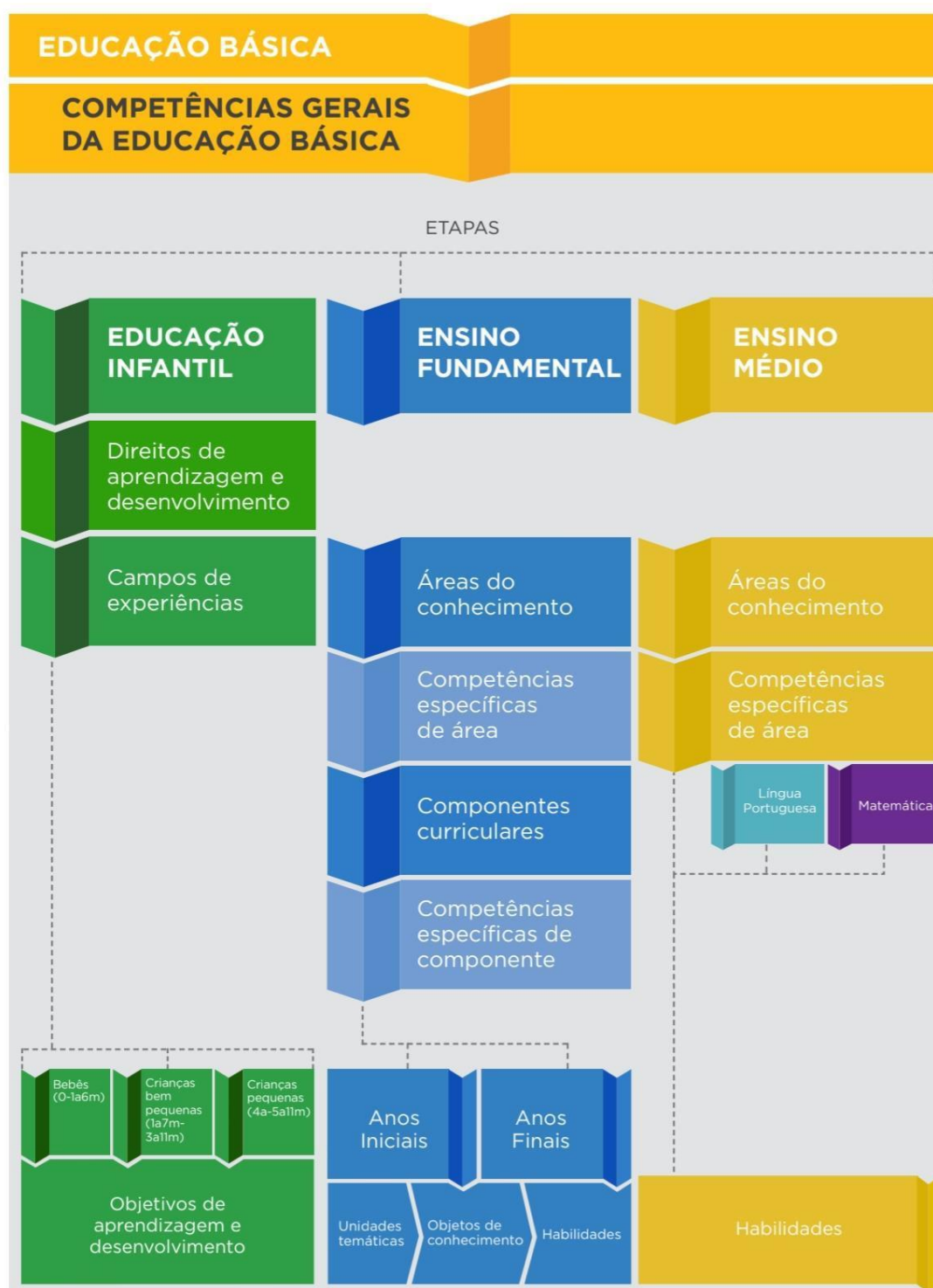
Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua¹. (Brasil, 2018, p. 17-18)

Nesse trecho, a Base parece refletir um pouco sobre as diversas modalidades da Educação Básica, pautando-se brevemente na Educação Escolar Indígena para exemplificar essas diferenças e a importância de considerá-las. No entanto, a passagem não deixa de ser passível de críticas.

A versão final da BNCC compreende as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. O documento se inicia com um texto de apresentação ao material, seguido pelo capítulo 1, que contém a introdução. O capítulo 2 discorre sobre a estrutura do documento e apresenta um esquema visual para orientar o leitor acerca da organização dos elementos contidos na Base. Os capítulos subsequentes são dedicados às três etapas de educação mencionadas, respectivamente.

O conteúdo do documento é esquematizado no segundo capítulo da seguinte forma:

Figura 2: Esquema visual da BNCC

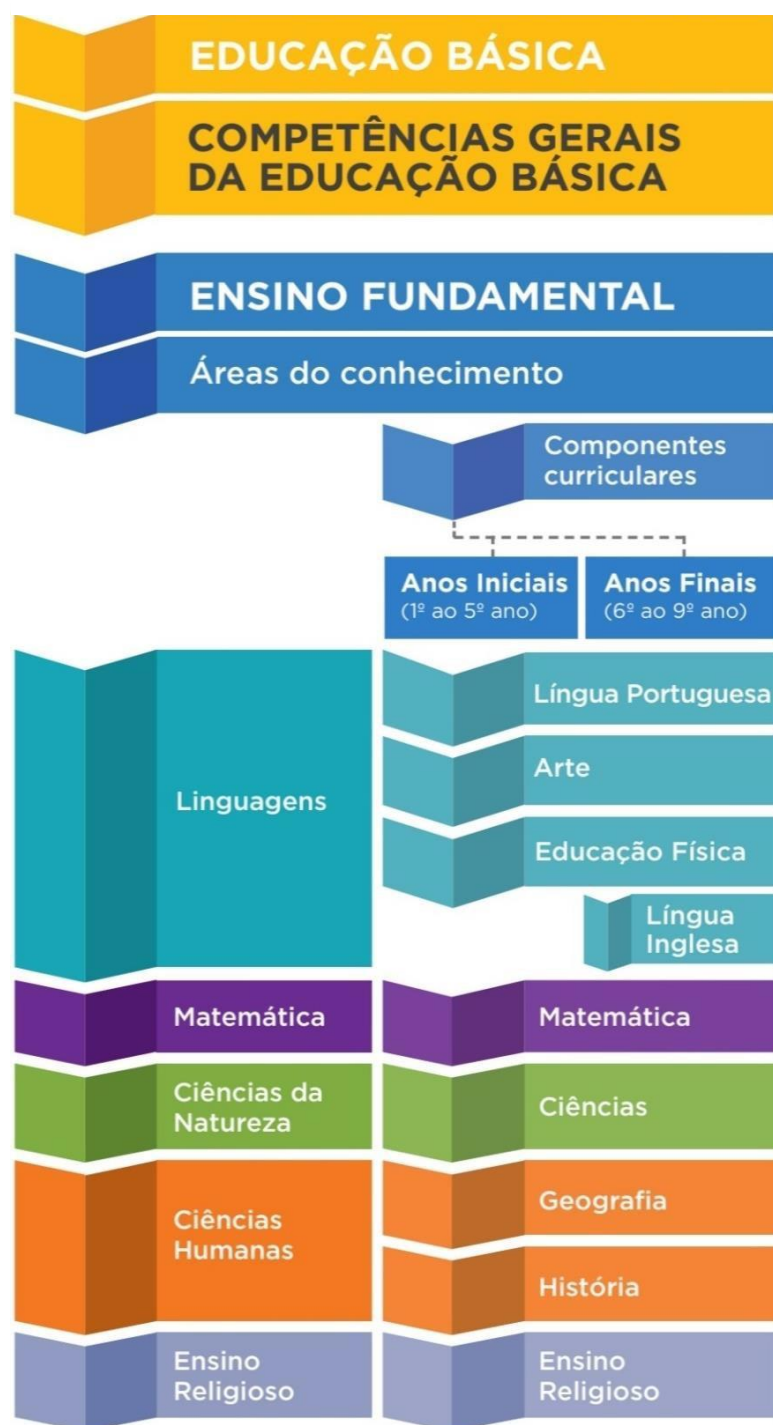


Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017

O capítulo também apresenta um esquema mais detalhado do ensino fundamental, sobre o qual este trabalho se concentra, mostrando as áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas, componentes curriculares de cada um

dos segmentos do ensino fundamental:

Figura 3: Esquema visual do ensino fundamental na BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017

Focalizamos a área de Linguagens, mais especificamente, Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, organizada no capítulo 4 da maneira como vê-se abaixo:

Figura 4: Capítulo “A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL” da BNCC

4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	53
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica.....	53
4.1. A área de Linguagens.....	59
<i>* Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</i>	<i>62</i>
4.1.1. Língua Portuguesa	63
<i>* Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....</i>	<i>66</i>
4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	67
4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	115

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017

Agora, abordaremos itens pertencentes aos subcapítulos que consideramos importantes de serem destacados neste trabalho. Num primeiro momento, notamos que o subcapítulo “O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica” aborda o ensino fundamental, explicando que é a etapa que atende a estudantes de 6 a 14 anos. O subcapítulo discute os “aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais” (Brasil, 2017, p. 57) presentes no cotidiano de pessoas pertencentes a essa faixa etária, enfatizando as mudanças que ocorrem nesse período da vida. Adicionalmente, destaca que os estudantes enfrentam desafios de maior complexidade nos anos finais do ensino fundamental, ressaltando a importância de

reinterpretar as aprendizagens nos anos iniciais em diversas áreas, visando o aprofundamento do repertório dos estudantes. No entanto, nota-se a ausência de considerações em relação à realidade dos jovens, adultos e idosos da EJA.

No subcapítulo "A Área de Linguagens", destaca-se que essa área é constituída pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, sendo que, nos anos finais, acrescenta-se a Língua Inglesa. O texto explora a perspectiva da Base em relação à linguagem, enfatizando que as atividades humanas ocorrem por meio de práticas sociais, mediadas por diversos tipos de linguagens verbais, corporais, visuais, sonoras e digitais. Por meio dessas interações, as pessoas formam suas identidades como membros da sociedade, uma vez que, nesses encontros, estão envolvidos tanto conhecimentos e posturas quanto princípios culturais, morais e éticos.

A BNCC estabelece seis competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, grosso modo, são elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural;
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem para ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e produzir sentidos que levem à resolução de conflitos e à cooperação;
4. Utilizar essas diferentes linguagens para defender pontos de vista que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global de forma crítica;
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais e também participar da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para se comunicar, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

No que se refere ao componente de Língua Portuguesa, a BNCC estabelece um diálogo com documentos e orientações curriculares elaborados na última década, considerando as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). O documento coloca o texto como unidade central de trabalho, adotando perspectivas enunciativo-discursivas em sua abordagem. Busca-se relacionar os textos ao seu contexto de produção, promovendo o desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos. Em conformidade com os PCN, a BNCC enfatiza a definição de conteúdos, habilidades e objetivos, valorizando conhecimentos sobre gêneros textuais, língua, norma-padrão e diferentes linguagens. Essa abordagem visa favorecer o desenvolvimento da leitura, produção e tratamento das linguagens, as quais, por sua vez, servem para ampliar as possibilidades de participação em práticas diversas nas esferas de atividades humanas.

O objetivo da disciplina de Língua Portuguesa, então, é o de “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, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017, p. 67). Enfatiza-se que os estudos teóricos e metalinguísticos não devem ser vistos como um objetivo isolado, mas sim como uma parte integral de práticas reflexivas que capacitam os estudantes a aprimorar suas competências no emprego da língua em situações contextualizadas de linguagem.

Parte-se então para a definição dos eixos de trabalho com o Português: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística.

O Eixo da Leitura compreende práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte com textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. A leitura é tomada num sentido mais amplo, dizendo respeito não apenas ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento e ao som, considerando também os gêneros digitais. Esse eixo inclui a reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção de textos que circulam nas diferentes mídias e esferas de atividade humana; a dialogia; as relações entre textos e textualidades; a reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; estratégias e procedimentos de leitura; e a adesão às práticas de leitura.

O Eixo da Produção de Textos compreende práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria de textos escritos, orais e multissemióticos. Esse eixo inclui a consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; a dialogia e relação entre textos; a alimentação temática; a construção da textualidade; os aspectos notacionais e gramaticais; as estratégias de produção.

O Eixo da Oralidade compreende práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face e envolve a oralização de textos escritos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas específicas. Esse eixo inclui a consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; a compreensão de textos orais e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; a relação entre fala e escrita. Grande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona ao eixo Oralidade.

O Eixo da Análise Linguística compreende a reflexão e a análise sobre as práticas de linguagem; envolve o conhecimento sobre a língua, a norma-padrão e sobre outras semioses e também a análise textual, gramatical, lexical, fonológica. Envolve ainda procedimentos e estratégias metacognitivas de análise e avaliação consciente. Vale notar que, apenas da separação para fins de organização curricular, as práticas de uso e análise se interpenetram e se retroalimentam. Esse eixo inclui a fono-ortografia, sintaxe, semântica, variação linguística, elementos notacionais da escrita.

A BNCC define que os eixos acima apresentados se relacionam com práticas de linguagem situadas. Assim sendo, outra categoria organizadora são os campos de atuação em que tais práticas se realizam. São quatro campos nos anos finais: (1) o campo artístico-literário; (2) o campo das práticas de estudo e pesquisa; (3) o campo jornalístico-midiático; (4) o campo de atuação na vida pública. No componente de Língua Portuguesa, essa divisão apresenta uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social. Portanto, as habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo

progressivamente em complexidade.

Adentrando o subcapítulo destinado ao tópico da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o texto menciona que, nessa etapa, a exposição dos estudantes a gêneros textuais relacionados a diversas áreas de atuação e disciplinas é ampliada. Além disso, destaca-se a ênfase no aprofundamento do tratamento dos gêneros presentes na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de envolvimento na vida pública. São detalhadas práticas com gêneros específicos para cada um desses campos, sem fazer menção à participação de adultos ou idosos nessas atividades comunicativas. Mais uma vez, a atenção é voltada para adolescentes e jovens, excluindo qualquer referência a adultos ou idosos.

Os eixos organizadores de leitura, escrita e oralidade se articulam para promover a aprendizagem e o desenvolvimento da Língua Portuguesa de modo que as diferentes abordagens - linguística, metalinguística e reflexiva - contribuam para a prática de linguagem. Isto é, essas práticas devem ser associadas aos conhecimentos sobre a prática da linguagem, as demais semioses e a norma-padrão, como propiciadoras de reflexão a respeito do funcionamento da língua, de maneira que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

CAPÍTULO 3: REVISITANDO DOCUMENTOS OFICIAIS

3.1 Análise dos dados

No capítulo 1, abordamos noções relacionadas ao léxico e às entidades lexicais, explorando como o ensino do léxico geralmente ocorre normalmente na disciplina de Português. Além disso, introduzimos as diferentes dimensões do léxico a partir das quais ele pode ser estudado em sala de aula, bem como ressaltamos a importância dos neologismos para o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

No capítulo 2, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos, explorando sua trajetória histórica e as características gerais de seu público estudantil. Tratamos sobre noções acerca do ensino de Português na EJA e realizamos reflexões críticas sobre o currículo nesse cenário. Ademais, discutimos o contexto e a estrutura de dois documentos oficiais que orientam o currículo em nível nacional: a PCEJA, específica à EJA, e a BNCC, de cunho geral, cada um com suas características distintas. Mais especificamente, adentramos o ensino de Língua Portuguesa voltado para turmas dos anos finais do ensino fundamental presente nesses documentos.

A seguir, procedemos com um levantamento dos conteúdos (PCEJA) e habilidades (BNCC) associados ao léxico e suas dimensões nos documentos mencionados, focalizando nos anos finais do ensino fundamental. Essa análise abrange tanto uma avaliação quantitativa quanto qualitativa dos dados gerados.

Para esse propósito, retomamos brevemente as características das cinco dimensões do léxico de acordo com o referencial teórico apresentado no capítulo 1, as quais serão utilizadas como categorias para a análise dos conteúdos e habilidades identificados. São elas: a dimensão formal, a dimensão gramatical, a dimensão semântica, a dimensão discursiva e a dimensão textual.

Segundo os autores utilizados, a dimensão formal está associada ao conhecimento da forma fonética e ortográfica de uma unidade lexical, assim como à capacidade de perceber a variação de sua forma fonética em diferentes usos linguísticos. Esse último ponto dialoga com a dimensão discursiva do léxico.

A dimensão gramatical engloba diversos conhecimentos morfológicos e gramaticais relacionados à unidade lexical. Isso abrange entendimentos sobre os processos de formação, derivação e flexão das unidades, suas classificações

gramaticais, colocações, relações morfossintáticas, relações sintagmáticas. Tudo isso não considerando esses conhecimentos como um fim em si mesmo, mas como uma maneira de adquirir mais informações sobre a unidade lexical, a fim de compreender as utilizações das lexias na língua em uso.

A dimensão semântica abrange o conhecimento do valor semântico da unidade lexical, incluindo relações paradigmáticas, traços semânticos, reconhecimento da polissemia e das variações de significado nos usos, associações semânticas, bem como os significados denotativo e conotativo da unidade. Envolve também a capacidade de escolher, entre parassinônimos, o que produz efeito de sentido adequado às intenções discursivas, estabelecendo, assim, uma relação com a dimensão discursiva.

A dimensão discursiva inclui o conhecimento das probabilidades de ocorrência/frequência da unidade na fala e na escrita, a compreensão das limitações impostas ao seu uso, levando em consideração a variação da situação, os impactos da variação histórica, geográfica, estilística e social, bem como do registro.

A dimensão textual, por fim, contempla o papel da unidade lexical como parte integrante do texto, sendo utilizada de forma estratégica, principalmente no que se refere à sua contribuição na construção da coesão e da coerência textual. Além disso, inclui o papel da unidade na criação e sinalização de sentido e intenções. Essa dimensão geralmente dialoga com outras dimensões, principalmente com a semântica e com a discursiva.

Na categorização da nossa análise, devido à frequente correlação de várias dimensões do léxico em aspectos do léxico analisados, optamos por destacar as dimensões que se mostravam mais salientes em determinado conteúdo ou habilidade.

3.1.1 Análise dos conteúdos da PCEJA

O subcapítulo "Conteúdos de Língua Portuguesa", inserido no capítulo de Língua Portuguesa da PCEJA, apresenta conteúdos conceituais e procedimentais relacionados a cada uma das três práticas delineadas pelo documento, sendo elas, a título de retomada: (1) a prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, (2) a de produção de textos orais e escritos e (3) a prática de análise linguística. Ao todo, há 36 conteúdos de Língua Portuguesa destinados aos anos finais do Ensino

Fundamental. Destes, identificamos 17 conteúdos que abrangem uma ou mais dimensões do léxico, conforme dispomos no quadro abaixo:

Quadro 8: Conteúdos da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Língua Portuguesa/Ensino Fundamental II) que abrangem as dimensões do léxico

CONTEÚDOS DA PCEJA QUE ABRANGEM O LÉXICO			
Nº	PRÁTICA	CONTEÚDOS	DIMENSÕES
1.	Escuta de textos orais e leitura de textos escritos	Escuta de textos de gêneros do oral marcados por maior formalidade para a construção de modelos orientadores para a própria fala.	Dimensão discursiva
2.	Escuta de textos orais e leitura de textos escritos	Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso.	Dimensão textual
3.	Escuta de textos orais e leitura de textos escritos	Seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte: – leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto; – leitura programada: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior; – leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia; leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido; – leitura item a item: realizar uma tarefa, seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária.	Dimensão semântica Dimensão textual
4.	Escuta de textos orais e leitura de textos escritos	Emprego de diferentes estratégias de leitura: – formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura; – validar ou reformular as hipóteses levantadas, a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura; – avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras; – construir sínteses parciais de partes do	Dimensão semântica

		texto para poder prosseguir na leitura; – inferir o sentido de palavras a partir do contexto; –consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor).	
5.	Escuta de textos orais e leitura de textos escritos	Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, para perceber ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como as intenções do autor.	Dimensão semântica Dimensão textual
6.	Escuta de textos orais e leitura de textos escritos	Reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel, no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.	Dimensão discursiva
7.	Prática de produção de textos orais e escritos	Planejamento prévio da fala, em função da intenção do enunciador, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.	Dimensão discursiva
8.	Prática de produção de textos orais e escritos	Produção de textos dos gêneros selecionados, considerando a intenção do enunciador, as características do interlocutor, as exigências da situação e os objetivos estabelecidos.	Dimensão discursiva
9.	Prática de produção de textos orais e escritos	Seleção de recursos discursivos, semânticos e gramaticais , prosódicos e gestuais, adequada ao gênero.	Dimensão semântica Dimensão gramatical
10.	Prática de produção de textos orais e escritos	Utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo critérios de: – manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; – seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; – manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; – suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; – avaliação da orientação e força dos argumentos; propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas pronominais, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto.	Dimensão textual Dimensão semântica Dimensão gramatical
11.	Prática de	Reconhecimento das características	Dimensão discursiva

	análise lingüística	principais dos gêneros de texto oral e escrito, quanto ao conteúdo temático, estrutura e estilo: – reconhecimento do universo discursivo sociocultural dentro do qual cada gênero de texto se insere, considerando as intenções do enunciador, a relação entre os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam; – reconhecimento da intertextualidade, do diálogo entre textos, das várias “vozes” (citações, referências e estilos) presentes nos textos, com a finalidade de ampliar o repertório no exercício da interpretação; – exame das facilidades e restrições, das características e adaptações que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos; – análise das seqüências textuais predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero; reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (uso expressivo de repetições, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, o sentido dos conectivos na articulação das idéias, a presença de algumas figuras de linguagem etc.).	Dimensão semântica Dimensão gramatical
12.	Prática de análise lingüística	Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, para tornar evidente os aspectos regionais, sociais e individuais na fala e na escrita, enfatizando a idéia de que não existe uma variante mais certa ou mais errada. Assim, podem-se observar: – os fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia); – as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; – a seleção de registros (mais ou menos formal, mais ou menos informal) em função do contexto;	Dimensão discursiva Dimensão gramatical

		– os diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).	
13.	Prática de análise lingüística	Comparação dos fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios: – sistema pronominal; – emprego dos tempos verbais; – predomínio de verbos de significação mais abrangente; – casos mais gerais de concordância nominal e verbal; supremacia das construções por justaposição e coordenação sobre as de subordinação.	Dimensão discursiva Dimensão gramatical
14.	Prática de análise lingüística	Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos: – condensando idéias, articulando-as por meio de pronomes relativos, das conjunções, das justaposições etc.; – relacionando frases, explicitando a relação semântica entre elas com os conectivos adequados; – reordenando os constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos; – expandindo a frase para reconstruir na escrita elementos do contexto situacional; – utilizando recursos sintáticos e morfológicos, que permitam alterar a estrutura da frase para expressar diferentes pontos de vista discursivos; – reduzindo o texto, para eliminar repetições, redundâncias, evitando as recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam efeitos desejados de sentido.	Dimensão gramatical Dimensão textual
15.	Prática de análise lingüística	Ampliação do vocabulário pelo ensino e aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: – escolha, entre diferentes palavras,	Dimensão semântica Dimensão discursiva Dimensão textual Dimensão gramatical

		daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem, para obter a coesão textual; – escolha adequada do vocabulário, em relação à modalidade falada ou escrita, ou em nível de formalidade e finalidade social do texto; – organização das palavras em conjuntos estruturados, em relação a determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, enquanto possíveis elementos de um texto; – capacidade de inferir, a partir do elemento lexical (o verbo, por exemplo), os traços de sentido de outros elementos (sujeito, complementos) que se relacionem com ele, para resolver um problema de compreensão de texto; – emprego adequado de palavras limitadas a certas condições sóciohistóricas (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria); – elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.	
16.	Prática de análise lingüística	Descrição de fenômenos lingüísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir exemplos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base: – na morfologia, estudando os procedimentos de derivação e flexão das palavras; – no papel funcional assumido pelos termos constitutivos das sentenças (sujeito, predicado, complemento, adjunto etc.); – na sistematização dos processos de concordância regulares.	Dimensão gramatical
17.	Prática de análise lingüística	Utilização das regularidades observadas em morfologia e sintaxe , como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica .	Dimensão gramatical Dimensão formal

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo segmento do Ensino Fundamental (2002, grifos nosso)

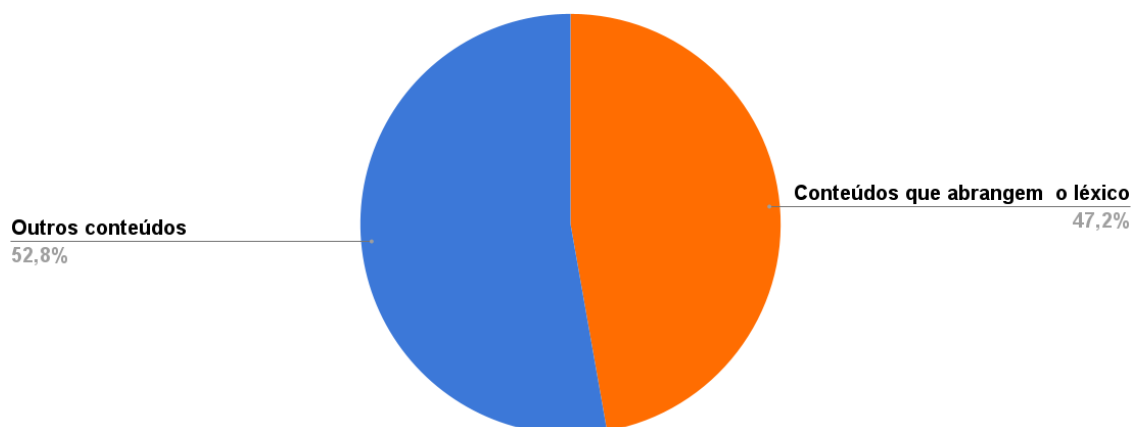
No quadro 8, apresentamos os 17 conteúdos levantados, enumerando-os, na primeira coluna, e indicando, na segunda coluna, a prática à qual pertencem no

documento. As práticas de escuta de textos orais e leitura de textos escritos são subdivididas, pelo documento da PCEJA, em duas: "Escuta de textos orais" e "Leitura de textos escritos." O mesmo ocorre com a prática de produção de textos orais e escritos, subdividida em "Produção de textos orais" e "Produção de textos escritos". Sendo assim, destacamos a subdivisão a qual cada conteúdo pertence por meio de grifos na segunda coluna.

Na terceira coluna, apresentamos o texto dos conteúdos *ipsis litteris* conforme disposto no documento. Utilizamos o recurso do grifo para indicar os trechos em que as referências às dimensões do léxico mais se evidenciam. Na última coluna, identificamos as dimensões do léxico que mais se relacionam ao conteúdo exibido.

Após compilados e analisados os dados, observamos os resultados representados no seguinte gráfico:

Gráfico 1: Conteúdos da PCEJA de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II



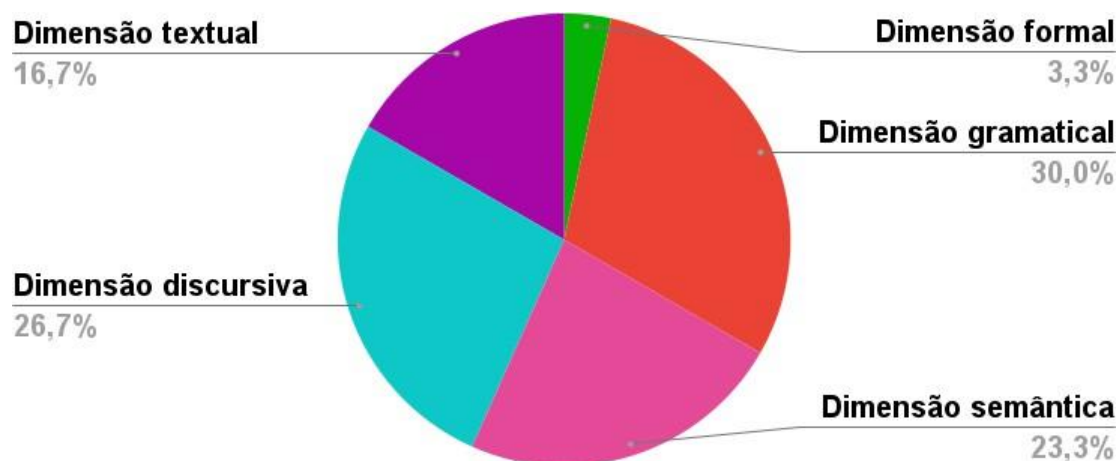
Fonte: Elaborado pelo autor com base na PCEJA (2002)

Como é possível observar no gráfico 1, aproximadamente 47% dos conteúdos de Português, ou seja, quase metade, abrangem o ensino das dimensões do léxico e fornecem possibilidades para os educadores trabalharem com o tema em sala de aula.

Passamos agora para a análise da presença das dimensões do léxico nos 17

conteúdos levantados:

Gráfico 2: Dimensões do léxico nos conteúdos de Português da PCEJA para o Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pelo autor com base na PCEJA (2002)

Conforme podemos verificar pelo gráfico acima, a distribuição se dá de forma relativamente equilibrada em quatro das cinco dimensões: são nove conteúdos para a dimensão gramatical, oito para a dimensão discursiva, sete para a semântica e seis para a textual. No entanto, a dimensão formal fica defasada, com apenas um conteúdo.

Agora, discutiremos o modo como as diferentes dimensões do léxico são contempladas pelos 17 conteúdos levantados da PCEJA.

Dimensão gramatical

Inicialmente, é possível observar que a dimensão gramatical é abordada por 9 conteúdos (sendo eles os conteúdos de nº 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17) na PCEJA. Esta dimensão está presente nos conteúdos vinculados à prática de produção de textos orais e escritos (2 conteúdos), bem como na prática de análise linguística, predominantemente (7 conteúdos). No entanto, não foram identificados conteúdos relacionados à dimensão na prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos.

Em nossa análise, notamos que, tanto na produção de textos quanto na análise linguística, grande parte dos conteúdos vinculam os saberes léxico-

gramaticais às características dos gêneros textuais estudados pelos alunos. Além disso, destacam-se conteúdos relacionados à variação linguística, o que conversa com a dimensão discursiva do léxico, buscando o entendimento da variação da língua por parte dos educandos e o combate ao preconceito linguístico. Outros aspectos contemplados nessa dimensão são a análise dos recursos linguísticos relacionados à intencionalidade, o enriquecimento do capital lexical e a descrição de fenômenos linguísticos.

Dimensão discursiva

Em segundo lugar, verificamos que a dimensão discursiva apresenta relação com 8 conteúdos (sendo eles os conteúdos nº 1, 6, 7, 8, 11, 12, 13 e 15). São 2 conteúdos relacionados à escuta e leitura de textos, 2 à produção de textos e 4 à análise linguística. Nessa dimensão, destacam-se conteúdos relacionados ao nível de formalidade dos textos em relação ao gênero a que pertencem e às situações comunicativas em que ocorrem, bem como conteúdos que abordam o estilo do texto e do autor em questão. Além disso, ressalta-se a variação de acordo com aspectos geográficos, modalidade oral ou escrita; e a adequação do emprego das lexias em função de condições sócio-históricas.

Dimensão semântica

Em terceiro, a dimensão semântica, por sua vez, apresenta 7 conteúdos (nº 3, 4, 5, 9, 10, 11, 15), sendo três conteúdos associados à escuta e à leitura, dois à produção e dois à análise linguística. Esses conteúdos englobam as práticas de consultar o dicionário, de inferir o significado de lexias a partir do contexto em que aparecem no texto, de perceber ambiguidades, ironias e expressões figuradas, de selecionar recursos semânticos em adequação ao gênero e unidades lexicais em acordo com o eixo temático, de perceber e usar de forma estratégica os campos léxico-semânticos, de manter paralelismo semântico e de elaborar glossários.

Dimensão textual

Em quarto lugar, a dimensão textual apresenta 5 conteúdos (nº 2, 5, 10, 14 e 15), estando dois deles ligados à escuta e à leitura, um à produção e dois à análise linguística. Os conteúdos ressaltam a seleção lexical a serviço da intenção discursiva, a utilização de mecanismos de coesão e coerência textuais, de acordo

com o gênero e o texto em questão, bem como a escolha consciente de incluir ou excluir determinadas unidades lexicais em textos de acordo com sua pertinência para atingir os efeitos de sentido desejados.

Dimensão formal

Por fim, em quinto lugar, a dimensão formal aparece apenas em um conteúdo, ligado à prática de análise linguística. Esse conteúdo se dá na interação entre as dimensões formal e gramatical do léxico, sinalizando a capacidade do estudante de utilizar regularidades observadas na morfologia e na sintaxe para adequar a ortografia e a acentuação gráfica à norma-padrão.

3.1.1.1 Conteúdos da PCEJA que fazem menção direta ao estudo do léxico

Da lista de conteúdos apresentada no quadro 9, selecionamos expressões que fazem referência direta ao trabalho com o léxico, sendo elas:

Quadro 9: Expressões dos conteúdos da PCEJA (Português/Ensino Fundamental II) que fazem menção direta ao estudo do léxico

EXPRESSÕES DE MENÇÃO DIRETA AO LÉXICO NA PCEJA	
1.	Arcaísmo(s)
2.	Dicionário
3.	Estrangeirismo(s)
4.	Gíria(s)
5.	Glossário
6.	Jargão(ões)
7.	Léxico
8.	Neologismo(s)
9.	Palavra(s)
10.	Regionalismo(s)
11.	Verbetes(s)
12.	Vocabulário

Fonte: Elaborado pelo autor com base na PCEJA (2002)

Analisando os conteúdos selecionados a partir do quadro acima, chegamos à constatação de que, dentre 17 conteúdos, apenas 5 fazem menção direta ao tema do léxico, sendo eles:

Quadro 10: Conteúdos da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Língua Portuguesa/Ensino Fundamental II) que fazem menção direta ao estudo do léxico

CONTEÚDOS DA PCEJA COM MENÇÃO DIRETA AO LÉXICO			
Nº	PRÁTICA	CONTEÚDOS	DIMENSÕES
3.	Escuta de textos orais e leitura de textos escritos	Seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte: – leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto; – leitura programada: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior; – leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia; – leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido; - leitura item a item: realizar uma tarefa, seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária.	Dimensão semântica
4.	Escuta de textos orais e leitura de textos escritos	Emprego de diferentes estratégias de leitura: – formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura; – validar ou reformular as hipóteses levantadas, a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura; – avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras; – construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura; – inferir o sentido de palavras a partir do contexto; – consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor).	Dimensão semântica
10.	Prática de produção de textos orais e escritos	Utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais , conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo critérios de: – manutenção da continuidade do tema	Dimensão textual Dimensão semântica Dimensão gramatical

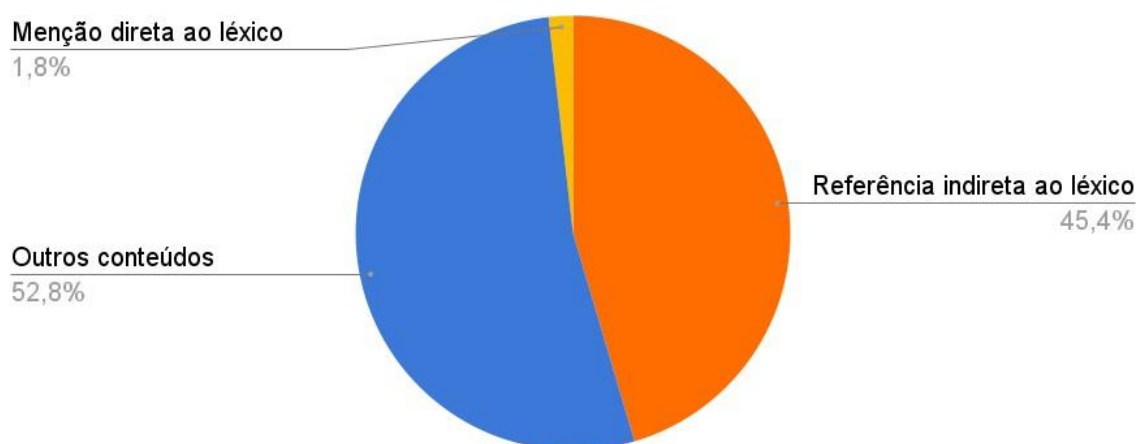
		e ordenação de suas partes; – seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; – manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; – suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; avaliação da orientação e força dos argumentos; – propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas pronominais, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto.	
12.	Prática de análise lingüística	Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, para tornar evidente os aspectos regionais, sociais e individuais na fala e na escrita, enfatizando a idéia de que não existe uma variante mais certa ou mais errada. Assim, podem-se observar: – os fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia); – as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; – a seleção de registros (mais ou menos formal, mais ou menos informal) em função do contexto; os diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).	Dimensão discursiva Dimensão gramatical
15.	Prática de análise lingüística	Ampliação do vocabulário pelo ensino e aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: – escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem, para obter a coesão textual; – escolha adequada do vocabulário, em relação à modalidade falada ou escrita,	Dimensão semântica Dimensão discursiva Dimensão textual Dimensão gramatical

		ou em nível de formalidade e finalidade social do texto; – organização das palavras em conjuntos estruturados, em relação a determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, enquanto possíveis elementos de um texto; capacidade de inferir, a partir do elemento lexical (o verbo, por exemplo), os traços de sentido de outros elementos (sujeito, complementos) que se relacionem com ele, para resolver um problema de compreensão de texto; – emprego adequado de palavras limitadas a certas condições sóciohistóricas (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria); elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base na PCEJA (2002)

Considerando esses dados, podemos acrescentar uma nova informação às porcentagens anteriormente observadas, como demonstramos no gráfico:

Gráfico 3: Menção ao léxico em conteúdos da PCEJA de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pelo autor com base na PCEJA (2002)

Portanto, apesar de, inicialmente, a porcentagem exposta no Gráfico 2, em que 47,2% dos conteúdos abrangem ao léxico, nos parecer positiva, com essa nova

análise mais específica, percebemos que apenas 1,8% dos conteúdos totais fazem referência explícita ao estudo do léxico.

Essa constatação representa um problema na medida em que a ausência do enfoque lexical explícito em 45,4% dos conteúdos significa que a possibilidade de trabalho com o léxico pode passar despercebida na aplicação em sala de aula. Isso porque, muitas vezes, para que os professores possam incorporar de maneira consciente o estudo do léxico em suas diferentes dimensões a partir dos conteúdos oferecidos por documentos oficiais, é necessário que estejam atentos a essa potencialidade, caso elas não estejam sinalizadas nos documentos. Junto a isso, é sabido que o léxico é um tema insuficientemente abordado nos cursos de licenciatura em Português. Portanto, uma explicitação dessa questão seria necessária, a fim de chamar atenção para esse trabalho, orientando as equipes das escolas e os docentes nessa aplicação em sala de aula.

Analizamos agora os cinco conteúdos com referência direta ao estudo do léxico.

O conteúdo nº 3 realiza referência específica ao léxico ao abordar, na indicação dos procedimentos de leitura, a procura pela localização de verbetes em dicionários. Entendemos aqui que o uso do dicionário, nesse contexto, em grande parte das vezes, é proposto pelo professor com intuito de que os estudantes consultem os possíveis significados de lexias presentes em um texto, para facilitar seu entendimento. A exclusividade dessa prática é criticada por Antunes (2012), que reforça o grande número de possibilidades do trabalho com o dicionário em sala de aula, que não se resume à consulta do significado.

O conteúdo nº 4, também relativo a estratégias de leitura, novamente indica a prática de consultar o dicionário, e, além disso, acresce a prática de inferir o significado de lexias a partir do contexto em que elas se encontram no texto, o que se relaciona a dimensão semântica do léxico, pois requer o trabalho com conhecimentos, muitas vezes inconscientes, do aluno acerca das relações léxico-semânticas das unidades lexicais.

O conteúdo nº 10 refere-se, na prática de produção de textos escritos, à “seleção apropriada do léxico em função do eixo temático” (Brasil, 2002, p. 28) de maneira estratégica, o que envolve várias dimensões do léxico, principalmente a semântica e a textual, considerando as escolhas que o estudante tem de fazer envolvidas com a seleção lexical, com propósito de manter a unidade de sentido do

texto.

O conteúdo nº 12, também na prática de análise linguística, destaca a observação da variação língua em uso, devido a aspectos regionais, sociais e individuais, em relação aos planos em que a variação linguística se manifesta, mencionando o léxico como um deles, compreendendo os diferentes empregos de unidades lexicais. Esse ponto está conectado à dimensão discursiva do léxico, que diz respeito às variações lexicais em relação a diversos fatores, como ressaltado no texto do conteúdo.

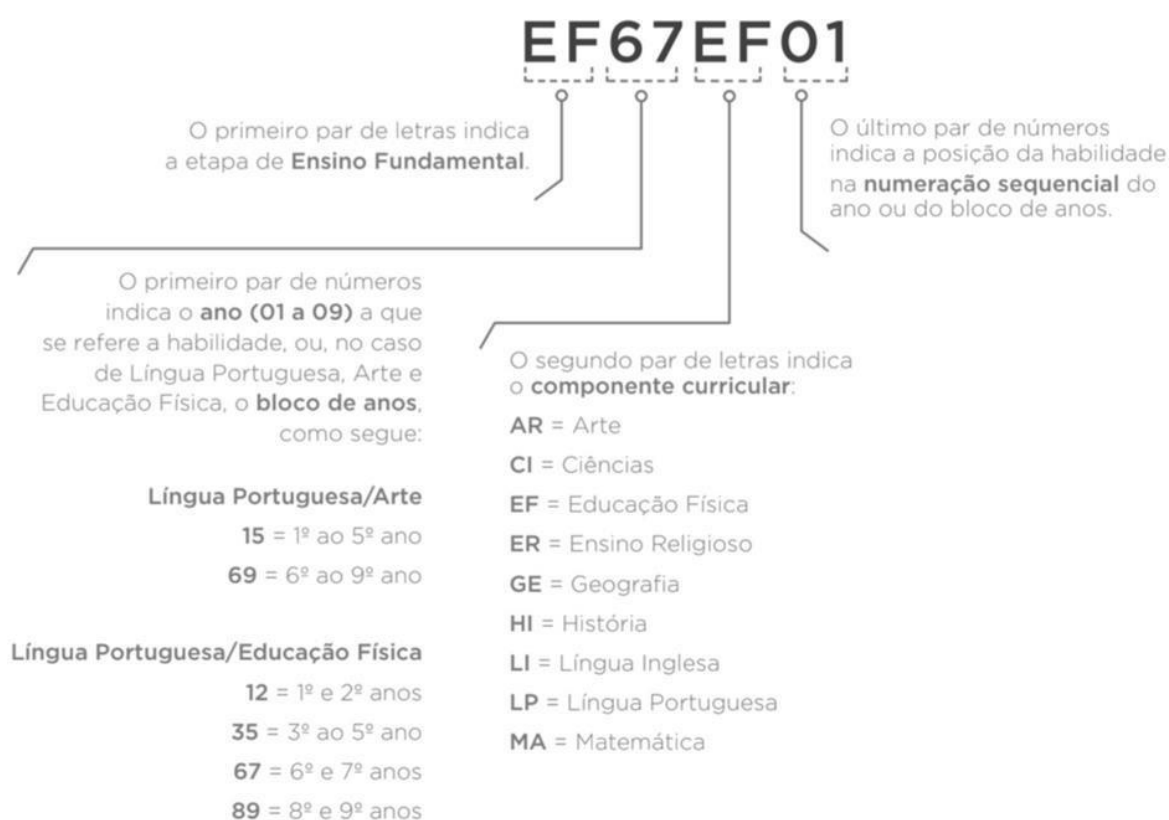
Por fim, o conteúdo nº 15 é o que se direciona mais diretamente ao estudo do léxico e, também, o que contempla mais dimensões. Ele é referente à prática de análise linguística e trata da ampliação do vocabulário pela aprendizagem de novas unidades (o que entendemos aqui como enriquecimento do capital lexical, conforme exposto no capítulo 1), de modo a proporcionar ao estudante a escolha, entre diferentes unidades, das mais apropriadas para se obter coesão textual; a escolha adequada do vocabulário em função da modalidade escrita ou falada, do nível de formalidade e da finalidade do texto; da organização das unidades lexicais em conjuntos estruturados em relação a determinado tema enquanto possíveis elementos de um texto (entendido aqui como a construção de campos léxico-semânticos), a capacidade de inferir, a partir da classificação gramatical de uma unidade, os traços de classes gramaticais de outras unidades que se relacionam com ele para resolver problemas de compreensão textuais (relacionado à dimensão gramatical), ao emprego adequado de lexias limitadas a condições sóciohistóricas (relacionado à dimensão discursiva) e a elaboração de glossários, identificação de palavras-chave (relacionado majoritariamente às dimensões semântica e textual), e à consulta ao dicionário.

3.1.2 Análise das habilidades da BNCC

O subcapítulo "Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades" da BNCC apresenta habilidades referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Essas habilidades estão associadas a quatro práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica), a quatro campos de atuação (campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-

mediático, campo de atuação na vida pública) e a diversos objetos de conhecimento. As habilidades estão divididas em três tabelas distintas: a primeira é dedicada a habilidades do 6º ao 9º ano, a segunda, a habilidades específicas do 6º e do 7º anos, e a terceira, a habilidades específicas do 8º e do 9º anos. Essas habilidades são listadas e categorizadas com códigos que permitem identificá-las, como explicado pela BNCC:

Figura 5: Explicação dos códigos das habilidades da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 30)

São 56 habilidades que se aplicam a todos os anos finais do ensino fundamental, 12 referentes apenas ao sexto ano, 14 a apenas ao sétimo, 38 a ambos; 16 apenas ao oitavo, 12 apenas ao nono e 37 a ambos oitavo e nono. Ao todo, somam-se 185 habilidades relacionadas à Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Dessas, nosso levantamento encontrou 82 conteúdos que abrangem de forma geral uma ou mais dimensões do léxico, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 11: Habilidades da BNCC (Língua Portuguesa/Ensino Fundamental II) que abrangem as dimensões do léxico

HABILIDADES DA BNCC QUE ABRANGEM O LÉXICO		
Nº	HABILIDADES	DIMENSÕES
1.	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão , como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	Dimensão discursiva
2.	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.	Dimensão semântica
3.	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	Dimensão semântica
4.	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.) , à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto , à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia , pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.	Dimensão discursiva Dimensão formal Dimensão gramatical
5.	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta .	Dimensão discursiva Dimensão formal
6.	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de	Dimensão textual

	material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.	
7.	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada , os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.	Dimensão discursiva Dimensão textual
8.	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais , o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo , em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Dimensão discursiva Dimensão semântica Dimensão gramatical Dimensão textual
9.	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.	Dimensão textual Dimensão discursiva Dimensão gramatical
10.	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar	Dimensão discursiva

	familiaridade com textos legais – seu vocabulário , formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.	
11.	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos , as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”	Dimensão textual
12.	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos .	Dimensão discursiva
13.	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	Dimensão discursiva Dimensão gramatical
14.	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica	Dimensão gramatical Dimensão discursiva Dimensão semântica

	de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.	
15.	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo) , gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	Dimensão semântica
16.	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Dimensão discursiva
17.	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Dimensão discursiva
18.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	Dimensão discursiva
19.	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as	Dimensão semântica Dimensão gramatical

	onomatopeias , dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.) , que funcionam como modificadores , percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo .	
20.	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Dimensão discursiva
21.	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	Dimensão discursiva Dimensão gramatical Dimensão formal
22.	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor , de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.	Dimensão textual
23.	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	Dimensão semântica
24.	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	Dimensão gramatical
25.	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	Dimensão gramatical Dimensão textual
26.	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	Dimensão gramatical
27.	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	Dimensão gramatical
28.	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	Dimensão gramatical Dimensão formal
29.	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Dimensão gramatical Dimensão semântica

30.	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Dimensão gramatical
31.	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.	Dimensão gramatical
32.	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.	Dimensão gramatical
33.	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.	Dimensão gramatical
34.	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).	Dimensão gramatical
35.	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	Dimensão gramatical
36.	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.	Dimensão gramatical
37.	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.	Dimensão gramatical
38.	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).	Dimensão gramatical
39.	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	Dimensão textual Dimensão gramatical
40.	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Dimensão textual Dimensão gramatical
41.	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	Dimensão textual
42.	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	Dimensão textual Dimensão gramatical
43.	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	Dimensão textual Dimensão semântica

44.	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente , linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista , além das características do gênero , os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.	Dimensão textual Dimensão gramatical
45.	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	Dimensão textual
46.	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos , como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.	Dimensão gramatical Dimensão textual
47.	(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações .	Dimensão semântica
48.	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	Dimensão gramatical Dimensão semântica Dimensão textual
49.	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.	Dimensão gramatical Dimensão textual
50.	(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e	Dimensão semântica

	de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	
51.	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Dimensão formal Dimensão discursiva
52.	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Dimensão gramatical
53.	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	Dimensão gramatical
54.	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Dimensão textual Dimensão gramatical
55.	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Dimensão gramatical Dimensão textual
56.	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Dimensão textual Dimensão semântica
57.	(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	Dimensão gramatical
58.	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais , pontuação etc.	Dimensão formal Dimensão gramatical
59.	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Dimensão gramatical Dimensão formal
60.	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	Dimensão gramatical
61.	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	Dimensão gramatical
62.	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e	Dimensão gramatical

	expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	
63.	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	Dimensão gramatical
64.	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal) , construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Dimensão gramatical Dimensão textual
65.	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Dimensão gramatical Dimensão semântica Dimensão textual
66.	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)	Dimensão textual Dimensão gramatical
67.	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Dimensão gramatical
68.	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	Dimensão gramatical Dimensão semântica
69.	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	Dimensão discursiva Dimensão gramatical
70.	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.	Dimensão discursiva Dimensão gramatical
71.	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	Dimensão gramatical
72.	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	Dimensão gramatical Dimensão discursiva
73.	(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).	Dimensão semântica
74.	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.	Dimensão textual Dimensão semântica
75.	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título,	Dimensão discursiva

	linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	
76.	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	Dimensão semântica
77.	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	Dimensão textual Dimensão gramatical
78.	(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases , marcas do discurso reportado e citações.	Dimensão semântica
79.	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	Dimensão textual
80.	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases , pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	Dimensão semântica
81.	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma	Dimensão semântica

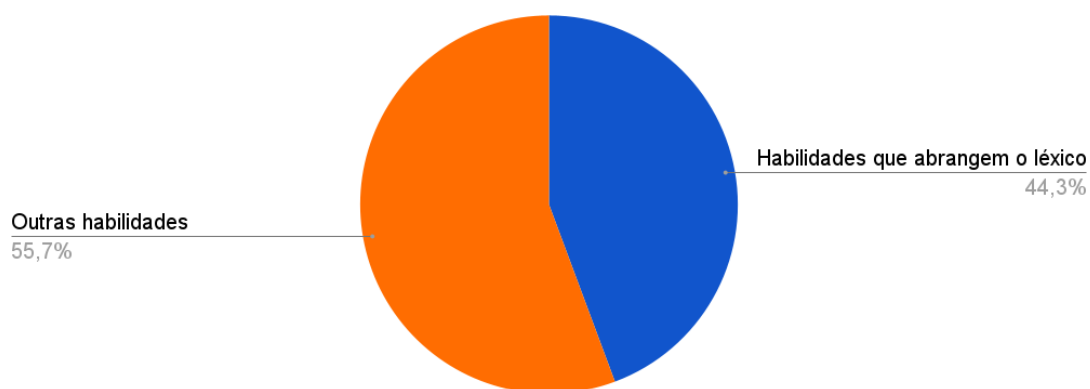
	a propiciar diferentes efeitos de sentido.	
82.	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	Dimensão semântica

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2017, grifos nossos)

Listamos, no Quadro 11, as 82 habilidades identificadas, com numeração correspondente na primeira coluna. Na segunda coluna, inserimos o código da habilidade acompanhado do texto correspondente, copiado na íntegra, com uso de grifos nossos para destacar trechos que mais remetem às dimensões lexicais. Na terceira coluna, indicamos as dimensões que apresentam maior relação com a habilidade em questão.

Os resultados obtidos foram representados quantitativamente no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Habilidades da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II

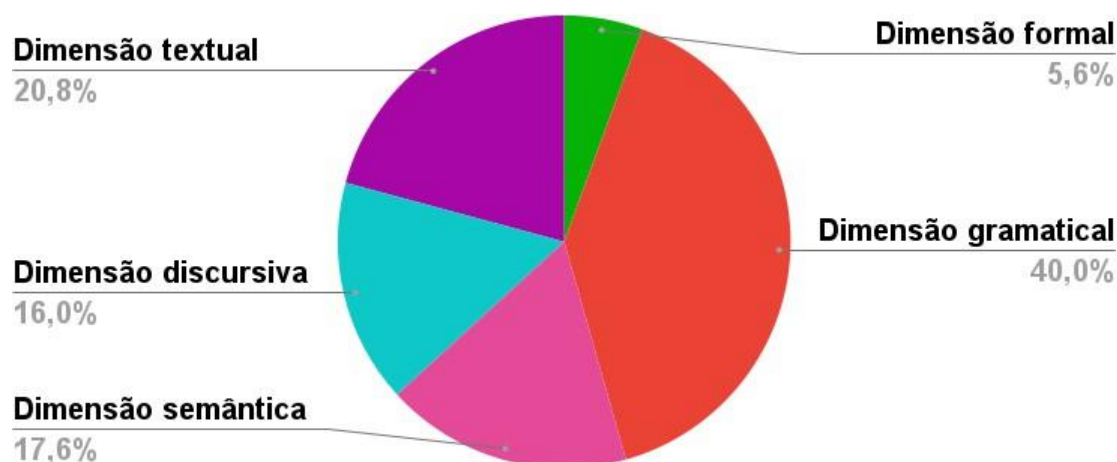


Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2017)

Conforme evidenciado no gráfico 4, cerca de 44% das habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, equivalente a quase a metade — de maneira similar ao que ocorre com a PCEJA —, abrindo possibilidades para o ensino do léxico.

Passamos agora para a análise da presença das dimensões do léxico nas 82 habilidades levantadas:

Gráfico 5: Dimensões do léxico nos conteúdos de Português da BNCC para o Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2017)

Percebemos que a maior parte das habilidades está concentrada na dimensão gramatical, sendo o restante dividido de forma mais ou menos equilibrada entre a dimensão textual, a discursiva e a semântica, enquanto a formal encontra-se defasada.

Vamos agora examinar como as 82 habilidades identificadas na BNCC abordam as diversas dimensões do léxico.

Dimensão gramatical

Conforme nossa análise, a dimensão gramatical do léxico é abordada por 50 habilidades da BNCC. Essas habilidades abrangem temas como conhecimentos léxico-gramaticais aplicados à produção textual, análise de traços linguísticos em textos, considerando recursos gramaticais comumente empregados no gênero a que pertencem e levando em conta suas características específicas, análise de recursos coesivos gramaticais, análise de função e flexão de classes, utilização de conhecimentos gramaticais na produção de textos, formação de palavras derivadas, contemplando conhecimentos relacionados à morfologia.

Observa-se um número considerável de habilidades em que a dimensão gramatical se correlaciona à dimensão textual. Essa correlação é evidenciada na análise de características gramaticais em relação às estratégias de persuasão em determinados gêneros textuais, na identificação de estruturas gramaticais que contribuem para a compreensão do caráter do texto, na identificação de efeitos de

sentido dos tempos e modos verbais considerando o gênero e a intenção comunicativa, na utilização de verbos adequados ao passado ao criar narrativas ficcionais, considerando diferentes formas de iniciar uma história, e na análise da modalização proporcionada por classes e estruturas gramaticais presentes em textos noticiosos ou argumentativos, por exemplo.

Além disso, identificam-se habilidades que estabelecem uma correlação com a dimensão discursiva, ao propor o uso consciente e reflexivo de regras da norma-padrão, considerando as situações em que sua utilização é necessária, a comparação das regências e colocações da norma-padrão em relação ao português coloquial oral, além da identificação e análise de estrangeirismos, incluindo a avaliação da pertinência de seu uso.

Também se observa uma correlação com a dimensão semântica, por meio da análise dos efeitos de sentido resultantes do uso de palavras e expressões, tanto denotativas quanto conotativas. Isso inclui adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas, que desempenham o papel de modificadores no contexto textual.

Adicionalmente, nota-se uma correlação com a dimensão formal na proposição da análise de processos de formação de palavras, de modo que o estudante se aproprie das regras de uso do hífen.

Dimensão textual

Nossa análise identificou 26 habilidades que englobam a dimensão textual. Elas estão relacionadas a uso de estratégias de persuasão em textos, avaliação de textos considerando a clareza e a progressão temática, identificação de graus de parcialidade e imparcialidade em textos a partir das escolhas feitas pelo autor, reconhecimento da substituição lexical como um recurso de coesão referencial, identificação do uso de recursos persuasivos, como título e escolhas lexicais, visando atingir as intenções comunicativas. Muitas dessas habilidades envolvem a coesão referencial léxica.

Várias habilidades apresentam correlação com a dimensão gramatical, como as que trazem o uso do imperativo e expressões que indicam circunstâncias para compreender o caráter do texto, a identificação de efeitos de sentido dos modos verbais de acordo com a intenção comunicativa, a explicação de efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade em textos, e a análise da

modalização viabilizada por classes gramaticais.

Há, também, habilidades em correlação com a dimensão semântica, abordando a identificação de efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pela seleção lexical, pelo uso de figuras de linguagem e a identificação de um referente comum em cadeias de substituições lexicais para o estabelecimento de relações entre partes do texto.

Foram encontrados, ainda, itens em que a dimensão textual se correlaciona com as dimensões gramatical e semântica ao mesmo tempo, pela análise de escolhas lexicais e estratégias de persuasão, considerando recursos como tempo verbal, jogos de palavras e metáforas, além de organização da coesão e da progressão temática do texto, por meio do uso de critérios de organização tópica, marcas linguísticas e mecanismos de paráfrase.

Dimensão semântica

Encontramos 22 habilidades relacionadas à dimensão semântica do léxico. Elas abordam questões como a identificação de efeitos de sentido gerados por jogos de palavras e paráfrases, percepção de humor e ironia contido no uso textual de certas unidades lexicais ou expressões, análise de unidades e expressões denotativas e conotativas em textos e compreensão da diferença de sentidos entre unidades consideradas sinônimas. São muito tratadas questões relativas a recursos semânticos em geral, figuras de linguagem, em especial as metáforas.

Algumas habilidades apresentam uma correlação entre a dimensão semântica e a dimensão textual. Elas mencionam tópicos como a função da paráfrase na coesão e progressão temática de textos, bem como o estabelecimento de relações entre partes do texto por meio de substituições lexicais. Além disso, observa-se uma correlação com a dimensão gramatical ao se considerar os efeitos de sentido gerados por verbos de ligação.

Dimensão discursiva

No âmbito da dimensão discursiva, identificamos 20 habilidades. Elas fazem menção principalmente ao estilo de textos pertencentes a gêneros diferentes, à observação da variedade linguística e à adequação à norma-padrão. As habilidades compreendem, além disso, a produção de textos adequados à modalidade escrita ou oral, a análise do uso de vocabulário técnico/especializado em textos, a percepção

do vocabulário como pistas para o texto. Foram encontradas interessantes aplicações ao trabalho com textos narrativos e com textos teatrais, em que se recomenda a utilização de variedades linguísticas no discurso direto e o uso de marcas linguísticas. Em correlação com a dimensão gramatical, a comparação regras da norma-padrão com o uso no português coloquial e a avaliação da pertinência de uso de estrangeirismos de acordo com a situação comunicativa.

Dimensão formal

Relativamente à dimensão formal, identificamos 7 habilidades, que abordam principalmente a ortografia e a norma-padrão. Em correlação com a dimensão discursiva, essas habilidades tratam da escrita com correção ortográfica, conforme as convenções da língua escrita. Em correlação com a dimensão gramatical, abordam a apropriação do uso do hífen por meio da análise de processos de formação de palavras. Além disso, em correlação com ambas as dimensões, as habilidades referem-se ao uso consciente de regras da norma-padrão em situações em que ela é necessária.

3.1.2.1 Habilidades da BNCC que fazem menção direta ao estudo do léxico

Dentre os conteúdos listados no quadro 11, escolhemos expressões que se referem diretamente ao trabalho com o léxico, são elas:

Quadro 12: Expressões das habilidades da BNCC (Português/Ensino Fundamental II) que fazem menção direta ao estudo do léxico

EXPRESSÕES DE MENÇÃO DIRETA AO LÉXICO NA BNCC	
1.	Antônimos/antonímia, homonímia, série sinonímica/sinônimos/sinonímia
2.	Coesão referencial léxica
3.	Correção ortográfica/correções de ortografia/regras ortográficas
4.	Escolhas lexicais/seleções lexicais
5.	Estrangeirismos
6.	Figuras de linguagem
7.	Formação de palavras

8.	Jogos de palavras
9.	Metáforas/construções metafóricas
10.	Palavras e expressões conotativas e denotativas/processos figurativos
11.	Palavras primitivas e palavras derivadas
12.	Recursos semânticos
13.	Substituições lexicais
14.	Uso ambíguo de palavras e expressões
15.	Vocabulário

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2017)

Ao considerar as expressões destacadas no quadro acima, dentre as 82 habilidades que haviam sido levantadas, encontramos 28 que fazem menção direta ao estudo do léxico, listadas a seguir:

Quadro 13: Habilidades da BNCC (Português/Ensino Fundamental II) que fazem menção direta ao estudo do léxico

HABILIDADES DA BNCC COM MENÇÃO DIRETA AO ESTUDO DO LÉXICO		
Nº	HABILIDADES	DIMENSÕES
2.	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.	Dimensão semântica
3.	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	Dimensão semântica
4.	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.) , à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto , à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as	Dimensão discursiva Dimensão formal Dimensão gramatical

	produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia , pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.	
8.	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais , o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo , em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas , a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Dimensão discursiva Dimensão semântica Dimensão gramatical Dimensão textual
9.	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.	Dimensão textual Dimensão discursiva Dimensão gramatical
13.	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	Dimensão discursiva Dimensão gramatical
14.	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os	Dimensão gramatical Dimensão discursiva

	recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.	Dimensão semântica
15.	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo) , gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	Dimensão semântica
19.	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias , dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores , percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Dimensão semântica Dimensão gramatical
23.	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	Dimensão semântica
28.	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	Dimensão gramatical Dimensão formal
29.	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Dimensão gramatical Dimensão semântica
30.	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Dimensão gramatical
39.	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais,	Dimensão textual Dimensão gramatical

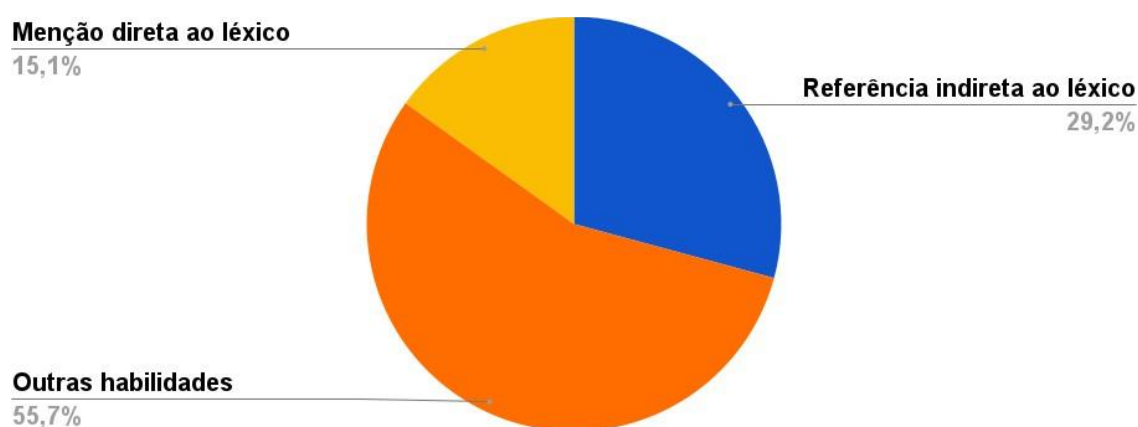
	possessivos, demonstrativos).	
40.	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Dimensão textual Dimensão gramatical
42.	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	Dimensão textual Dimensão gramatical
43.	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	Dimensão textual Dimensão semântica
51.	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Dimensão formal Dimensão discursiva
52.	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Dimensão gramatical
54.	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Dimensão textual Dimensão gramatical
56.	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Dimensão textual Dimensão semântica
59.	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Dimensão gramatical Dimensão formal
64.	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Dimensão gramatical Dimensão textual
65.	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Dimensão gramatical Dimensão semântica Dimensão textual
72.	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	Dimensão gramatical Dimensão discursiva
74.	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.	Dimensão textual Dimensão semântica
81.	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirias, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	Dimensão semântica

82.	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	Dimensão semântica
-----	--	--------------------

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2017, grifos nossos)

Assim, geramos o seguinte gráfico, incluindo a porcentagem de habilidades com relação mais explícita ao léxico em relação ao restante:

Gráfico 6: Menção ao léxico em habilidades da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2017)

No gráfico 4, foi observado que 44% das habilidades envolvem o léxico. Com essa nova análise, ao examinar o gráfico 6, constatamos que aproximadamente 15% das habilidades mencionam diretamente o léxico. Embora essa porcentagem seja mais elevada em comparação com a apresentada pela PCEJA (1,8%), consideramos crítico o fato de que o léxico, um dos principais componentes da língua, seja tão pouco referenciado no principal documento norteador de currículos do país. Isso retoma a preocupação de que o tema possa passar despercebido pelos profissionais da educação nas escolas.

Procedemos agora a uma análise qualitativa das trinta habilidades que fazem referência direta ao estudo do léxico na BNCC.

Inicialmente, a coesão referencial léxica é explicitamente abordada nas habilidades de número 29, 39, 54 e 64. Nesse sentido, tanto a habilidade 54 quanto a 64 mencionam a utilização apropriada desse recurso na produção de textos, de

acordo com o gênero textual. A habilidade 29 aborda a mesma temática, incluindo o uso de nomes e recursos semânticos como sinonímia, antonímia e homonímia como exemplos de coesão referencial. Já a habilidade 39 trata do reconhecimento desses recursos, citando substituições lexicais de substantivos por sinônimos como exemplo.

Em segundo lugar, a questão das substituições lexicais, além de ser mencionada pela habilidade 39, também o é pelas habilidades 40 e 65. Ambas tratam de usar e reconhecer estabelecer relações entre partes do texto por meio do recurso de substituições lexicais.

Em relação ao tema de antônimos/antonímia, homonímia, série sinonímica/sinônimos/sinonímia, encontram-se, além das habilidades 29 e 39, as habilidades de número 23 e 52. A habilidade 23 trata da análise das diferenças de sentido entre unidades lexicais de uma série sinonímia, enquanto a 52 discute a formação de antônimos mediante o acréscimo de prefixos com a noção de negação.

Além disso, quanto a recursos semânticos, além da habilidade 29, o tema é abordado pelas habilidades 15 e 81. A 15 trata da interpretação, em poemas, dos efeitos produzidos pelo uso de recursos semânticos, como figuras de linguagem. Já a 81 aborda a exploração de recursos semânticos, como figuras de linguagem e jogos de palavras, ao parodiar poemas e criar textos em versos.

No que se refere aos jogos de palavras, além de serem abordados pela habilidade 81, também são contemplados pelas habilidades 2 e 8. A primeira refere-se à identificação e análise dos efeitos de sentido que fortalecem a persuasão em textos publicitários, como jogos de palavras e figuras de linguagem. A segunda enfoca a análise de estratégias de persuasão e apelo ao consumo, destacando os recursos linguístico-discursivos utilizados, incluindo jogos de palavras e figuras de linguagem.

Em seguida, no que diz respeito às figuras de linguagem, além de serem abordadas pelas habilidades 2, 15 e 81, também são contempladas pelas habilidades 19, 56 e 82. A 19 explora a análise dos efeitos de sentido resultantes da interação entre elementos linguísticos e elementos paralinguísticos, considerando figuras de linguagem, como aliterações, assonâncias, onomatopeias, comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia e paradoxo. As habilidades 56 e 82 consideram a análise dos efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, incluindo comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole,

ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, entre outras.

As metáforas e construções metafóricas são tematizadas não apenas pelas habilidades 19 e 56, mas também pela 43. Esta última aborda a identificação de construções metafóricas como um recurso persuasivo em textos argumentativos, além de discutir as escolhas lexicais associadas a isso.

As escolhas lexicais, além de contempladas pelas habilidades 8 e 43, também o são pelas de número 14, 42 e 74. Tanto a habilidade 43 quanto a 74 abordam a capacidade de identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos, sendo as escolhas lexicais um desses recursos. A habilidade 14 menciona a análise, em textos narrativos ficcionais, da escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e personagens, bem como da percepção dos efeitos de sentido decorrentes do uso de palavras e expressões conotativas e processos figurativos em textos narrativos ficcionais, abrangendo assim o tema das “palavras e expressões conotativas e denotativas/processos figurativos”. Além disso, a habilidade 19 aborda o tema ao trazer a análise dos efeitos do uso de sentido decorrentes de palavras e expressões denotativas e conotativas que funcionam como modificadores, percebendo sua função em cada gênero narrativo.

Outrossim, o tema da correção ortográfica, referenciado nas habilidades 4, 28 e 51, envolve diferentes aspectos. A habilidade 4 explora o aprimoramento de produções de texto por meio da realização de correções de ortografia. A habilidade 28 aborda o uso de regras ortográficas ao produzir textos, enquanto a habilidade 51 discute a escrita correta de unidades lexicais, enfatizando a correção ortográfica.

O vocabulário é explicitamente tratado nas habilidades 9 e 13. A primeira enfoca a análise dos efeitos de sentido decorrentes do uso de vocabulário técnico em textos normativos e legais, já a segunda contempla o reconhecimento de traços de textos de divulgação científica, utilizando vocabulário técnico/especializado.

Ademais, os estrangeirismos são explicitamente mencionados na habilidade 72, sobre identificação e caracterização desses termos, considerando se conservam ou não sua forma de origem, bem como avaliando a pertinência de seu uso.

A formação de palavras, por sua vez, é trazida pela habilidade 59, que se refere à análise dos processos de formação de palavras por composição. A habilidade 30 aborda a formação de palavras derivadas a partir de palavras primitivas, utilizando os prefixos e sufixos mais produtivos do português.

E, por fim, o uso ambíguo de palavras e expressões é mencionado pela

habilidade 3, trata da inferência e justificação, em textos multissemióticos, dos efeitos gerados pelo uso ambíguo de palavras.

3.2 Discussão dos dados

Considerando as reflexões apresentadas nos capítulos 1 e 2, junto às análises dos documentos realizadas no capítulo 3, é possível extrair algumas observações em relação ao estudo do léxico na PCEJA e na BNCC.

Inicialmente, não é possível deixar de levar em consideração, o caráter distinto dos dois documentos. A PCEJA (2002) é mais antiga do que a BNCC (2017) e, conseqüentemente, encontra-se desatualizada em comparação à BNCC, especialmente no que se refere às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Além disso, enquanto a PCEJA é específica à EJA, a BNCC tem o intuito de abranger todo o ensino nacional, e falha em abarcar a EJA, como discutido no capítulo 2.

A PCEJA apresenta 36 conteúdos de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, enquanto a BNCC disponibiliza 185 habilidades para o mesmo período. Essa discrepância poderia ser atribuída à diferença de estrutura dos documentos. A BNCC organiza as habilidades por anos escolares, estabelecendo uma progressão das mais simples para as mais complexas, enquanto a PCEJA não segue essa divisão, citando os conteúdos sem subdivisões de acordo com os anos.

A ausência de subitens nas habilidades da BNCC, ao contrário dos conteúdos detalhados na PCEJA, também pode contribuir para a diferença quantitativa. Além disso, a formação oferecida pela EJA ocorre em um período mais curto em comparação ao ensino comum, o que pode justificar o menor número de conteúdos. As distintas necessidades e demandas das turmas do ensino comum e da EJA também podem influenciar essa disparidade.

Em relação às porcentagens dos conteúdos e habilidades relacionados ao léxico, observamos que ambas estão próximas, com 47,2% para a PCEJA e 44,3% para a BNCC. Entretanto, ao considerar as porcentagens específicas relacionadas à menção direta ao estudo do léxico, a situação se modifica, apresentando 1,8% para a PCEJA e 15,1% para a BNCC. Embora ambas as porcentagens sejam relativamente baixas, a da PCEJA é significativamente menor, o que acreditamos ser uma falha do documento, dada a relevância do trabalho com o léxico nas turmas de

EJA. Já a porcentagem mais elevada na BNCC pode ser atribuída à sua atualização temporal e à possível incorporação de estudos mais recentes sobre o ensino do léxico, ou mesmo ao maior número de habilidades incluídas no documento, que permitiu maior espaço para o tema.

Em relação às porcentagens das dimensões lexicais, observamos que elas estão mais distribuídas na PCEJA, com 30% dos conteúdos para a dimensão gramatical, 26,7% para a semântica, 16,7% para a textual e 3,3% para a formal. Os conteúdos se distribuem em quatro das cinco dimensões, deixando a formal lacunosa. Por outro lado, na BNCC, as habilidades estão concentradas na dimensão gramatical, com 40%, e mais ou menos distribuídas para três dimensões, com 20% para a textual, 17,6% para a semântica, 16% para a discursiva, deixando a formal em assimetria, com apenas 5,6%.

Quanto à ordenação das porcentagens, observamos uma configuração quase igual nos dois documentos, com o predomínio da dimensão gramatical e falta na dimensão formal. Essa predominância pode estar relacionada ao destaque do tema da gramática na disciplina de Língua Portuguesa, conforme apontado por Antunes (2012). Do ponto de vista desta pesquisa, no entanto, distinguir conteúdos e habilidades referentes puramente à gramática daqueles referentes ao léxico em sua dimensão gramatical foi desafiador, uma vez que, na prática, os conhecimentos muitas vezes estão entrelaçados.

A pouca abordagem da dimensão formal em ambos os documentos pode ser motivada por diversos fatores. Uma hipótese que levantamos é a de que, ao se pensar na dimensão formal, geralmente ela é associada à ortografia e, portanto, à alfabetização, o que seria um tema mais presente nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, na prática, a situação é outra, uma vez que há um número crescente de estudantes que chegam aos anos finais do ensino fundamental com alfabetização incompleta. Portanto, seria justificável que ambos os documentos abordassem essa questão, especialmente a PCEJA, que teoricamente deveria apresentar um cuidado especial às especificidades de seu público. Ademais, ainda dentro do tema da dimensão formal, é possível ressaltar também os aspectos fonéticos e a pronúncia das unidades lexicais, um tema especialmente relevante no trabalho com a variação linguística e a oralidade, principalmente na EJA.

Em relação às expressões de menção direta ao léxico encontradas nos documentos, a PCEJA traz termos como arcaísmo, gíria, jargão, neologismo,

regionalismo, os quais nossa análise não encontrou na BNCC, apesar de sua importância. Além disso, a PCEJA inclui o trabalho com o dicionário e com a construção de glossários, que não foram identificados na BNCC. Essas ausências nos causam estranhamento, considerando as amplas possibilidades de utilização de dicionários e neologismos em sala de aula, conforme abordado por Antunes (2012) e Ferraz (2008).

Em conclusão, de acordo com nossa análise, ambos os documentos apresentam áreas de potencial melhoria. Seria interessante que incorporassem informações explícitas sobre o estudo do léxico em seus textos, a fim de tirar o tema da marginalização em que se encontra e de orientar os professores nesse trabalho. Essa falta de destaque dado ao léxico é um problema presente na prática em sala de aula e nos cursos de licenciatura, e a realização de mudanças nos documentos poderia impulsionar transformações mais amplas. Seria importante explicitar o trabalho com o léxico e suas diversas dimensões, oferecendo orientações claras aos professores, que poderiam, na prática da sala de aula, trabalhar a competência lexical o enriquecimento do capital lexical de forma consciente. Essa ênfase seria crucial para as práticas de leitura e produção de textos dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos a lacuna gerada a partir das falhas no ensino do léxico e no desenvolvimento da competência lexical na disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, tema essencial para a compreensão das unidades lexicais (correntemente chamadas de “palavras”) em sua integralidade. Destacamos, nesse contexto, o importante papel da escola no processo de desenvolvimento do capital lexical dos alunos, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modalidade educacional que acolhe um público que historicamente enfrenta barreiras no acesso à educação e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da competência lexical que nela acontece. Dessa forma, defendemos a necessidade de um estudo explícito do léxico nas aulas de Português, considerando sua importância para as habilidades de produção e interpretação de textos, bem como para o processo de letramento e a formação de sujeitos ativos e conscientes em suas práticas comunicativas.

Sendo assim, realizamos uma pesquisa documental em dois documentos oficiais — a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da EJA (PCEJA), de 2002, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017 —, tendo sido o primeiro criado de forma a destinar-se especificamente à EJA e o segundo elaborado para servir de alicerce para toda a educação básica brasileira. Nossa análise centrou-se na investigação quantitativa e qualitativa dos conteúdos e habilidades relacionadas ao léxico presentes nesses documentos, com o objetivo de compreender como o ensino do léxico é abordado em cada um deles.

Tendo em vista a futura elaboração de subsídios didáticos para a aplicação do ensino do léxico na EJA, nosso principal objetivo foi examinar a forma como o ensino do léxico da língua portuguesa é abordado, em suas diversas dimensões, em documentos oficiais, na Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais do ensino fundamental. Nossos objetivos específicos incluíram explorar o tema do léxico e de seu ensino considerando as várias dimensões lexicais, contextualizar a EJA e alguns dos documentos que norteiam seu currículo e, por fim, investigar, sob aspectos quantitativos e qualitativos, os conteúdos da Proposta Curricular para a EJA e as habilidades da BNCC relacionados ao ensino do léxico na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, intitulado "O Ensino do Léxico da Língua Portuguesa", aprofundamos a discussão sobre o léxico. Apresentamos a Lexicologia e, em seu âmbito, a Lexicologia Aplicada, como áreas essenciais para a compreensão das unidades lexicais e suas possibilidades de ensino. Além disso, abordamos conceitos fundamentais como léxico global, vocabulário individual, léxico mental, vocabulário ativo, passivo e de reserva, competência lexical, desempenho lexical, aquisição do léxico e capital lexical. Para essa fundamentação, baseamo-nos nos estudos de Guerra e Andrade (2012), Basílio (2004), Ferraz (2008; 2011), Dias (2003), Gil (2016), Duarte (2011) e Laranjeira (2013).

Com base nessas concepções, destacamos o papel da disciplina de Língua Portuguesa na ampliação do capital lexical dos estudantes, promovendo a expansão do vocabulário passivo por meio da introdução de novas unidades lexicais, a mobilização das unidades já conhecidas para que avancem ao vocabulário de reserva e, por fim, a exploração dessas unidades de reserva para que se tornem parte do vocabulário ativo dos alunos.

Além disso, adotamos a proposta de Polguère (2018) para compreender as diferentes entidades do léxico, como unidade lexical, lexia, forma de palavra, lexema, locução e vocábulo, evitando, assim, possíveis imprecisões decorrentes do uso indiscriminado do termo "palavra".

Exploramos, ainda, as razões e os objetivos do ensino do léxico nas escolas. Para tanto, recorremos a Antunes (2012), que, ao analisar a abordagem dos conteúdos lexicais nos livros didáticos, defende a importância do léxico nas práticas sociais e a necessidade de dedicar mais atenção ao seu estudo. Segundo a autora, essa abordagem deve ultrapassar os limites da gramática normativa e contemplar o léxico em sua complexidade, possibilitando aos alunos uma exploração mais ampla do repertório linguístico disponível em seu cotidiano.

Por fim, utilizamos as contribuições de Gil (2019), que revisa e estrutura as ideias de Lado (1958), Richards (1976), Nation (1990; 2005), Schmitt e McCarthy (1997), Schmitt (2010), Leffa (2000) e Scaramucci (2007) a respeito das dimensões do léxico. A autora sintetiza essas dimensões em três categorias principais: gramatical, semântica e discursiva. Complementamos essa análise com as contribuições de Antunes (2012), que acrescenta a dimensão textual do léxico, destacando suas funções na coesão e coerência textual. Além disso, a autora apresenta diferentes perspectivas para o estudo do léxico no texto, como a

linguagem enquanto ação discursiva, o vocabulário como elemento estruturante do texto, o estudo do léxico em resposta às demandas sociais da competência verbal, a dinamicidade e instabilidade lexical, além das decisões quanto à escolha das unidades lexicais. Dentre essas perspectivas, enfatizamos duas em particular: a segunda, especialmente no que diz respeito a coesão e coerência textual, e a quarta, especialmente no que diz respeito aos processos de neologia, reconhecendo-as como produtivas possibilidades para trabalho em sala de aula.

No segundo capítulo, "A Educação de Jovens e Adultos e seus documentos norteadores", definimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade educacional voltada para pessoas que não tiveram acesso à educação básica na idade socialmente esperada, oferecendo-lhes a oportunidade de concluir os ensinamentos fundamental e médio em um período reduzido. Baseando-nos em Pedrosa, Macedo e Faúndez (2011), ressaltamos que esses educandos apresentam especificidades decorrentes de suas trajetórias e contextos socioetnorraciais. Para aprofundar a compreensão sobre a EJA, exploramos a história da escolarização de jovens e adultos no Brasil, guiando-nos por Haddad e Di Pierro (2000), que traçam um panorama abrangendo desde as práticas de ensino promovidas por europeus cristãos no período colonial até a consolidação da EJA como parte integrante do ensino básico, modelo vigente atualmente.

Dando continuidade à análise histórica, abordamos os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 voltados à EJA e verificamos, com base em Di Pierro (2010), que nenhum deles foi plenamente alcançado. Em seguida, examinamos o PNE 2014-2024, que estabelece 20 metas principais, das quais quatro possuem relação direta com a EJA. Destacamos que, conforme Machado e Alves (2017), ainda que o PNE 2014 represente um avanço em relação ao anterior, desafios expressivos persistem na implementação de suas metas. Ademais, destacamos que os cortes orçamentários na educação desde 2019, somados à insuficiência de recursos para enfrentar as exigências impostas pela pandemia de Covid-19, agravaram os índices de evasão escolar e intensificaram dificuldades preexistentes.

No que se refere aos educandos da EJA, refletimos sobre sua diversidade cultural, com base no caderno ALUNAS E ALUNOS DA EJA (MEC, 2006) e nos estudos de Eagleton (2005), Soares (2019), Martins (2012) e Power-Carter e Zakeri (2019). Destacamos os fatores que levaram ao afastamento escolar e enfatizamos a

importância de reconhecer a agência dos educandos como sujeitos ativos na construção de suas próprias realidades.

Além disso, exploramos o objetivo do ensino de Português na EJA de promover o aprendizado escolar e ampliar a compreensão de mundo dos educandos, incentivando sua participação social e cidadania, destacando a linguagem como ferramenta central na organização do conhecimento e interpretação da realidade. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de aproximar os estudantes do léxico com a superação de dificuldades na leitura e na escrita e com a estimulação da análise crítica na compreensão e produção de discursos, além do fortalecimento de sua expressão, com o rompimento de silenciamentos decorrentes da exclusão escolar e incentivo de manifestações ativas e reflexivas, tanto oralmente quanto por escrito. (Brasil, 2002)

Discutimos também o papel da PCEJA e da BNCC na orientação curricular e na reflexão sobre os entendimentos históricos e políticos sobre currículo e sobre a EJA, considerando os contextos em que foram elaborados (Nicodemos; Serra, 2021). Apresentamos a evolução histórica das conceituações de currículo, conforme Campos e Ferreira (2019), e analisamos a trajetória do currículo da EJA no Brasil, com base em Santos e Amorim (2016), destacando a influência de Paulo Freire nas propostas curriculares emancipatórias. Além disso, utilizamos os estudos de Nicodemos e Serra (2021) sobre as políticas curriculares da EJA desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN-EJA), em 2000.

No que concerne à PCEJA, tratamos de seu documento, publicado pelo MEC em 2002, como o primeiro documento curricular nacional para a EJA após as DCN-EJA (Nicodemos; Serra, 2021). Fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, a PCEJA orientava o realinhamento curricular nas redes e instituições educacionais (Brasil, 2002). Focalizamos nossa análise nos volumes voltados para o segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), com ênfase no capítulo de Língua Portuguesa, a fim de compreender a concepção de ensino da disciplina e a organização de seus conteúdos.

Por fim, em relação à BNCC, apresentamos e analisamos o documento de referência central para as políticas de ensino estruturadas pelo MEC. Discutimos sua trajetória de elaboração, segundo Ferraz (2019) e Azevedo e Damaceno (2017), e ressaltamos sua limitação no que tange à EJA. Apesar das revisões sofridas ao longo do tempo, ainda se verifica a ausência de reflexões sobre as especificidades

da EJA e a necessidade de um currículo que valorize as experiências prévias dos educandos, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e profissional (Catelli Jr., 2019). Examinamos a estrutura do documento, focando no capítulo referente ao Ensino Fundamental, particularmente nos subcapítulos voltados à área de Linguagens e à Língua Portuguesa. Apresentamos as seis competências específicas de Linguagens para essa etapa de ensino, os eixos de trabalho com o Português (Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística) e os quatro campos de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. Constatamos que as propostas da BNCC privilegiam adolescentes e jovens, desconsiderando a inclusão efetiva de adultos e idosos na EJA.

No terceiro capítulo, “Revisitando documentos oficiais”, realizamos a análise e discussão dos dados. Primeiramente, identificamos e examinamos os conteúdos e habilidades de português para o ensino fundamental relacionados ao léxico e suas dimensões. Essa análise contemplou tanto uma abordagem quantitativa quanto qualitativa dos dados obtidos. Retomamos brevemente cinco dimensões do léxico apresentadas no capítulo 1 — formal, gramatical, semântica, discursiva e textual —, que serviram como categorias para a análise dos conteúdos e habilidades identificados. Dado que há uma recorrente correlação entre diferentes dimensões do léxico, destacamos aquelas que se mostraram mais relevantes em cada conteúdo ou habilidade analisada.

A princípio, examinamos a PCEJA e verificamos que o documento contempla conteúdos conceituais e procedimentais alinhados às três práticas por ele estabelecidas: (1) escuta de textos orais e leitura de textos escritos, (2) produção de textos orais e escritos e (3) análise linguística. No total, foram identificados 36 conteúdos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, dos quais 17 abrangem uma ou mais dimensões do léxico. Dessa forma, observamos que aproximadamente 47% dos conteúdos de Língua Portuguesa contemplam as dimensões do léxico, o que corresponde a quase metade do total. Esse dado evidencia oportunidades significativas para que os educadores explorem esse tema em sala de aula.

Em seguida, analisamos a distribuição das dimensões do léxico nos 17 conteúdos identificados, constatando que quatro das cinco dimensões aparecem de forma relativamente equilibrada, enquanto a dimensão formal é a menos contemplada. Ademais, discutimos como cada uma dessas dimensões foi abordada

nos conteúdos analisados, destacando suas implicações pedagógicas. Posteriormente, realizamos um exame mais detalhado a partir de expressões que se referem diretamente ao léxico, constatando que, dos 17 conteúdos levantados, apenas 5 fazem menção explícita ao tema.

Com base nesses dados, verificamos que apenas 1,8% do total de conteúdos aborda diretamente o estudo do léxico. Essa baixa representatividade aponta para um problema, pois a ausência de um enfoque lexical claro pode levar à sua negligência na prática docente. Nesse sentido, a explicitação desses conteúdos revela-se essencial para orientar os professores e reforçar a importância desse trabalho em sala de aula. Por fim, procedemos com a análise qualitativa dos cinco conteúdos que fazem referência direta ao estudo do léxico, aprofundando a compreensão de como esse tema é abordado no documento.

Dando sequência à análise da BNCC, identificamos 185 habilidades relacionadas à Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, das quais 82 abordam uma ou mais dimensões do léxico. Os resultados obtidos foram analisados quantitativamente, revelando que cerca de 44% das habilidades de Língua Portuguesa — ou seja, quase metade, cenário semelhante ao observado na PCEJA — abrem possibilidades para o ensino do léxico. Prosseguimos com a análise da distribuição das dimensões do léxico nessas 82 habilidades. Observamos que a maior parte delas está concentrada na dimensão gramatical, enquanto as dimensões textual, discursiva e semântica apresentam uma distribuição mais equilibrada. A dimensão formal, por outro lado, mostrou-se pouco contemplada. Em seguida, investigamos como as habilidades da BNCC incorporam as diferentes dimensões do léxico.

A partir de uma análise mais específica, constatamos que, entre as 82 habilidades identificadas, apenas 28 mencionam diretamente o estudo do léxico. Dessa forma, verificamos que aproximadamente 15% das habilidades fazem referência explícita ao tema. Embora essa porcentagem seja mais elevada em comparação à observada na PCEJA (1,8%), ainda consideramos preocupante que o léxico, um dos principais componentes da língua, seja tão pouco referenciado no principal documento norteador dos currículos no país. Essa constatação reforça a preocupação de que o tema possa ser negligenciado pelos profissionais da educação no ambiente escolar. Por fim, realizamos uma análise qualitativa dessas habilidades, buscando compreender com maior profundidade a forma como o léxico

é abordado na BNCC.

Iniciamos a discussão dos dados a partir das reflexões apresentadas nos capítulos 1 e 2, bem como das análises desenvolvidas no capítulo 3. Constatamos que a PCEJA (2002), sendo anterior à BNCC (2017), encontra-se desatualizada, especialmente no que diz respeito às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Além disso, enquanto a PCEJA volta-se exclusivamente à EJA, a BNCC, embora tenha a proposta de abranger todo o ensino nacional, não contempla adequadamente essa modalidade, conforme discutido no capítulo 2.

A PCEJA apresenta 36 conteúdos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, enquanto a BNCC lista 185 habilidades para o mesmo período. Essa diferença pode ser explicada pela estrutura dos documentos: a BNCC organiza as habilidades por ano, em progressão, enquanto a PCEJA as expõe de forma geral, sem subdivisões. Além disso, a ausência de subitens na BNCC e a menor duração da EJA em relação ao ensino comum também podem justificar essa discrepância, influenciada ainda pelas particularidades de cada modalidade de ensino.

As porcentagens de conteúdos e habilidades relacionadas ao léxico encontradas nos dois documentos são aproximadas: 47,2% na PCEJA e 44,3% na BNCC. No entanto, ao considerar apenas as menções diretas ao estudo do léxico, observa-se uma diferença evidente: 1,8% na PCEJA e 15,1% na BNCC. Embora ambos os percentuais sejam baixos, o valor reduzido na PCEJA é especialmente preocupante, pois revela uma incoerência com a importância do ensino do léxico na EJA. Já o percentual mais elevado na BNCC pode estar relacionado à sua atualização temporal, à incorporação de estudos mais recentes sobre o ensino do léxico e/ou ao maior número de habilidades previstas no documento, ampliando, assim, o espaço destinado ao tema.

Em ambos os casos, a configuração das dimensões do léxico apresenta um padrão semelhante, com predominância da dimensão gramatical e escassez da dimensão formal, possivelmente em razão do enfoque tradicionalmente dado à gramática no ensino de Língua Portuguesa, como aponta Antunes (2012). No entanto, observa-se que as dimensões estão mais distribuídas na PCEJA do que na BNCC, a qual apresenta maior concentração das habilidades na dimensão gramatical.

A partir da comparação dos dados, expomos as conclusões desta pesquisa.

Primeiramente, destacamos o desafio de diferenciar conteúdos e habilidades estritamente gramaticais daqueles relacionados ao léxico na dimensão gramatical, uma vez que esses conhecimentos frequentemente se entrelaçam. Outrossim, refletimos que a abordagem limitada da dimensão formal nos documentos pode estar associada à sua vinculação com a ortografia e a alfabetização, aspectos mais presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, muitos estudantes chegam aos anos finais com processos de alfabetização incompletos, o que evidencia a necessidade de maior atenção a essa questão, especialmente na PCEJA. Ademais, os aspectos fonéticos e a pronúncia das unidades lexicais desempenham um papel fundamental no trabalho com variação linguística e oralidade, sobretudo na EJA. Outro ponto relevante é que a PCEJA inclui expressões como arcaísmo, gíria, jargão, neologismo e regionalismo, que não aparecem na BNCC, além de prever o uso de dicionários e glossários, ausentes no documento mais recente. Essas lacunas são significativas, considerando o potencial pedagógico dessas práticas em sala de aula.

Em síntese, ambos os documentos apresentam aspectos que podem ser aprimorados, especialmente no que diz respeito à definição de diretrizes mais claras para o estudo do léxico, de modo a evitar sua marginalização. A ausência de ênfase nesse aspecto impacta tanto a prática docente quanto a formação inicial dos professores, e sua valorização nos documentos oficiais poderia promover mudanças mais amplas no ensino de Língua Portuguesa. Tornar o léxico mais explícito e reconhecer suas diferentes dimensões contribuiria para o fortalecimento da competência lexical dos alunos, elemento essencial para a leitura e a produção textual.

Neste trabalho, investigamos a intersecção entre dois temas frequentemente considerados marginais em suas respectivas áreas: o estudo do léxico, dentro da Linguística, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da Educação. Nosso objetivo foi contribuir para o avanço do conhecimento nessas áreas, analisando como o ensino do léxico da Língua Portuguesa foi tratado nos documentos oficiais voltados para os anos finais do ensino fundamental na EJA.

A escolha de analisar a Proposta Curricular da EJA (PCEJA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamentou-se na compreensão de que, embora as práticas pedagógicas ultrapassem a mera reprodução de leis e diretrizes curriculares, os documentos oficiais desempenham um papel central na orientação

da prática docente. Além disso, refletem concepções de currículo e de EJA que se transformaram ao longo do tempo e em função dos contextos de sua elaboração, o que justifica sua relevância para esta investigação (Nicodemos e Serra, 2021).

A PCEJA foi selecionada por se tratar do documento curricular governamental mais recente voltado especificamente para a EJA em nível nacional. Contudo, trata-se de um material desatualizado, o que evidencia a dificuldade em encontrar documentos mais recentes e alinhados às necessidades atuais dessa modalidade de ensino. Essa lacuna reforça a limitada atenção governamental à EJA, tornando ainda mais urgente a necessidade de políticas educacionais que valorizem essa etapa da educação básica.

Por outro lado, a escolha da BNCC fundamentou-se em sua relevância enquanto documento curricular de maior influência no cenário educacional brasileiro, refletindo tendências políticas e pedagógicas contemporâneas tanto no Brasil quanto no exterior. No entanto, identificamos uma limitação importante: embora sua proposta política seja a de atuar como um guia unificador para toda a educação básica, sua abordagem generalista desconsiderou as especificidades que caracterizam diferentes modalidades de ensino, como a educação do campo, a educação quilombola, a educação profissional e tecnológica, a educação especial, a educação a distância e a educação indígena. Essa generalização revela uma visão política e educacional que não prioriza essas modalidades e que, como consequência, perpetua a marginalização estrutural desses grupos, reforçando a exclusão histórica que tem marcado essas modalidades.

Nossa pesquisa explorou o léxico em suas diferentes dimensões, apresentando a EJA e seus principais documentos curriculares, além de examinar, de forma quantitativa e qualitativa, como a PCEJA e a BNCC abordaram esse tema. A análise permitiu compreender a quais práticas essas habilidades e conteúdos foram vinculados e o que se esperava da atuação docente em sala de aula. Constatou-se a importância de que essas dimensões fossem devidamente contempladas nos documentos orientadores. Enquanto isso não ocorre, uma alternativa viável seria a criação de materiais de apoio para os professores, fornecendo um embasamento teórico que sustentasse a prática docente e ampliasse a compreensão sobre o léxico, além de orientar em estratégias mais eficazes para explorá-lo com os alunos. Essa abordagem possibilitaria considerar as variações linguísticas, a alfabetização, o letramento, a expansão do vocabulário individual e as

práticas de análise linguística, interpretação e produção de textos — orais, escritos, literários ou não. Esse conhecimento ofereceria aos docentes subsídios para elaborar planos de aula mais eficazes, superando as abordagens tradicionais dos livros didáticos e, conseqüentemente, beneficiando tanto professores quanto alunos.

Este estudo limitou-se à análise de dois documentos no que se refere aos tópicos indicados para compor o currículo dos anos finais do ensino fundamental na EJA, identificando tendências, semelhanças e divergências entre eles. Para investigações futuras, abre-se a possibilidade de realizar análises que abranjam todas as etapas da educação básica, considerando não apenas os conteúdos e habilidades, mas também outros aspectos presentes nos documentos curriculares. Além disso, as pesquisas podem ser ampliadas para incluir documentos curriculares estaduais e municipais, específicos para a EJA ou não. Outras possibilidades envolvem a análise das provas do ENCCEJA, a investigação de materiais didáticos voltados para a EJA (como proposto por Freitas, 2015), a exploração da presença do tema do léxico no ENEM (a exemplo de Liska, 2017) e o estudo sobre o trabalho com neologismos e o uso de dicionários na EJA. Ademais, pesquisas de campo, com observação de aulas e proposição de subsídios didáticos, também representam possibilidades promissoras. Tais iniciativas contribuiriam para um entendimento mais abrangente e aprofundado das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do léxico na EJA.

Por fim, cabe ressaltar que, historicamente e na atualidade, observa-se uma tendência de sucateamento da EJA, uma modalidade que, com investimentos e a devida atenção, poderia gerar impactos significativos na vida dos estudantes. Trata-se de uma questão de dívida social e pública, como já mencionado, e é fundamental que o governo assuma sua responsabilidade, assegurando a continuidade e o fortalecimento da EJA.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. 2012. 1ª ed., 2ª reimpr. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. **Cadernos EJA 1**: Trabalhando com a educação de jovens e adultos - Alunas e alunos de EJA. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

BRASIL (2014). **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 17 ago. 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Primeira Versão. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Terceira Versão. Brasília, 2017.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CAMPOS, A. M. DE; FERREIRA, D. D. F. Dialogismo na reinvenção do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 145– 167, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27305>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CATELLI Jr, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr, R. (Orgs). **Educação é a Base?** 23 Educadores Discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p.313-318.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafio e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000300015>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DIAS, E. O ensino do léxico: a proposta do livro didático. **Olhares & Trilhas (UFU)**,

Uberlândia, v. 4, p. 27-37, 2003. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/3564>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DUARTE, I. **O conhecimento da Língua**: Desenvolver a Consciência Lexical. 1ª ed. Lisboa: DGIDC, 2011.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FERRAZ, A. P. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE. In: **Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2011. Disponível em:
https://www.academia.edu/101285188/16_EL_DESARROLLO_DE_LA_COMPETENCIA_L%C3%89XICA_DESDE_EL_USO_DE_MATERIAL_AUT%C3%89NTICO_EN_LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_PLE. Acesso em: 5 abr. 2021.

FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia. (Orgs.). **Língua Portuguesa, Educação e Mudança**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Europa, 2008, p. 146-162.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. [1968].

FREITAS, Juliane Pereira Marques de. **O ensino do léxico de língua portuguesa na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2015. 233 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2015. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/138472>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GIL, B. D. Competência lexical e ensino. In: GIL, B. D.; CARDOSO, E. A.; ARAÚJO, M.; CONDÉ, V. G.. (Org.). **Saberes lexicais**. 1ª ed. São Paulo: FFLCH/USP, 2019, p. 119-134.

GUERRA, M. M.; ANDRADE, K. S. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 6, p. 226-241, 2012. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14573/9648>. Acesso em: 16 mar. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p.108-130, 2000. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 07 jul. 2021.

LARANJEIRA, R. P. G. **Desenvolvimento lexical**: perspectivas e práticas de professores no 1o ciclo do ensino básico. Didática da Língua Portuguesa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2013.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. **Fórum de EJA**. 2017. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/texto1margaridamiriam.pdf>
>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MARTINS, J.S. Reflexão crítica sobre o tema da “exclusão social”. In: **A Sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 25-48.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002, v1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002, v2.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 180–195, 28 set. 2021. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58190. Acesso em: 6 dez. 2023.

PARDO, P. Contra adversidades, caravana de migrantes segue trajeto rumo aos EUA. **Carta Capital**, São Paulo, 22 out 2018. Disponível em: www.cartacapital.com.br/mundo/contra-adversidades-caravana-de-migrantes-segue-trajeto-rumo-aos-eua/. Acesso em 14 abr 2023.

PEDROSO, A. P. F.; MACEDO, J. G. ; FAÚNDEZ, M. R. . Currículos e Práticas Pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, L. J. G. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 206-207.

POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. Tradução de Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018, p. 320.

POWER-CARTER, S.; ZAKERI, B. Examining our Blind Spots: Personhood, Literacy, and Power. In: BLOOME, D. *et al* (Orgs.) **Re-theorizing literacy practices**: complex social and cultural contexts. Londres: Routledge, 2019, p. 221- 233.

SANTOS, A.; AMORIM, A. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 117–126, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2787. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/2787>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-5, 2019. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2019/04/03/ano-4-numero-12-janeiro-marco-2019/>. Acesso em: 18 ago. 2021.