

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos**

**LÉXICO E LIVRO DIDÁTICO:  
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA**

**Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG

2015

**Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz**

**LÉXICO E LIVRO DIDÁTICO:  
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a 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

Faculdade de Letras da UFMG

2015





*À minha amada mãe.*

*Não há tempo ou distância que possam  
abalar a minha gratidão e o meu amor  
por você.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem me entrego em todas as caminhadas que faço.

A toda espiritualidade amiga pelo apoio e suporte incansáveis.

A minha mãe, Maria Lúcia Torquetti, cujos exemplos de hombridade, de honestidade e de perseverança me nortearão para sempre. A saudade sempre crescerá, bem como meu amor por você.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Aderlande Pereira Ferraz, pelo conhecimento compartilhado, pela paciência, pelo exemplo de educador e de pesquisador.

A minha irmã Fernanda Torquetti, melhor amiga, desde sempre e para sempre, amor incondicional, presença inspiradora, fonte de força e de fé.

Ao meu marido Pedro Ribeiro de Oliveira Sousa, meu amor, meu maior incentivador, meu grande companheiro nesta e em todas as outras vitórias.

Ao meu psicólogo Geraldo Magnani, que tanto contribuiu para que eu acreditasse na minha capacidade de concluir esta fase com êxito.

Aos meus sogros, Hélio e Cristina, e ao meu cunhado, Alan, pela acolhida e por terem se tornado minha família.

A minha tia e madrinha Marlene Torquetti, a quem sempre serei grata.

A minha tia Ângela, com saudades, pelo carinho.

Aos meus avós Nésia e Heitor, pelo afeto com que sempre me trataram, bem como aos familiares que verdadeiramente torcem por mim.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Evelyne Dogliani e Dr<sup>a</sup> Eliana Dias pela generosidade com que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos amigos amados, pela sinceridade, pela disponibilidade e pela companhia. Obrigada pelas risadas, pelo carinho e pela cumplicidade em tantas situações. Em especial, agradeço a Bárbara Rosário e a Izabela Oliveira, por terem me apoiado em todos os momentos que precisei.

Aos professores, aos funcionários e aos colegas da UFMG, em especial aos do grupo de estudos do léxico, pelas experiências compartilhadas.

A todos os meus amigos do Colégio Magnum Agostiniano Cidade Nova, com quem venho percorrendo os caminhos difíceis e gratificantes que a docência nos proporciona, e aos meus queridos alunos, que inspiraram esta pesquisa.

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Os avanços conquistados nas últimas décadas no que diz respeito ao ensino de língua materna atribuem ao texto, seja à sua leitura ou à sua escrita, protagonismo nas salas de aula, o que desconstrói as práticas escolares que superestimam o ensino da gramática normativa. Em consonância com as propostas que aliam a língua em uso às demandas pedagógicas, estudiosos do léxico têm buscado alternativas para um tratamento mais assertivo de tal aspecto nesse contexto, uma vez que ele vem sendo negligenciado por professores e por autores de materiais didáticos, embora a palavra constitua, em sua essência, qualquer texto verbal. Diante das poucas evoluções percebidas no tratamento dado ao léxico em materiais didáticos, o que repercute negativamente, por exemplo, nas habilidades de leitura a serem desenvolvidas por alunos-leitores, o presente trabalho em Linguística Aplicada visa a elencar estratégias que aliem os ensinamentos de léxico e de leitura a partir de uma perspectiva textual. Outro propósito desta dissertação é compreender como a coleção didática destinada ao ensino fundamental intitulada “Projeto Teláris – Português” associa os aspectos supracitados, o que levou à proposição de reformulação de alguns dos exercícios de tais livros didáticos. Apoiando-se, assim, na Linguística Textual e nas pesquisas realizadas por Orlandi (1999), Travaglia (2002), Antunes (2003), Dell’Isola (2005), Ferraz (2006), Elias e Koch (2012) e Kock (2014), este trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas de alunos brasileiros.

Palavras-chave: Competência lexical, ensino, leitura, livro didático

## **ABSTRACT**

The advances made in recent decades with regard to mother tongue teaching attach to the text, in reading or in writing, an important role in the classroom, which deconstructs the school practices that overestimate the teaching of grammar rules. In line with the proposals that combine the used language to the pedagogical demands, lexicon's scholars have sought alternatives to a more assertive treatment of this aspect in this context, since it has been neglected by teachers and authors of teaching materials, although the word constitutes, in essence, any verbal text. Faced with few changes perceived in the treatment of the lexicon in teaching materials, which has negative repercussions, for example, in reading skills to be developed by students-readers, this study in Applied Linguistics aims to list the strategies that combine the lexicon teaching and reading from a text view. Another purpose of this work is to understand how the teaching collection intended for elementary school entitled "Projeto Teláris – Português" (Telaris Project – Portuguese) combines the above aspects, which led to the proposal to reformulate some of the exercises of such textbooks. Relying, as well, in Linguistics and researches made by Orlandi (1999), Travaglia (2002), Antunes (2003), Dell'Isola (2005), Ferraz (2006), Elias and Koch (2012) and Kock (2014), this paper intends to contribute to the development of language skills of Brazilian students.

Keywords: Lexical competence, teaching, reading, textbook

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Tipologia das perguntas de compreensão em LDP.....	53
TABELA 2	Estratégia de trabalho do léxico.....	55
TABELA 3	Projeto Teláris – visão geral do PNL D 2014.....	87
TABELA 4	Autoavaliação – Projeto Teláris – Português.....	93
TABELA 5	Projeto de leitura – Projeto Teláris – Português.....	95
TABELA 6	Exercícios que relacionam a leitura ao léxico na coleção de LDP “Projeto Teláris – Português ” .....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EF Ensino Fundamental

LD Livro didático

LDP Livro didático de português

LP Língua portuguesa

LT Linguística Textual

MEC Ministério da Educação

MP Manual do professor

OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

R Resposta

SAEB Sistema de avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>16</b>
<b>LÉXICO E LEITURA: LACUNAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....</b>	<b>16</b>
1.1 Proposições teóricas.....	16
1.2 Leitura e texto.....	17
1.3 Léxico, vocabulário e competência lexical.....	19
1.4 Problemáticas no ensino de leitura.....	23
1.5 Competência lexical e desenvolvimento da habilidade em leitura.....	29
1.6 Léxico e leitura: saberes indissociáveis.....	32
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>36</b>
<b>PANORAMA DA HISTÓRIA DO LDP NO BRASIL.....</b>	<b>36</b>
2.1 A importância de se analisar os LDP.....	36
2.2 O material didático anterior ao advento do LDP.....	38
2.3 As mudanças sociais e o advento do LDP.....	41
2.4 O LDP hoje.....	44
2.4.1 <i>O Programa Nacional do Livro Didático</i> .....	46
2.5 O léxico e a leitura no LDP.....	50
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>57</b>
<b>ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA ALIADO AO DO LÉXICO.....</b>	<b>57</b>
3.1 A necessidade de realizar leituras por meio de estratégias.....	57
3.2 O leitor eficiente.....	60
3.3 Palavras: a materialidade dos textos.....	61
3.4 O conhecimento de mundo.....	63
3.5 Os contextos.....	65
3.6 A coesão nominal.....	67

3.6.1	<i>As anáforas</i> .....	70
3.7	As repetições de palavras.....	72
3.8	Os sinônimos e os hiperônimos.....	74
3.9	As paráfrases.....	78
3.10	A seleção lexical.....	80
3.11	Considerações finais sobre as estratégias para o ensino mútuo de leitura e de léxico...84	

**CAPÍTULO IV.....87**

**ANÁLISE DO PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS.....87**

4.1	“Projeto Teláris - Português” segundo o PNLD.....	87
-----	---	----

4.2	“Projeto Teláris - Português” segundo a editora e o MP.....	89
-----	---	----

4.3	“Projeto Teláris – Português”: descrição quantitativa e qualitativa.....	97
-----	--	----

4.3.1	<i>Descrição do volume para o 6º ano</i> .....	100
-------	--	-----

4.3.2	<i>Descrição do volume para o 7º ano</i> .....	105
-------	--	-----

4.3.3	<i>Descrição do volume para o 8º ano</i> .....	110
-------	--	-----

4.3.4	<i>Descrição do volume para o 9º ano</i> .....	114
-------	--	-----

4.4	Considerações finais sobre o “Projeto Teláris – Português” .....	116
-----	--	-----

**CAPÍTULO V.....119**

**SUGESTÕES DE REFORMULAÇÃO DAS PROPOSTAS DO LD “PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS”.....119**

5.1	Reformulação para o volume do 6º ano.....	119
-----	---	-----

5.2	Reformulação para o volume do 7º ano.....	124
-----	---	-----

5.3	Reformulação para o volume do 8º ano.....	126
-----	---	-----

5.4	Reformulação para o volume do 9º ano.....	129
-----	---	-----

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....131**

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>SITES CONSULTADOS.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva analisar a relação entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e da competência lexical, bem como a maneira com que o livro didático de português (LDP) articula esses aspectos. Desse modo, no primeiro capítulo, pretende-se, além de expor as perspectivas teóricas adotadas, fazer um apanhado crítico sobre o ensino de leitura e de léxico, articulados ou não, nas escolas brasileiras. Para isso, ao longo de tal texto, será utilizada bibliografia pertinente ao tema, como Elias e Koch (2012), Kock (2014), Antunes (2003, 2010 e 2012), Bagno (2013), Kleiman (1996), dentre outros autores da área.

No segundo capítulo, o alvo é compreender, sob uma ótica panorâmica, as práticas didáticas mais recorrentes no Brasil, tendo como foco o material didático. Assim, pretende-se fazer um comentário geral sobre as práticas supracitadas, e o destaque dado ao LDP se justifica pelo fato de as reflexões sobre leitura e léxico realizadas nesta dissertação serem orientadas pelo modo como ele os articula. Ainda nesse capítulo, será realizada uma exposição das principais características do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No seguinte, pretende-se elencar propostas de desenvolvimento de habilidade de leitura que se articulam ao desenvolvimento da competência lexical. Um dos pontos indicadores de que um leitor é qualificado é a sua capacidade de ser flexível em suas escolhas estratégicas ao ler, já que isso indica que ele tem à sua disposição conhecimentos e experiência para fazer melhores escolhas, o que torna necessária, nesse capítulo, a apresentação de algumas dessas estratégias.

No quarto capítulo, há o levantamento e a análise dos dados coletados nas obras didáticas da coleção “Projeto Teláris – português”, partindo de uma perspectiva textual. Nesse sentido, será investigado o modo como a coleção atende às demandas de desenvolvimento lexical e de leitura dos alunos do Ensino Fundamental II, além de haver uma reflexão sobre a utilização ou não utilização, nas atividades propostas por tais obras, das estratégias apontadas no capítulo anterior. A coleção selecionada para esta análise tem importância comercial em Belo Horizonte, sendo adotada por muitas escolas, em especial por instituições particulares, o que torna relevante compreender as suas concepções de leitura implícitas e explícitas, bem como a maneira como essas são colocadas em prática. Além disso, como mencionado, há, nesta análise, a preocupação de compreender o modo como o ensino do léxico se associa ao da leitura nos livros em questão. Embora não constitua objetivo principal desta pesquisa, o último capítulo, decorrente do anterior, aborda a articulação de estratégias lexicais ao ensino da leitura, apresentando, como exemplos, algumas propostas de atividades pedagógicas, em consonância com os pressupostos teóricos da linha de pesquisa selecionada, os quais compreendem o léxico como elemento produtor de textualidade e, assim, fundamental para uma leitura qualificada.

## CAPÍTULO 1: LÉXICO E LEITURA: LACUNAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

### 1.1 Proposições teóricas

Autores como Elias e Koch (2012) demonstram ser eficiente a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual se adota o pensamento de que autor, texto e leitor formam uma tríade construtora de sentidos e responsável por eles. Baseando-se nessa concepção, acredita-se que os sujeitos da interação são ativos, ou seja, não existem sentidos preexistentes à leitura de um texto, o que comprova ser esta uma atividade complexa e processual. Vale ressaltar que a percepção supracitada considera fundamentais os elementos linguísticos que edificam o texto, tais como o seu léxico e a sua sintaxe, contudo, para além disso, percebe, também, que a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor, por exemplo, é elementar para que, de fato, ocorra a leitura.

Assim, adota-se neste trabalho a ideia de texto que se apoia na noção de conhecimento de mundo e de conhecimento enciclopédico, sustentando-se nas perspectivas funcionalistas da linguística textual (L.T.), isto é, a abordagem que se desenvolve aqui é pragmática, necessariamente. Kock (2014) mostra que a L.T. adota uma postura processual e holística em relação ao seu objeto de análise, ou seja, o texto é encarado como processo e como uma atividade sociocognitivointeracional de constituição de sentidos.

É importante ressaltar que contribuir para a ampliação da competência comunicativa de uma pessoa envolve levá-la a refletir sobre o seguinte:

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

É tema central desta dissertação o ensino de língua materna, fazendo-se, portanto, necessário associá-lo à L.T.. Travaglia (2002) assinala que, em tal ensino, quando se adota as perspectivas expostas, preocupa-se em contribuir para que o aluno se torne cada vez mais competente em seu idioma, e “isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

## 1.2 Leitura e texto

Este trabalho visa entender, primordialmente, como leitura e léxico se entrecruzam e contribuem, no ensino de língua materna, para o desenvolvimento dos alunos nas habilidades relacionadas aos dois aspectos, simultaneamente. Tanto o ensino de um quanto do outro são essenciais para a expansão da competência comunicativa dos indivíduos e, por essa razão, mostra-se imperativo destacar os conceitos de leitura e de léxico que nortearão este trabalho.

Inicialmente, um conceito adotado nesta dissertação que precisa ser esclarecido é o de texto, o qual, conforme demonstra Dell’Isola (2005), é fruto da atividade verbal humana, sendo sua principal função a comunicação. O texto, que é resultado de processamentos morfológicos, estruturais, discursivos, apresenta indiscutível caráter social, já que, em seu sentido global, representa saberes partilhados entre os indivíduos. Cotejando Isenberg (1976), Dell’Isola (2005) ainda sinaliza os aspectos que compõem efetivamente um texto, o qual pode ser um pequeno enunciado ou mesmo um romance. Segundo ela, a legitimidade social, bem como a sua funcionalidade comunicativa, são imprescindíveis. Dell’Isola (2005) ainda aponta a semânticidade, a referência à situação comunicativa e a intencionalidade como fatores que fundamentam um texto. Além de tudo isso, importa assinalar que uma boa formatação, uma boa composição de unidades linguísticas selecionadas e organizadas, assim como a gramaticalidade, são aspectos formadores de um texto.

A partir disso, considera-se aqui a leitura da seguinte maneira:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores / construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição de interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na

superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (ELIAS e KOCH, 2012, p.10-11)

A mesma percepção do real sentido de ler, o qual se distancia sensivelmente do que se considera pelo senso comum, encontra-se em autores da importância de Orlandi (1999), para a qual “a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz” (1999, p.11). Antunes (2003) também traz reflexões acerca do tema:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação de sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. Nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras instruções do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. (ANTUNES, 2003, p. 67)

É deveras importante ressaltar que o conceito de leitura adotado neste trabalho corrobora o que se observa nos documentos oficiais, mostrando-se, assim, desejável a sua aplicação no ensino de língua materna no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p.40) também postulam que a leitura é um processo, não um ato, mas um trabalho que exige uma construção de significados por parte do leitor, o qual o faz baseado em suas relações sócio-histórico-ideológicas. É possível sintetizar o que dizem os PCN sobre a leitura da seguinte maneira: Ela só acontece quando há compreensão; proporciona o desenvolvimento de leitores competentes / habilidosos; é um processo coletivo realizado em etapas e por meio de estratégias; o leitor, que deve ter objetivos ao fazê-la, é ativo na busca pelos significados. Assim, tem-se uma proposta interacionista, por meio da qual o leitor interage com o texto. Foucambert (1980, p. 2) já atentava para este fato ao afirmar que “todos sabem que há diferença entre ver e olhar, ouvir e escutar... Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Quem ousaria dizer que sabe ler latim só porque é capaz de pronunciar frases escritas naquela língua?”. O autor (Foucambert, 1997) também sinaliza que, por meio de um hábito de leitura em que o processo de ler ocorre com consistência, os sujeitos passam a ser, progressivamente, capazes de superar o estado de resignação social, através do qual preconceitos e atitudes subservientes são propagados, superando, assim, a obediência cega aos poderosos, tornando-se capaz de reorganizar a realidade ao seu redor de maneira crítica. Embora não seja intenção deste trabalho dissertar sobre o campo da Análise do Discurso, cabe aqui um diálogo existente com tal área, já que, a respeito das condições da

produção e da recepção de textos, Orlandi (1999) mostra que elas “abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto do discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do que se diz, para quem se diz” (1999, p.85).

### **1.3 Léxico, vocabulário e competência lexical**

Sobre o léxico, os PCN também instruem a respeito de como ele deve ser abordado pelas escolas, afirmando que elas precisam organizar situações didáticas por intermédio das quais os alunos aprendam novas palavras. O documento ainda ressalta que isso não significa, necessariamente, que termos difíceis ou raros devam ser estimulados quanto ao uso, no entanto é indispensável sensibilizar o aluno quanto à sua apreciação diante de escolhas discursivas e, em consonância com isso, é real a necessidade de resignificar o ensino do léxico, abordando-o sob uma perspectiva de língua em uso.

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como portadora de significado absoluto, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos. (PCN, 1998, p. 83)

É perceptível, desse modo, a instrução do documento oficial sobre atrelar o ensino do léxico aos estudos do texto, provendo, assim, uma reflexão de fato sobre o seu uso. É válido lembrar que, para os PCN de língua materna, o foco é promover um ensino que se ancore na competência discursiva, isto é, a palavra deve ser trabalhada sob a ótica da contextualização, já que ela só tem significado quando relacionada a outras, em um texto. Nota-se, também, que os PCN asseguram que o domínio de palavras contribui verdadeiramente para a realização de leituras e, se o próprio documento afirma que os altos índices de repetência nas séries iniciais se devem, em parte significativa, à dificuldade em ler e em escrever dos alunos brasileiros, é realmente urgente repensar o ensino de léxico, em especial nessa etapa escolar.

Embora os PCN instruem sobre a abordagem do léxico nas aulas de língua materna, não há em tal texto a conceituação do termo. Leffa (2000) mostra que é polêmico, inclusive, o

significado de “palavra”, provavelmente por faltar rigor científico para uma conceituação efetiva, bem como não há entre linguistas um consenso sobre se há ou não diferenças entre “palavra”, “termo” e “vocábulo”. O autor, então, sinaliza o seguinte:

Para Ducrot (1995), palavra é um feixe de topoi – que Moura, na entrevista que fez ao autor, traduziu como “um conjunto vago de crenças e inferências” (Moura, 1998, p.169). A relação clara e unívoca do signo linguístico, estabelecida por Saussure entre significante e significado, deixa de existir e a palavra é vista mais como um leque de encadeamentos possíveis dentro do discurso. De acordo com Firth, a palavra só existe na companhia de outras palavras. Sozinha, ela não tem condições de subsistir; será, quando muito, apenas um feixe de possibilidades, tanto mais vaga e volátil quanto maior for esse feixe. (LEFFA, 2000, p.17)

Em acordo com o que Leffa (2000) expõe no artigo citado, é bastante raso definir “palavra” como uma unidade mínima de sentido, ao se considerar, por exemplo, que “pedra”, como mostra o estudioso, pode ter diversas acepções, o que depende do contexto em que o termo vier a ser empregado. Do sentido metafórico de “pedra”, passando pelo geológico, ao médico, ainda é certo que muitos outros virão à tona. Desse modo, é indispensável pensar na importância do texto para a delimitação do significado de uma palavra, até mesmo porque ele não é, como indica Leffa (2000), onipotente em relação a ela a ponto de lhe atribuir um sentido que ela não tem condições de incorporar, isto é, texto e contexto apenas privilegiam um dos traços semânticos possíveis de uma palavra. Leffa (2000, p.18) ainda afirma que “não há provavelmente nenhum autor que acredite na identificação de significado que uma palavra tem no dicionário com o significado que ela adquire quando está na companhia de outras palavras no texto”, o que adverte para o fato de que ensinar léxico remete a ensinar texto, ou seja, leitura e escrita. Luria (1987 APUD Dell’Isola, 2005) concorda com as noções acima citadas quando expõe que as palavras não devem ser encaradas como meros rótulos para as coisas, visto que a sua principal função, que é designar, norteia-se pelo fenômeno da multissignificação. Ainda dialogando com a Análise do Discurso, mostra-se simpática a percepção de Orlandi (1999) sobre o assunto:

Na minha convivência com o estudo da linguagem - e essa é minha especificidade - eu aprendi que as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam, ou pela posição que ocupam os que falam. Sendo assim, os sentidos são aqueles que a gente consegue produzir no confronto do poder das diferentes falas. (ORLANDI, 1999, p. 95)

Para muitos professores e até mesmo para alguns autores de livros didáticos (LD) parece não haver esclarecimento sobre o que distingue léxico de vocabulário, o que reverbera,

obviamente, no seu ensino. Para que se elucidem as percepções de léxico e de vocabulário adotadas por esta dissertação, então, é válido recorrer a Andrade e Guerra (2012), que afirmam ser o léxico um sistema aberto, cuja expansão não cessa, uma vez que está vivo e, por isso, suscetível a mudanças. O léxico, além disso, é o conjunto de todas as palavras disponíveis para o locutor, enquanto o vocabulário se restringe ao conjunto delas utilizado em um determinado ato de fala. Nesse tocante, ressalta-se que o léxico é matéria para a expressão da cultura e das particularidades do falante, como salienta Ferraz (2006, p.219):

As relações entre léxico e cultura, léxico e sociedade, são, indubitavelmente, muito fortes, considerando-se que o léxico, com seu estatuto semiótico, é o elemento da língua de maior efeito extralinguístico por se reportar, em grande parte de seu conjunto, a um mundo referencial, físico, cultural e psicológico, em que se situa o homem.

A respeito da relação íntima que se observa entre léxico e cultura cabem outras considerações. Biderman (1998) lembra, por exemplo, que inúmeras são as religiões e as culturas que creditaram e creditam a palavra como elemento fundamental para a ordenação do caos primitivo. A autora ainda afirma que “por ser mágica, cabalística, sagrada, a palavra tende a constituir uma realidade dotada de poder” (BIDERMAN, 1998, p. 81), o que se comprova, segundo ela, pelo fato de que na Austrália, no Chile, no Canadá e na África do Sul existiram tribos em que era tabu pronunciar o próprio nome, uma vez que, ao sabê-lo, maus espíritos poderiam agir contra o detentor da alcunha. Ademais, Biderman (1998) cita a Bíblia, em Gênesis, como outra prova da força das palavras para a humanidade. Como ela mostra, em tal livro, afirma-se que, enquanto Deus as dizia, as coisas da Terra eram simultaneamente criadas; sendo também importante ressaltar o momento em que Jesus diz que não apenas de pão vive o Homem, mas de toda a palavra que sai da boca de Deus. Enfim, como se percebe, ao longo da história, a atividade de nomear e de dizer tem estado em foco para variados povos.

Foi exposto, portanto, que “léxico” e “vocabulário” são conceitos relacionados, porém trazem, cada um deles, suas singularidades. No tocante ao ensino, é necessário esclarecer que ambos devem ser explorados e que, ao se ensinar léxico, que é mais amplo e mais complexo do que ensinar vocabulário, o segundo é, conseqüentemente, abarcado e prestigiado. Isso ocorre devido ao fato de que o léxico envolve todas as palavras de uma língua, inclusive as neológicas e as em desuso, isto é, compreende os vocabulários de todos os textos existentes. Correia (2011) afirma que o léxico envolve, também, os elementos utilizados para a construção de novas palavras, como prefixos, sufixos, radicais simples ou complexos. Em contrapartida, o vocabulário é indiscutivelmente mais restrito, o que leva a concluir que há vocabulários próprios de certas áreas de conhecimento, como o da linguística e o da psicologia, assim como é

importante dizer que os dicionários em si não representam o léxico, mas um recorte deste. Por todas essas razões, é válido, igualmente, esclarecer que, por ser uma facção da gramática de uma língua, pensar sobre o léxico implica sempre em considerar as leis que o regem:

O léxico de uma língua não constitui uma componente tão estruturada como a de outras componentes da gramática, posto que na sua constituição intervêm, além de aspectos estritamente linguísticos, factores cognitivos, sociais, dependentes da realidade extralinguística. No entanto, sabemos hoje que o léxico não é apenas constituído por uma lista de itens e suas respectivas idiossincrasias, mas que apresenta também regularidades internas e modos de funcionamento específicos. (CORREIA, 2011, p. 228)

Outro aspecto cuja conceituação é importante para esta análise é a competência lexical, já que o que se almeja no ensino de léxico é o seu desenvolvimento. A princípio, afirma-se que a competência lexical é, indubitavelmente, um dos pilares da competência comunicativa de um indivíduo. Ferraz (2008) mostra, ainda, que ela não se restringe ao conhecimento semântico de uma palavra, pois envolve, também, as suas restrições de uso, isto é, para ser competente no uso de uma palavra, é importante saber com quais outras ela pode se relacionar. Outros aspectos da competência lexical, segundo o autor, são a ampliação do léxico do falante ao longo de toda a sua vida e o conhecimento dos processos de derivação e composição de novas palavras.

O desenvolvimento lexical ainda é abordado por Leffa (2000), que o subdivide em três dimensões simplificadas: a da quantidade, a da profundidade e a da produtividade. A primeira delas, segundo o autor, considera o número de palavras que uma pessoa conhece, o qual deve aumentar progressivamente ao longo da aprendizagem. Já a segunda considera o conhecimento que se tem sobre uma palavra, que deve evoluir do superficial para o profundo. Sobre isso, o estudioso afirma:

Inicialmente o aprendiz é apenas capaz de reconhecer, por exemplo, se determinada sequência de letras pode ou não ser reconhecida como uma palavra da língua. À medida que sua competência lexical se desenvolve, ele se torna capaz de estabelecer as relações paradigmática (sinônimos, antônimos, etc) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras). Aprenderá que as palavras “preciosa” e “fundamental” podem ocorrer frequentemente com “pedra”, formando expressões como “pedra preciosa” e “pedra fundamental”, mas que apenas “fundamental” ocorrerá frequentemente com “ensino” (“ensino fundamental”), sendo rara a expressão “ensino precioso”. (LEFFA, 2000, p.26)

Por último, há a dimensão da produtividade, o que se atrela às ideias de léxico passivo e de léxico ativo. O primeiro tipo de léxico é mais amplo, uma vez que os falantes são mais competentes em compreender o sentido das palavras nos textos diversos do que em

efetivamente utilizá-las. No ensino de léxico, um dos desafios é promover o léxico passivo a ativo. Leffa (2000) indica que as três dimensões se complementam mutuamente, o que significa que, conforme um falante passa a conhecer novas palavras, as que ele já conhecia se tornam ainda mais conhecidas, assim como o léxico passivo, conforme dito anteriormente, tende a se tornar ativo.

Outro ponto a ser destacado se insere no que diz respeito ao modo como as palavras se articulam, promovendo, a partir disso, sentidos mais complexos. Pode-se citar algumas das relações que os itens lexicais têm, como, por exemplo, as formais (gráficas e fonológicas), as morfológicas, as semânticas e as sintagmáticas. Desse modo, conhecer uma palavra, como dito, implica conhecer o seu funcionamento, sendo subsídio para o ensino do léxico a compreensão da natureza morfossintática de um termo, assim como o fato de ela ser primitiva ou derivada, perpassando, naturalmente, por sua semântica e pela de outros itens com os quais ela eventualmente coocorra. Como se vê, ensinar léxico é uma tarefa bastante complexa, a qual precisa estar ancorada a outros aspectos linguísticos, além de merecer uma realização sistemática a fim de realmente ser bem-sucedida.

A informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados. Sabemos, também, que a referência à realidade extralinguística nos discursos humanos faz-se pelos signos linguísticos, ou unidades lexicais, que designam os elementos desse universo segundo o recorte feito pela língua e pela leitura correlatas. Assim, **o léxico é o lugar de estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana.** (BIDERMAN, 1996, p.27, grifo nosso)

Em suma, a importante teórica brasileira Birdeman (1996) reitera a certeza de que é urgente a necessidade de estudar o léxico a partir de outros vieses.

#### **1.4 Problemáticas no ensino de leitura**

Retomando as habilidades em leitura, em termos práticos, na educação brasileira, Kleiman (1996) observa que muitos são os alunos com dificuldades significativas nessa área, o que, evidentemente, traça uma realidade preocupante. Trata-se de um fato, inclusive, constantemente narrado por docentes. Essa situação não é percebida apenas pelos professores de língua portuguesa, de redação e de literatura mas também pelos de outras disciplinas, os quais atribuem, muitas vezes, o fracasso de seus alunos em provas ao fato de eles não conseguirem compreender o comando das questões que precisam resolver, demonstrando haver, nesses

jovens, uma sensível relação entre uma competência lexical rasa e, como consequência, habilidades em leitura superficiais.

Mais do que uma impressão de alunos e de professores, a problemática da leitura vem sendo verificada em testes e em pesquisas realizadas na área. Sobre isso, Resende (2012, p.17) afirma que:

Observações recorrentes no âmbito escolar e avaliações sistêmicas como a Prova Brasil, realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), têm demonstrado que os alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) apresentam dificuldade em compreender os textos que eles leem. O que revela a ineficiência do ensino quanto ao desenvolvimento das capacidades de leitura.

Bortoni-Ricardo, Cobucci, Lopes e Machado (2012) apresentam a mesma reflexão, ao afirmarem que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem trazido resultados desoladores em matemática e, especialmente, há fortes indícios de que os alunos têm um desempenho em leitura muito aquém do ideal, uma vez que estudantes da 5ª série mostram o desenvolvimento esperado para os da 3ª e para os da 2ª séries. Se comparados aos alunos da mesma faixa-etária, mas de outros países, a situação se torna ainda mais degradante: os brasileiros, em geral, ocupam as posições inferiores dos rankings, como é o caso do Exame Pisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A partir de tais resultados indesejados, é necessário estabelecer uma reflexão acerca dos aspectos que contribuem para que eles ocorram. Foucambert (1994) sinaliza a necessidade de instituir a leitura crítica nas escolas, o que se enquadra ao que deve ser realizado nas brasileiras, já que a ela se relaciona ao poder de compreender as analogias por detrás das circunstâncias, o que leva o indivíduo à transformação efetiva, ao contrário do que se faz hoje em parte significativa dos contextos que envolvem o ensino de leitura. O autor ainda afirma que o ensino proposto atualmente atende aos mesmos objetivos da época da industrialização da sociedade: a leitura é entendida como alfabetização, isto é, como um ato automático, sem o propósito de levar à reflexão.

A concepção de letramento supracitada ignora a real natureza da leitura, que implica uma ação laboriosa, inquieta, questionadora. Ao contrário desses adjetivos, tal percepção desconhece a subjetividade que envolve o processo, inclusive no que se refere à heterogeneidade encontrada nas salas de aula, já que os alunos não se localizam no exato mesmo nível de habilidade em leitura. Foucambert (1997) ainda traz outras contribuições para a ponderação acerca do ensino de leitura nas escolas, uma vez que o autor exhibe, também, o viés

político que envolve a temática, atentando-se ao fato de que parte do fracasso relacionado ao nível de leitura de alunos atrela-se ao ponto de que a sociedade se abstém da responsabilidade de criar ambientes em que ler se torne um hábito, isto é, cabe apenas à escola e, mais especificamente, aos professores de português, ensinar leitura. Para o autor, essa responsabilidade deve ser compartilhada com a família, com bibliotecas, com associações etc., promovendo, desse modo, condições realmente favoráveis ao desenvolvimento das habilidades em leitura em crianças e em jovens. Azeredo (2007, p. 37) reforça essa ideia ao afirmar que “hoje se fortalece nos meios escolares e acadêmicos a convicção de que a tarefa de desenvolver as habilidades de leitura e expressão não depende só dos professores formados nos cursos de Letras” e, tendo em vista o fato de que os textos não são parte significativa apenas da disciplina língua portuguesa, complementa:

É imprescindível que em todas as disciplinas que dependem da leitura de textos os professores orientem seus alunos na leitura, comentem o vocabulário pertinente à respectiva área de conhecimento, analisem os procedimentos com que o autor sustenta um ponto de vista ou assegure legitimidade às informações que difunde. (AZEREDO, 2007, p. 38)

Sendo a leitura uma atividade considerada difícil e trabalhosa pelos estudantes, uma vez que, dentre outros fatores, eles não conseguem atribuir sentido a ela, não é raro professores atestarem que seus alunos não leem, isto é, que eles não têm a leitura como hábito. Tem-se, aí, uma dificuldade, como dito, a ser transposta por professores de todas as disciplinas e, como coloca Foucambert (1997), pela sociedade; tem-se o desafio de criar e de proporcionar aos alunos brasileiros um ambiente de leitura, no qual seja possível desenvolver a habilidade e o hábito almejados. Azeredo (2007) também reforça que os conhecimentos adquiridos na Escola, na verdade, transcendem tal instituição:

A formação escolar consiste no processo pelo qual os indivíduos adquirem e constroem conhecimentos em diversas áreas do saber e para os mais variados fins da atividade sociocultural, mas é preciso ter sempre presente um fato: os conhecimentos não são abstrações silenciosas; eles só existem como criação humana à medida que se socializam nas formas que os expressam, entre as quais se destacam as palavras. (AZEREDO, 2007, p. 36)

A fim de apontar aspectos relacionados à dificuldade latente que muitos jovens apresentam em leitura, Kleiman (1996) assinala o fato de que, em geral, o primeiro contato com tal atividade se relaciona a cópias maçantes, muitas vezes realizadas na pré-escola, período em

que se dá a alfabetização. Para além desse aspecto, o qual vai ao encontro da percepção de ensino de língua vigente na educação brasileira, em que se tem a gramática normativa como protagonista, está a resistência de pais, de alunos e da sociedade em assimilar a importância da escrita e da leitura. Ressalta-se, neste ponto, que, embora os documentos oficiais proponham uma abordagem reflexiva da língua, na prática, como já exposto, isso não se realiza. A situação salientada por Kleiman (1996) ilustra essa realidade:

Já ouvimos um aluno de terceiro colegial dizer 'Eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português', expressando o mesmo pré-conceito de um adulto analfabeto em curso supletivo que nos disse: 'Eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender a ler'. Essas convicções estão baseadas numa concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem: no primeiro caso, o aluno está reivindicando a regra gramatical tradicional, que não faz sentido, que deve ser memorizada só para a prova, mas que será a que determinará sua inclusão ou exclusão no banco, na repartição pública, na faculdade; no segundo caso, o aluno reivindica a decifração e cópia de letras e sílabas, como um fim em si, sem perceber que essas atividades são apenas prelúdio para a atividade de leitura, porque nunca ninguém desvendou para ele o verdadeiro significado da atividade. (KLEIMAN, 1996, p. 16 – 17)

Assim, ainda hoje, estudantes acreditam que estudar língua portuguesa (LP) é estudar regras gramaticais, que ler um texto é o mesmo que decodificar letras e sílabas. Trata-se de uma visão ancorada em um enfoque extremamente tradicionalista e ineficiente, o qual não considera a leitura como uma habilidade a ser desenvolvida, ou seja, é uma perspectiva que não admite a complexidade de tal ato. Tal visão, ainda praticada na maioria das escolas brasileiras, é totalmente incoerente em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a orientação oficial para a elaboração de currículos do ensino de LP no território brasileiro. A contradição habita no fato de as escolas brasileiras não considerarem, por exemplo, as instruções que esclarecem que “a Escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam” (1998, p.22). Ao contrário disso, a língua é percebida como um sistema fixo de regras, e não como uma consequência de interações sociais. Foucambert (1980) ainda aponta outras nuances dessa problemática, como a confusão que se faz na escola sobre o que é oralização, leitura e leitura em voz alta. A esse respeito, o autor expõe:

A oralização é a atividade que permite constituir uma cadeia oral a partir do escrito. Na pedagogia da leitura, essa oralização supostamente permite atribuir sentido ao que ainda não tem. É fácil mostrar que isso é muito improvável. Três palavras, como “retém, balbuciam, quociente” só podem ser oralizadas depois de reconhecidas e compreendidas. Esse recurso à oralização para atribuir sentido a uma palavra nunca vista, no adulto (e na criança, se nós não insistíssemos que ela o usasse) é a última de uma série de estratégias; e, na verdade, nunca é utilizada, por ser incerta demais. (FOUCAMBERT, 1980, p. 4)

Como o autor coloca, a oralização pela oralização demonstra ser uma estratégia ineficiente, porém é comum, nas aulas de leitura, em especial nas séries introdutórias, que essa prática aconteça. Os alunos, nesse contexto, oralizam as palavras a pedido do professor, com o objetivo de, a partir disso, assimilar seu significado, no entanto, como dito anteriormente, trata-se de uma proposta reducionista, uma vez que não são dadas aos aprendizes chances efetivas de inferir o sentido do termo, de compreender os seus contextos de uso, de expandir a sua competência lexical por meio de uma simplista oralização de termos que eles desconhecem. Como se vê, essa prática se distancia completamente de um desenvolvimento real das habilidades de leitura, que é entendido pelo referido autor como “a atribuição de um significado ao texto escrito: 20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora” (FOUCAMBERT, 1980, p. 4).

Outra prática bastante comum exposta por Foucambert (1980) é a leitura em voz alta. Neste ponto, é relevante dizer que não são raras as aulas de leitura que se resumem a isso: o professor solicita que os alunos leiam em silêncio o texto proposto, o que é precedido pela leitura em voz alta e pela correção dos exercícios relacionados ao texto em questão. Quando isso acontece, novamente, os avanços são ínfimos, ficam muito aquém do que deve acontecer. No entanto, se utilizada como parte de um processo de leitura direcionado pelo docente, que envolve reflexão, análise, inferência, comparação, dentre outras habilidades necessárias a um bom leitor, a leitura em voz alta passa a ser uma estratégia edificadora, até mesmo por utilizar sentidos que extrapolam a visão, como a audição. Apesar disso, é importante reiterar, segundo Foucambert (1994), que a leitura é, essencialmente, uma atividade atrelada aos olhos, e não aos ouvidos.

O estudioso supracitado acredita, por todos os motivos expostos, que “os problemas de leitura têm causas muito profundas, mais profundas do que a própria escola, e as evoluções serão necessariamente precárias e lentas” (FOUCAMBERT, 1980, p. 5), o que, ao que tudo indica, é uma realidade, já que a sua afirmação se deu na década de 1980 e, ainda hoje, os problemas e as dificuldades que ele expôs estão sendo, ou deveriam estar sendo, enfrentados. As causas, na realidade brasileira, são muitas, mas é provável que uma das mais latentes se refira à formação precária dos professores de língua materna, os quais raramente gozam de uma boa formação inicial, quem dirá de uma continuada. Com pouco embasamento teórico para ensinar a ler, esses profissionais são norteados por sua intuição, o que pode, naturalmente, contribuir em certa medida para o avanço de seus alunos, mas não se trata de um processo de ensino-aprendizagem que contém objetivos, metodologias etc.

No que toca a questão das metodologias, é importante ressaltar que, atualmente, acredita-se que um bom ensino de leitura se ancora nos gêneros textuais, os quais são definidos por Marcuschi (2002) da seguinte maneira:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e a atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p.19)

Como mencionado, a competência comunicativa deve ser a principal finalidade do ensino-aprendizagem de língua materna, o que remete à realidade de que é necessário instruir o aluno sobre a variedade de situações comunicativas às quais ele estará exposto em sua vida profissional, familiar, social. Isso significa que ele precisará produzir e interpretar textos cujos propósitos, linguagens, suportes serão distintos. Azeredo (2007, p. 41) demonstra que, “como a linguagem é uma criação social, suas formas existem, antes de mais nada, para que os cidadãos desempenhem, por meio delas, aqueles papéis, utilizando formas e meios de expressão e comunicação mais ou menos prontos: os gêneros textuais”. Contudo, mais uma vez, a prática nem sempre reflete a teoria e, embora a maioria das coleções de livros didáticos de português (LDP) se preocupe em trazer textos de gêneros variados, os quais abarquem tipos textuais como a narração, a descrição, a injunção, a argumentação e a dissertação, pouco se reflete nas salas de aula sobre a função desses textos na comunicação.

Desse modo, para que ocorram melhorias no nível de leitura dos estudantes brasileiros, é imprescindível que mudanças mais aprofundadas na estrutura do ensino de língua portuguesa sejam realizadas. Seguindo esse caminho, no qual o foco incida na competência comunicativa do aluno, a mentalidade da sociedade será modificada e, desse modo, o valor que ela credita à leitura. Embora seja notável a dificuldade em que se envolve, a importância da leitura não é questionada por instituições escolares, por pais e por alunos, nem pela sociedade de modo geral. Sabe-se que ela é relevante, no entanto pouco se reflete sobre o que é de fato ler, sobre as razões que fazem da leitura fundamental, tampouco sobre como se deve ler. Como dito anteriormente, ler, para muitos, é uma ação mecânica, o que se distancia das percepções que estudiosos do tema têm sobre ele. Santos (2007) também enxerga como extremamente problemática a realidade que distancia o que os PCN propõem do que os professores ensinam nas escolas, mostrando ser necessário alinhar esses dois pontos. A autora indica que, na primeira parte do documento, “a língua portuguesa é apresentada como uma área em mudança, no que se refere ao ensino, pois tem se passado do excesso de regras e tradicionalismo típicos das escolas para um questionamento de regras e comportamento linguísticos” (SANTOS, 2007, p. 174). Nesse

sentido, a autora sugere que os governos municipal, estadual e federal se esforcem em oferecer, com a frequência e com a organização demandadas, cursos de atualização para os docentes da educação básica.

O professor que lida com textos e depende dos textos para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas precisa conscientizar-se de que, também ele, ensina o aluno a ler e a escrever. Compete-lhe, portanto, independentemente da área de conhecimento em que atue, alertar e orientar seus alunos para a adequação e justeza de expressão verbal, pelo menos no que se refere à consistência do raciocínio e à propriedade de sua formulação no texto. Esta propriedade envolve os recursos de incorporação / apropriação das falas alheias (citações, referências, retextualizações), o vocabulário, a pontuação, os meios de conexão e de encadeamento das orações, períodos e parágrafos, entre outras coisas. (AZEREDO, 2007, p.41)

Assim, capacitar os professores a ensinar os seus alunos a ler se mostra crucial para resultados mais satisfatórios em exames e, principalmente, na capacidade comunicativa dos jovens brasileiros. É urgente reforçar que, no que se refere ao ensino de leitura, tal capacitação deve abarcar todos os docentes, e não apenas os que lecionam Língua Portuguesa.

### **1.5 Competência lexical e desenvolvimento da habilidade em leitura**

Leffa (2000) aponta para o fato de que, ao estudar uma língua estrangeira, por exemplo, mostra-se mais marcante o reconhecimento do léxico do que o da sintaxe, o que não significa, naturalmente, que ambos não sejam fundamentais para o idioma e até mesmo para o processo de ensino-aprendizagem. Embora todos os componentes da língua sejam importantes, isso ocorre porque, como mostra o autor, “língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras” (LEFFA, 2000, p. 16). Apesar de no estudo de uma segunda língua as palavras terem importância reconhecida e de serem tratadas como protagonistas, no ensino de língua materna isso não ocorre, muito embora, depois de um determinado ponto de estudo da língua natural, este ser o único aspecto sobre o qual os falantes sempre poderão aprender.

Em uma língua natural, o léxico é composto por unidades lexicais, as quais se organizam e tornam o texto dotado de sentido. Conforme mostra Gonçalves (1972 apud SCAFUTO, 2007, p.126), as unidades lexicais devem ser percebidas sob dois aspectos: a mobilidade da posição (mudança de uma palavra por outra na sentença) e a inseparabilidade dos elementos (os morfemas componentes das palavras não podem ser mudados). Ademais, o léxico tem a particularidade de precisar o significado expresso pelo texto, contribuindo, assim, para a construção das relações sociocomunicativas. Esses aspectos, no entanto, ou são parcialmente

abordados pelos LDP ou nem sequer o são, o que indica, de um modo geral, que os professores de português, no Brasil, pouco investem nisso.

A produtividade lexical deve ser, portanto, foco para melhorias no material didático utilizado atualmente nas escolas brasileiras, considerando-se, desse modo, as suas tantas facetas: morfossintática, semântica, cognitiva-referencial, discursiva. Para Correia (2011), é necessário, para isso, partir dos seguintes princípios:

- 
- A maioria das unidades lexicais é constituída por palavras complexas, fundamentalmente construídas, mais ou menos transparentes, mas portadoras de um significado estrutural inferível a partir da sua estrutura;
  - Se o aluno aprender a olhar para “dentro das palavras”, para a sua estrutura interna, a reconhecer os seus constituintes e as relações entre eles, aprenderá a inferir o significado estrutural inferível das palavras construídas;
  - O treino desta capacidade permitir-lhe-á ganhar autonomia relativamente ao léxico da língua, potenciando a sua capacidade de inferir significados de palavras nunca antes ouvidas ou lidas e de produzir palavras novas que satisfaçam as suas necessidades (denominativas ou estilísticas) de expressão, o que terá claramente um impacto muito positivo sobre o domínio das modalidades nucleares de uso da língua. (CORREIA, 2011, p. 224-225)

Percebe-se pela proposta da autora supracitada que é imperioso, nas escolas brasileiras, não só um estudo lexical mais criterioso e teórico como também mais criativo. É preciso, para isso, traçar quais seriam os objetivos a serem alcançados por essa proposta, a fim elucidar como o desenvolvimento das competências lexicais pode trazer benefícios à capacidade comunicativa dos estudantes.

Um dos mais importantes ganhos que se tem com tal estudo é a ampliação do léxico do aluno, que passa a conhecer mais palavras, sendo capaz de reconhecê-las em suas leituras e interações sociais, assim como de utilizá-las em textos orais e escritos, ou seja, o estudante se torna mais eficiente nas situações de comunicação nas quais estiver. Para além disso, importa expor as reflexões de Correia (2011) acerca desse tema. A autora salienta que tal ampliação não trata somente de ter mais condições de elaborar textos esteticamente mais aprazíveis em relação à riqueza vocabular, uma vez que é necessário verificar o que se encontra por detrás dessa habilidade. A amplitude dos léxicos passivo e ativo de um indivíduo, ou seja, das palavras que ele apenas conhece e daquelas que ele conhece e emprega, atrela-se às suas condições socioeconômicas e culturais, isto é, às oportunidades que ele tem de estar exposto a ambientes que lhe proporcionem o desenvolvimento da sua competência lexical. Isso significa que, por se tratar de um processo de natureza intuitiva, pelo qual, gradativamente, as pessoas incorporam novos itens lexicais, tem-se uma problemática. Se a escola é o único ou um dos poucos

ambientes letrados em que parte dos jovens brasileiros se encontram, uma vez que vários deles têm pais e familiares pouco escolarizados, ela precisa ser efetiva no que se refere a proporcionar a essas pessoas condições de realmente expandirem a sua competência lexical, especialmente no que se refere aos vocábulos mais herméticos. Trata-se, assim, de contribuir para que tais jovens tenham condições mais justas de inserção e de ascensão na sociedade. É importante ressaltar que a expansão do léxico dos falantes não se liga a uma capacidade extraordinária de memorização. Ao contrário disso, os conhecimentos sobre a organização e sobre o funcionamento do léxico apontam para o fato de que ter um vocabulário rico é muito mais do que conhecer muitas palavras. Correia (2011) mostra que:

Significa saber usá-las adequadamente em função do contexto frásico, cognitivo e enunciativo, mas também significa ter pistas ou ferramentas para inferir aspectos imprescindíveis ao conhecimento e uso das palavras, conhecidas ou desconhecidas (aspectos categoriais, flexionais, semânticos e sintáticos) e, ainda, produzir palavras novas adequadas às necessidades (denominativas e discursivas) que ao indivíduo se apresentam. (CORREIA, 2011, p. 226)

Como se vê, mais do que boa memória, são necessárias habilidades, ou seja, competência lexical, mas, nas aulas de português, em geral, é ignorada a importância do léxico na construção de sentidos. Ignora-se, como mostra Scafuto (2007), que as palavras estão disponíveis na memória para servirem ao discurso, mas que a sua definição só ocorre em unidades linguísticas combinadas hierarquicamente, formando frases, cujos sentidos são aceitos pelos interlocutores. Unidos por relação de dependência e de solidariedade, esses elementos, que geram frases e que são imprescindíveis à sintaxe, formam o sentido da textualidade.

Na prática, um exemplo disso são as metáforas, tão presentes na língua portuguesa, contudo pouco contempladas pelos LDP e, conseqüentemente, pelos docentes de LP. O mais comum é percebê-las, nessas obras, em seção à parte, onde são estudadas as figuras de linguagem, quase sempre associadas a textos literários ou ao discurso publicitário. É preciso entender que se perde muito ao ignorar a sua presença em textos produzidos em praticamente todos os domínios discursivos. Ademais, a materialidade do texto, ou seja, as suas palavras, ainda é pouco requisitada em exercícios que convocam o aluno a compreender certa passagem do texto, como se a sua seleção não fosse uma estratégia justíssima de seus autores com o objetivo de passar determinada mensagem. O que é mais evidente, porém, é o fato de que, nas raras atividades em que se explora o sentido de uma palavra, isso quase sempre é feito por meio das relações de sinonímia e antonímia extratexto. Disso conclui-se que, em termos de atividades sobre o léxico, a armação coesiva do texto, da qual indubitavelmente ele faz parte, raramente é explorada.

Assim, torna-se claro que o léxico não apenas tem sido pouco valorizado no âmbito escolar como, quando o é, a sua abordagem tem sido feita erroneamente. Antunes (2012, p.24) afirma que ele tem sido visto, na maioria dos programas escolares, sob o prisma morfológico (formação de palavras), ou ainda sob o prisma semântico. Segundo a autora, “falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas de coerência”.

Teoricamente, para enriquecer o vocabulário, existiriam estratégias eficientes, tais como os estudos dos processos de formação de palavras, o hábito de consultar os dicionários e, também, a leitura. Nesse contexto, vale analisar até que ponto uma leitura pouco reflexiva é capaz de, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento lexical. É observável que o indivíduo que tem um vocabulário pessoal reduzido raramente será capaz de compreender textos complexos. Assim, é evidente que, para que os alunos brasileiros se tornem mais eficientes em leitura, é imprescindível analisar a maneira como o léxico é trabalhado em sala de aula, ou seja, é também importante verificar as contribuições dadas pelos LDP.

Ao nível das actividades de compreensão, particularmente o domínio de um vocabulário rico tem um forte impacto positivo na leitura, facilitando a compreensão de textos das temáticas mais diversificadas. Constituindo a leitura o meio de acesso privilegiado ao conhecimento, em particular na escola, a riqueza vocabular do aluno será determinante para o seu sucesso escolar não apenas na disciplina de língua materna. (CORREIA, 2011, p. 226)

Portanto é evidente que um trabalho não sistematizado com o léxico leva o aluno a utilizar termos de maneira inapropriada em sua escrita, bem como a interpretá-los de modo equivocado na leitura.

## **1.6 Léxico e leitura: saberes indissociáveis**

Ainda no que diz respeito à associação clara que se faz entre léxico e leitura, é necessário dizer que, a fim de melhor compreender as problemáticas que envolvem o ensino de leitura no Brasil para que mudanças eficientes passem a ser implantadas, surgiu a demanda de, mais sistematicamente, observar as dificuldades apresentadas por alunos ao lerem, bem como a de indagar professores (inclusive aqueles que não atuam na área de linguagens) a respeito dos aspectos que contribuíram para a leitura deficiente dos estudantes. Constantes foram as vezes em que docentes afirmaram ser “a falta de vocabulário” o maior problema percebido. De fato, ao se aplicar provas de professores de ciências, filosofia, matemática, história, isso se mostra

patente. Os alunos, ansiosos ao não assimilarem os enunciados dos itens a serem respondidos, frequentemente pedem auxílio ao professor-aplicador do teste que estão fazendo, solicitando conceitos de termos que não dominam, sendo tais termos próprios da área de conhecimento da prova em questão, além de outros que podem ser aplicados com mais frequência em outros contextos, ou seja, não são, nesses casos, apenas os termos técnicos o entrave à compreensão mas também palavras comuns em mais situações do que eles.

Kleiman (1996) mostra que, embora novas e mais coerentes concepções de leitura estejam sendo admitidas por pesquisadores, na escola, ainda permanecem práticas desmotivadoras, como a percepção do texto como um conjunto de normas gramaticais, o qual serve como pretexto para o estudo da sintaxe; o texto como conjunto de palavras que, quando acumuladas, delas se extraem informações; a leitura como mera decodificação, sendo uma atividade automatizada, com exercícios que raramente variam o léxico, mas, ao contrário disso, utilizam as mesmas palavras do texto; a leitura mapeada, cujos pretensos exercícios de interpretação podem ser respondidos com uma simples “passada” de olho no texto. As problemáticas apontadas por Kleiman em 1996 são atuais, o que se mostra deveras preocupante. Essas práticas são equivocadas pelo fato de formarem leitores passivos, que não se responsabilizam pela compreensão do que foi lido, uma vez que toda a informação está a cargo do texto, e não deles. Nesse contexto, o léxico, como elemento fundador dos textos verbais, é muito pouco trabalhado pelos LDP, agravando consideravelmente a situação.

No livro didático encontramos várias outras manifestações da visão que acredita na extração da mensagem através do domínio das palavras. A própria divisão que se faz regularmente entre compreensão das palavras (ou do texto) e interpretação do texto é reveladora nessa postura. Também a prática de examinar o significado absoluto das palavras é decorrente desta mesma visão. Quando solicitamos o sinônimo ou o antônimo de uma palavra sem fazer referência ao contexto, estamos comunicando, sem necessidade de dizê-lo, que a força da palavra reside no seu significado no dicionário, e não na sua função no texto para o processo de resignificação do mesmo. Estamos efetivamente relegando a um plano inferior a função poética da linguagem, isto é, a função que tem a ver com o modo que escolhemos para a expressão. (KLEINAM, 1996, p. 19)

Outro aspecto a ser desenrolado incide no ponto em que as problemáticas do ensino de leitura e de léxico se encontram. Kleiman (1996), ao lembrar que a leitura é uma atividade individual, baseada nas crenças e nos conhecimentos de cada leitor, reflete sobre a viabilidade de se ensinar tal habilidade na escola. Fato é que, da maneira como se ensina leitura nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas escolas, o caminho traçado tende a ser árduo e, pior, pouco eficiente. Isso porque, no exercício escolar, apenas uma leitura é valorizada e considerada correta: a do professor. Trata-se de uma incoerência gritante: uma habilidade que pressupõe subjetividade e experiência de vida para ser bem-sucedida não admite, no ambiente em que se

daria o seu desenvolvimento, que tais aspectos sejam postos em prática. Para além da incoerência, encontra-se, ainda, o fato de se tornar desinteressante e vazia de sentido para os leitores em questão, isto é, os alunos. Os livros didáticos de língua portuguesa trazem essa abordagem, o que é comprovado pelos exercícios de compreensão, os quais, em quase todos os casos, têm respostas prontas, corretas, as únicas aceitáveis, as quais podem ser acessadas no livro do professor.

Sobre o ensino do léxico, no âmbito do ensino de língua materna, é válido reforçar que, por muito tempo, ele foi negligenciado, enquanto o ensino da gramática normativa era insistentemente destacado. No contexto atual da educação básica do Brasil, muito se tem discutido sobre o lugar do léxico e sobre a sua relevância para o ensino do português. Com pesquisas no âmbito da variação linguística e da sociolinguística, o léxico passou a ser percebido, pelo menos em tese, com certa importância no contexto de ensino/aprendizagem de língua portuguesa, porém, ainda que já seja reconhecida a necessidade de inseri-lo sistematicamente nos currículos das escolas, o que se faz perceptível em análises de livros didáticos de português (LDP) é uma insistente carência no ensino dessa área de conhecimento.

Tendo em vista a já mencionada soberania da gramática em detrimento de outros aspectos linguísticos no ensino da língua portuguesa, é evidente que o léxico, do ponto de vista sociodiscursivo da língua, é tratado com irrelevância. Antunes (2012) afirma que, na maioria dos LDP do ensino fundamental, o estudo do léxico reduz-se a um capítulo sobre formação de palavras, o qual, quase sempre, apresenta pouca reflexão a respeito do fenômeno, resumindo-se a apresentação dos processos e a exemplos. A autora mostra o quão limitado o estudo do léxico é nas escolas, ao ressaltar, por exemplo, que as atividades com o vocabulário abreviam-se, quase sempre, à análise do seu uso mais frequente, isto é, as “ressignificações” são ignoradas. Ao lidar apenas com o emprego que o aluno já conhece de determinado termo, não seria de se estranhar se ele considerasse a atividade em questão desinteressante e, assim, improdutiva em termos de reflexão linguística.

Diante da associação desses dois aspectos – leitura e léxico – e da evidente dificuldade que os alunos têm em relação a eles, mostram-se importantes pesquisas que busquem amenizar a problemática, uma vez que ser um leitor eficiente permite ao indivíduo um desenvolvimento sociocomunicativo hábil, o qual pode direcioná-lo em vários sentidos, tornando-o mais apto a lidar com as demandas acadêmicas e profissionais, por exemplo, exigidas pela sociedade. A leitura, no entanto, fica impossibilitada se o indivíduo tem um repertório lexical escasso. Diante dos textos das mais diversas naturezas com os quais se depara em seu cotidiano, o leitor necessitar estar munido de um arcabouço lexical que torne viável a compreensão do sentido global de tais entidades, o que também torna possível a inferência de termos desconhecidos por

ele.

É presumível, com base nesses pressupostos, que os textos, no tocante às unidades lexicais, restrinja-se a determinados contornos cognitivos e contextuais. Em desdobramento, pode-se prever escolhas lexicais semanticamente demarcadas e postas em relação entre si. Por outros termos, se o texto é constituído de palavras, não é, evidentemente, fora de qualquer critério semântico que essas palavras se agrupam. De certa forma, na combinação sintagmática das unidades lexicais do texto, não existem palavras totalmente soltas, desagregadas de qualquer contexto verbal precedente ou subsequente. (ANTUNES, 1996, p. 62 e 63)

Diante dessa condição recorrente, é possível concluir, como dito anteriormente, que o desenvolvimento da competência lexical dos alunos brasileiros tem sido uma das carências mais significativas, um verdadeiro desafio ao desenvolvimento da habilidade de ler. Dell'Isola (2005) afirma sobre este quinhão que “o aprendizado de vocabulário através da leitura é um tema que merece receber mais atenção e que deve ser investigado. (...) Embora ainda incipientes, pesquisas recentes constatarem que, de fato, a leitura é uma habilidade importante para o aprendiz construir seu vocabulário” (DELL'ISOLA, 2005, p. 34). Para comprovar isso, é importante compreender como esses dois aspectos interagem, bem como as particularidades de cada um deles, buscando, no terceiro capítulo deste trabalho, elencar estratégias que sejam capazes de contribuir simultaneamente para o desenvolvimento da competência lexical e da habilidade de leitura dos alunos que frequentam as escolas brasileiras.

## **2. PANORAMA DA HISTÓRIA DO LDP NO BRASIL**

### **2.1 A importância de se analisar os LDP**

O livro didático de língua portuguesa foi selecionado como objeto de análise desta pesquisa pelo fato de ele ter grande destaque nas definições de políticas públicas relacionadas à educação, por meio, especialmente do PNLD, sendo um delimitador de propostas pedagógicas. Ele assume muitas vezes, portanto, a função de principal ou até mesmo de único material didático em muitas aulas. Embora outros materiais configurem o cenário educacional brasileiro, como é o caso dos livros paradidáticos, dos livros de referência e das edições escolares de clássicos, indubitavelmente os LD são os mais utilizados, por isso a escolha de uma coleção de LDP (Projeto Teláris – Português) para esta apreciação. Ademais, Marcuschi (2003) ressalta que, ainda que a atualidade seja marcada pela comunicação eletrônica, não parecem existir indícios da decadência do material didático mais tradicional que, no futuro, pode ser prioritariamente utilizado no formato de um compact disc ou até mesmo de sites na internet, mas, ao que tudo indica, continuará em voga, permanecendo suas principais características e propósitos.

Assim, problemáticas relacionadas à hegemonia dos LDP em parte considerável das escolas brasileiras ao longo da história serão analisadas, buscando oferecer, nesse sentido, reflexões acerca do fato, bem como das suas consequências para o cenário da Educação, sejam elas positivas ou não. Serão enfatizadas as estratégias utilizadas pelos LDP em relação ao ensino da leitura e do léxico, visando compreender como esse material associa conteúdos e habilidades que circundam esses temas. O resultado de tais análises compilará os acertos e os erros presentes na coleção de LDP analisada no que diz respeito à relação supracitada, a fim de concluir sobre quais propostas podem ser reformuladas, bem como sobre aquelas que demonstram desempenho satisfatório e, por isso, devem ser estimuladas. Tais reflexões serão realizadas sob a luz da corrente teórica L.T., que compreende as línguas como mecanismos de comunicação flexíveis, mutáveis e extremamente relevantes para as relações sociais.

Enfim, ao assimilar a inegável relação entre leitura e léxico, é imprescindível apreender, também, qual é o principal suporte das leituras realizadas no contexto escolar. Indubitavelmente, em boa parte das escolas brasileiras, os livros didáticos (LD) são o material mais recorrente em aulas de todas as disciplinas, isto é, seja com a intenção ou não de realizar, após uma determinada leitura, uma interpretação de texto, é por meio do LD que os alunos leem

nas escolas brasileiras. Assim sendo, é através de tais livros que os professores elaboram as suas aulas, assim como as ministram.

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p.4)

Os LD são elementos básicos na produção, na circulação e na apropriação de conhecimentos, sendo eles destinados, basicamente, a dois tipos de leitores: aos alunos e aos professores. Segundo Lajolo (1996), os últimos são leitores privilegiados de tais obras, uma vez que contam com o chamado “livro do professor” para nortear a sua prática. Cabe ressaltar que, conforme a autora explicita, esse exemplar deve servir para que, além de conferir respostas de exercícios, os professores sejam esclarecidos quanto às concepções didáticas que a obra assume, já que é imperativo que professor e obra adotem posições similares, a fim de que, de fato, sejam parceiros no processo de ensino / aprendizagem.

Ainda é necessário ressaltar que, para alguns estudiosos da Educação, o LD não é um material apropriado para o processo de ensino-aprendizagem, sendo alguns deles veementemente contra o seu uso. Isso se dá pelo fato de tais obras reproduzirem, em certa medida, o discurso do empresariado que as produz, reforçando ideais tradicionais e evitando, desse modo, que novas concepções de ensino sejam efetivamente ampliadas. Ramos (2000) aponta para a realidade de que, para além disso, é complexo exigir do empresário-editor que se arrisque publicando novas teorias que, por serem inovadoras, provavelmente serão rejeitadas pelo consumidor. A autora ainda mostra que:

Geraldi é um dos defensores da não adoção de livros didáticos pelos professores brasileiros de língua portuguesa. Segundo Geraldi (1987: 4-5), a adoção de um livro didático significa, na teoria e na prática, alienação, por parte do professor, de seu direito de elaborar suas aulas; predeterminação dos conteúdos de ensino, congelando o movimento do processo de ensino-aprendizagem; e falsificação das condições de trabalho. Outros admitem as deficiências apresentadas pelos livros didáticos, mas consideram sua exclusão uma conduta difícil de ser colocada em prática. De acordo com Freitag et al. (1989: 128), o livro didático “*deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula*”. Soares (1996b: 54) salienta que, numa visão sócio-histórica do ensino, não se pode pensar na eliminação dos livros didáticos das escolas, “*como se se tratasse de um artefato recém-inventado, de existência ainda indefinida e perigosa*”. (RAMOS, 2000, p. 739, grifo do autor)

A adoção dos LD, como se vê, está perpassada por polêmicas e incertezas quanto à necessidade e à viabilidade de seu uso, contudo a realidade dos dias atuais não pode ser negada: esse material se encontra na grande maioria das aulas ministradas em escolas brasileiras. Ademais, quando um grupo de professores opta por não adotar uma coleção didática em específico, não são raras as situações em que são xerocadas atividades de materiais variados. Assim, a fim de compreender como o LDP se instaurou enquanto um dos objetos didáticos mais recorrentes e, por isso, importantes, é necessário traçar um panorama da história da língua portuguesa como disciplina escolar no país. Remontando o passado, segundo Santos (2009), é atestado que os LDP passaram por uma transformação significativa até adotar o formato pelo qual são conhecidos atualmente.

## **2.2 O material didático anterior ao advento do LDP**

Ramos (2000) mostra que há indícios de que o primeiro livro didático surgiu na Grécia antiga, com “Elementos de Geometria”, de Euclides, escrito em 300 a. C. No entanto, por séculos, os livros utilizados na educação formal eram obras religiosas, textos em latim, gramáticas e outros materiais que não se assemelham aos LD atuais, até mesmo porque não tinham como finalidade a didática.

No Brasil, antes dos LDP, o ensino se dava por meio de cartilhas e de livros de leitura nas séries iniciais, bem como por antologias seletas, por gramáticas e por manuais nas séries mais avançadas. Como será certificado no decorrer deste trabalho, o ensino de leitura se pautou, por muito tempo, basicamente em textos literários de autores consagrados, enquanto o léxico era abordado bastante superficialmente, por meio do vocabulário de tais textos. Sobre essa fase do ensino de língua portuguesa no país, Ramos (2000) comenta:

A história do livro didático de português, no Brasil, pode ser associada à história do ensino da língua portuguesa no país, que tem sua origem em uma época em que a língua materna era aquela falada pelos índios. No início da colonização, os primeiros jesuítas, que aqui chegaram, vieram com o objetivo de ensinar a língua portuguesa aos nativos, a fim de iniciá-los na doutrina católica e, conseqüentemente, dominá-los e explorá-los. Para essa empreita, eram utilizadas as cartilhas, posteriormente conhecidas como cartilhas, confeccionadas em Portugal, contendo o abecedário, o silabário e rudimento do catecismo. No final do século XIX, as cartilhas passaram a ser produzidas, de maneira muito rudimentar, no Brasil. Mas tratavam-se apenas de livros para iniciar a alfabetização, os quais primavam pela boa caligrafia e leitura fluente. Embora a imprensa tenha se instalado no Brasil em 1808, com a chegada de Dom João VI, o país ainda não possuía os recursos tipográficos necessários para a produção de livros mais elaborados. (RAMOS, 2000, p. 739)

Embora o português seja uma das disciplinas de maior destaque na escola, contando, em geral, com carga-horária superior à maioria das outras e estando presente desde as séries iniciais, a sua história é, em termos, recente. No Brasil Colônia, segundo Soares (2004), a língua em que se fundavam os ensinos secundário e superior dos Jesuítas era o latim, sendo o português incluído nos currículos escolares apenas no final do Império, nas últimas décadas do século XIX. Ressalta-se, porém, que os poucos privilegiados que tinham acesso à educação formal, no Brasil Colônia, eram também alfabetizados em língua portuguesa. Indo ao encontro das preferências das elites, as quais se preocupavam em manter o padrão internacional vigente, no qual o latim era a língua em que a grande maioria das obras eram escritas, o português tinha pouco valor cultural, “ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular”, demonstra Soares (2004). Ramos (2000) ressalta que os materiais didáticos usados nesse tempo deveriam vir da Europa, uma vez que a maioria dos alunos a que eles serviam aspiravam por frequentar as universidades de tal continente.

Um fato que, embora polêmico, contribuiu em demasia para a inclusão e para a valorização do português na escola, foram as medidas impostas pelo Marquês de Pombal, as quais tornaram obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras. Assim, houve uma melhor sistematização do ensino de tal língua, adicionando ao aprendizado da sua leitura e da sua escrita o da gramática, que passou a ser componente curricular, mantendo-se, além disso, o que já vinha sendo realizado em relação ao latim. Em 1759, no entanto, a Instituição IV aconselhou os professores de latim a ministrarem as suas aulas em língua portuguesa, o que demonstrou o fortalecimento da segunda em relação à primeira.

Paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi-se libertando de sua enfilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia. Contribuíram sem dúvidas para isso as numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir do século XIX, como consequência não só da instalação, em 1808, da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, o que cria condições para a edição de obras de autores brasileiros, e logo surgiram várias gramáticas (sempre escritas por professores e dirigidas a professores e alunos, o que atesta a importância do estudo da gramática nas escolas), mas também da progressiva constituição desse objeto – a língua como sistema – como uma área de conhecimento. (SOARES, 2004, p. 162)

Certamente, este é um avanço considerável no contexto apresentado, não obstante algumas de suas características ainda sejam mantidas, como, por exemplo, a visão de uma única variedade da língua a ser abordada, a linguagem formal. Sabe-se que, embora existam percepções mais plásticas, a escola ainda se atém, basicamente, ao ensino de uma gramática inflexível, a qual não reflete sobre todos os usos do idioma e desconsidera a sua natureza

mutatória e adaptável. Sendo o ensino da gramática normativa, rígido e repleto de nomenclaturas, ainda uma prioridade, o espaço para o desenvolvimento das habilidades de leitura, por exemplo, é pequeno e insuficiente.

Ainda sobre as cartilhas, é necessário dizer que elas eram utilizadas com o objetivo de ensinar as crianças, principalmente, a ler (e a escrever) em casa, embora tenham sido usadas também nas escolas. Por muito tempo, a leitura foi considerada uma atividade mecânica, em que as palavras eram desmontadas em sílabas e, com tais sílabas, novos termos eram montados. Segundo Cagliari (1988), havia nas cartilhas textos a serem lidos com o simples objetivo de decodificar as partes das palavras, sem preocupação qualquer com a interpretação do conteúdo em questão. Isto é, segundo as noções atuais de leitura, não se ensinava a ler de fato. Além disso, por um longo tempo, as cartilhas praticamente proibiam a produção de textos e, quando essa prática foi incorporada, ocorreu de maneira bastante equivocada, já que, em geral, alunos transcreviam textos que tinham escutado, ou respondiam a um roteiro de perguntas que, supostamente, se tornaria um texto. A ausência de escrita de textos espontâneos, bem como as coletâneas de textos que as cartilhas traziam para leitura, indicam que o ensino do léxico, a essa altura, era tão ou mais mecanizado quanto os citados acima. Uma das razões para se chegar a essa conclusão é que os textos de tais materiais apresentavam apenas palavras pertencentes ao léxico dos alunos, as quais já haviam sido estudadas em lições anteriores, privando-os de conhecer novos itens lexicais em um ambiente, a escola, que hoje é admitido como fundamental para isso.

É necessário reconhecer que os materiais didáticos apresentados por este trabalho, inclusive as cartilhas, representaram avanços para o ensino da língua materna, porém é importante ressaltar os equívocos que eles apresentaram e apresentam ainda hoje. No caso das cartilhas, os problemas eram muitos. Além dos já mencionados, elas privilegiavam uma visão de língua em que se admite o certo e o errado, sem levar em consideração, por exemplo, os dialetos. Trata-se de mais um entrave ao desenvolvimento da competência lexical dos alunos, pois realidades distintas das deles, ou até mesmo a que eles se encontravam, eram desvalorizadas. O léxico tem a função de nomear as coisas do mundo, porém o objeto de ensino em questão, bem como muitos dos LDP atuais, restringe o mundo a, apenas, o que é socialmente valorizado. Portanto, as cartilhas são pouco eficientes para o que se espera hoje de um aluno que deve desenvolver progressivamente suas habilidades em leitura e sua competência lexical, e é preciso, diante de tal fato, questionar se os LDP que estão disponibilizados no mercado avançaram realmente em relação a tais questões.

Outro aspecto a ser mencionado é o do ensino de retórica, que se deu do século XVI ao XIX. Tratava-se de um estudo voltado às práticas sociais, e não mais apenas a fins eclesiásticos,

como mostra Soares (2004). Inicialmente, além das questões relacionadas à arte de falar bem, a retórica também se ocupou do que hoje se denomina estudos literários, disciplina esta que, anos depois, tornou-se independente. Os primeiros LDP, criados na segunda metade do século XIX, são gramáticas e manuais de retórica, muitos deles de autoria de professores do tradicional Colégio Pedro II, o qual se encontra no Rio de Janeiro. A produção de gramáticas tornou-se, ao longo do tempo, cada vez mais intensa, o que não garantiu grandes novidades, já que as mais renomadas tiveram dezenas de edições, sendo propagadas, sem alterações significativas, por décadas. A fim de se ilustrar as raras mudanças sofridas pelo material didático por muito tempo, vale o seguinte exemplo sobre as seleções de textos:

A seleta que realmente dominou o ensino médio brasileiro durante a primeira metade do século foi a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet: publicada em 1895, dominou, por mais de 70 anos, o ensino de Português, tendo tido sua última edição, a 43ª, já em 1969. (SOARES, 2004, p. 166)

Ainda é apropriado dizer que, quanto às coletâneas de textos, a grande maioria delas se ocupava com os clássicos e nada além deles, isto é, não havia exercícios relacionados a eles, delegando ao professor a tarefa de nortear a leitura e o estudo do texto em questão.

### 2.3 As mudanças sociais e o advento do LDP

Ramos (2000) mostra que, a partir da década de 1930, mudanças significativas elevaram a importância do livro didático no Brasil:

A produção de livros didáticos brasileiros começa a ganhar espaço a partir da década de trinta, em decorrência da crise mundial causada pela queda da bolsa de valores de Nova Iorque, em 1929, que encareceu sobremaneira os produtos estrangeiros, inclusive os livros.

De acordo com Freitag et al., o governo brasileiro, através do Decreto-lei 1.006, de 30/12/1938, define, pela primeira vez, o livro didático, da seguinte maneira:

“Artigo 2, parágrafo 1º – *Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;*

*parágrafo 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático” (FREITAG ET AL., 1989: 13 apud RAMOS, 2000, p. 739 -740)*

Na década de 1950, as mudanças sociais que a população brasileira vivia repercutiram ainda mais no ensino de língua portuguesa. Azeredo (2007) afirma que a ampliação de uma

cultura de massa incitada pela popularização da televisão, os desenvolvimentos nos campos sociais e econômicos trazidos pelo governo JK e até mesmo a modernização musical que se refletia em movimentos como a MPB e o rock fizeram com que o governo tivesse ânsia por uma educação estivesse no encalço dessas projeções, o que, naturalmente, trouxe novas percepções para o ensino de LP. O autor expõe que “a homogeneidade e universalidade que inspiravam a concepção das obras didáticas até meados dos anos 60 deram lugar a uma dispersão incontrolável de propostas cujo denominador comum era a recusa da tradição” (AZEREDO, 2007, p. 33).

Outra transformação considerável se deu no perfil dos alunos, que foi mudado de maneira significativa, já que as escolas passaram a receber, também, os filhos dos trabalhadores, o que levou, nos anos 1960, o número de alunos do ensino médio a quadruplicar, e os do fundamental a duplicar. O aumento de alunos levou à necessidade da ampliação do número de professores, muitos deles pouco preparados tanto em termos técnicos quanto em didáticos. Em relação às concepções de ensino de língua e de material didático, em reforço ao que se expôs no parágrafo anterior, é importante dizer que alterações importantes foram realizadas. Gramática e texto passaram a ser associados, sendo um subsídio para o ensino do outro, tanto que passaram a ser contemplados em um material único. Ademais, as obras didáticas passaram a propor exercícios, tornando-se, assim, os autores desses materiais mais atuantes nas aulas do que os docentes, os quais, devido às condições supracitadas, passaram a encarar a crescente depreciação da profissão. Esse fator trouxe mudanças duradouras, uma vez que hoje se vê em grande parte das escolas brasileiras essa exata situação, em que, muitas vezes, professores são reféns dos seus LD, preocupados em “esgotá-los” até o final do ano letivo, raramente utilizando materiais didáticos de outra natureza, menos ainda algum do qual sejam autores. As consequências disso são muitas, pois o docente passa a ter um olhar menos crítico diante do material que utiliza, repetindo, ano após ano, as mesmas atividades, o que agrega pouco à sua experiência e a dos alunos com o LD. Além disso, embora se configure como avanço o fato de textos e gramática terem passado a serem estudados em conjunto, o que se percebia na época e se mantém até hoje é a primazia da gramática, o texto configurando-se enquanto mero pretexto.

Na década de 1970, devido a interferências do governo militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5692/71) ocasionou mais mudanças no ensino, inclusive no de língua materna. Tal lei reformulou o ensino para que ele se adequasse mais aos ideais desenvolvimentistas dos militares, sendo uma das mudanças realizadas o nome dado à disciplina “língua portuguesa”, que passou a ser “comunicação e expressão” no primeiro grau e “comunicação em língua portuguesa”, no segundo grau. Além disso, nessa época, a concepção de língua foi modificada, não sendo mais entendida como sistema, ela passou a ser encarada como comunicação, o que também modificou os objetivos dos estudos do idioma, que passaram

a ter um viés mais pragmático, cuja intenção era tornar o aprendiz mais qualificado no seu uso. Os LDP também sofrem mudanças importantes: a minimização da gramática, bem como a alteração do perfil dos textos, que passaram a não serem selecionados apenas pela sua essência literária, mas pela sua relação com as práticas sociais, ou seja, textos clássicos passaram a conviver com textos jornalísticos, publicitários, humorísticos, o que amplia a noção de leitura. Ainda sobre a leitura, outros aspectos foram expandidos, como a recepção e interpretação de textos não verbais, assim como a retomada da linguagem oral, uma vez valorizada nas aulas de oratória, porém esquecida há anos pelas aulas de português. Certamente essas alterações representaram avanços importantes, o que também repercutiu nos LDP que, segundo Soares (2004), apresentaram, pela primeira vez, “exercícios da linguagem oral em seus usos cotidianos”. A autora ainda aponta para o fato de que esses acontecimentos se deram em um contexto em que a indústria gráfica brasileira estava em ampla expansão, fazendo com que os LD passassem a se tornar mais coloridos e ilustrados do que nunca.

Já na década de 1980, o Conselho Federal de Educação retomou para a disciplina escolar em questão a tradicional nomenclatura “português”, o que simbolizava um descontentamento com as concepções de língua e de ensino de língua vigentes, as quais eram consideradas distantes dos avanços promovidos pelas ciências linguísticas. Embora a linguística viesse sendo gradativamente incorporada pelo ensino de língua materna no Brasil desde a década de 1960, foi na de 1980 que de fato ela passou a ser efetivamente implementada. Um exemplo disso foi, como mostra Soares (2004), a conscientização trazida pela sociolinguística a respeito das variedades linguísticas, o que foi endossado pela popularização da escola por meio do ingresso de alunos de classes sociais mais pobres, proporcionando maior heterogeneidade linguística. Ainda sobre a década em pauta, Ramos (2000, p. 740) afirma que “a partir dos anos oitenta, o governo federal tornou-se o maior comprador de livros didáticos do país. Os livros passaram a ser distribuídos gratuitamente nas escolas, ganhando, assim, uma força ainda maior”.

Os professores brasileiros, desde então, viram a importância dos LD crescer e, com isso, a sua autonomia diminuir. Hoje, por meio do PNLD, docentes selecionam os livros que utilizarão em suas aulas, o que, por um lado, lhes garante certa autonomia, mas, por outro, evoca a dúvida: estão eles preparados, em termos técnicos, para fazê-lo? As escolas públicas somente devem adotar as obras indicadas pelo “Guia de livros didáticos: 6º a 9º ano”, em que constam os livros aprovados pelos critérios impostos pela banca do PNLD. Esse fato assegura certa qualidade aos materiais que chegam às escolas, no entanto não extermina os problemas oriundos do uso (quase hegemônico) dos LD, inclusive dos LDP.

## 2.4 O LDP hoje

Diante do histórico exposto, questiona-se: Os livros didáticos de língua portuguesa prestam-se efetivamente à função de proporcionar a alunos e a professores contribuições para o desenvolvimento e para o aprofundamento da leitura? Há, nas leituras realizadas pelos alunos no livro didático, fonte principal de gêneros lidos em sala de aula, contextualização satisfatória? Os alunos são capazes de compreender, ainda que por meio de seu léxico passivo, isto é, das palavras que, ainda que não as utilizem, são capazes de reconhecer, os termos ainda desconhecidos utilizados nos itens e nos textos sobre os quais terão de responder? Os textos selecionados pelos LDP, bem como as atividades propostas a partir deles, proporcionam a expansão da competência lexical dos alunos? Azeredo (2007) ainda traz as seguintes indagações: O que é ensinar uma língua aos seus falantes nativos? Como formar professores de LP e de literatura que sejam realmente capazes de atender ao público heterogêneo que compõe as escolas brasileiras?

Nos últimos quarenta anos foram feitos alguns esforços no sentido de oferecer respostas, mas uma série de fatores vem impedindo um avanço significativo nesse terreno. Por iniciativa dos governos, têm sido convocados especialistas para debater o assunto e produzir documentos destinados à requalificação dos professores e à modernização das respectivas práticas pedagógicas. (...) Mas os benefícios práticos são tímidos. Não é por falta de boas propostas que as coisas estão custando a mudar. Nunca se produziu tanto material crítico sobre o assunto. (AZEREDO, 2007, p. 34-35)

Tendo em vista a tríade LDP – léxico – leitura, este trabalho intenciona averiguar se os textos e as questões de interpretação de textos da coleção de livros didáticos “Projeto Teláris – Português” trazem uma seleção lexical que permite, ao longo dos anos escolares, que os estudantes que a utilizam se tornem mais competentes em relação ao léxico e à leitura e, principalmente, se a obra utiliza das estratégias de ensino elencadas no capítulo seguinte para fazê-lo. Assim, essa pesquisa mostra-se útil aos pretendidos avanços no ensino de língua portuguesa enquanto língua materna, uma vez que possibilita a reflexão de uma prática de análise que seja benéfica à superação das dificuldades decorrentes da complexidade envolvida no ato de ler, em face das crescentes exigências do mundo pós-moderno.

Atualmente, como já foi mencionado, nas escolas brasileiras, os professores das mais diversas áreas de conhecimento dispõem de um material didático sobre o qual, muitas vezes, as suas aulas se apoiam, o livro didático (LD). Fato é que, não raro, o LD não é somente o principal, mas o único material utilizado por muitos desses profissionais ao lecionarem. Bagno

(2013, p.7) ressalta que “a importância dos livros didáticos na educação brasileira em geral e na educação em língua materna em particular é claramente demonstrada pelo volume de publicações que, nos últimos anos, vem se acumulando em torno do tema”. Diante da sua relevância no cenário educacional, é importante que este seja avaliado sistematicamente, a fim de serem indicados acertos e falhas relacionados tanto à sua qualidade técnica quanto à metodológica, com o intuito de promover melhorias na educação brasileira.

Sobre o LD, Batista e Rojo (2005 *apud* RAMOS e VOLMER, 2009, p. 2), afirmam que ele é produzido com o intuito de:

auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.

Para que o livro didático seja um material verdadeiramente eficiente, porém, é fundamental que alunos consigam compreendê-lo, e que professores possam desenvolver em seus estudantes as habilidades ali pretendidas. Não obstante, nas diversas áreas do conhecimento, há alunos e professores frustrados em relação aos seus resultados em provas e em exames, o que direciona ao modo como conteúdos e habilidades são trabalhados no ambiente escolar. Sendo, como mencionado, o LD o principal (e, algumas vezes, o único) material didático utilizado, conseqüentemente, cria-se a demanda de analisar o seu uso e a sua qualidade. Quando são percebidas falhas no processo de ensino-aprendizagem que se apoia no LD, é válido reavaliar tal objeto. Se há um problema, é fundamental diagnosticar as suas causas, podendo, desse modo, saná-las. Embora seja fato que há outras questões a serem sanadas neste contexto, como a falha formação de docente, neste trabalho, pretende-se compreender as lacunas existentes nos LD, especificamente nos livros didáticos de português (LDP), as quais se associariam às deficiências observáveis nos estudantes brasileiros em relação à sua leitura que, como já foi demonstrado, é insatisfatória.

Diante da situação apresentada, ao questionar os envolvidos no processo de aprendizagem sobre resultados insatisfatórios em provas e em exames, um ponto é levantado: a dificuldade que os estudantes encontram ao (tentar) interpretar as questões de suas provas. Estariam sendo, muitos dos alunos brasileiros, verdadeiramente habilitados em leitura? Haveria um processo contínuo e ininterrupto de desenvolvimento dessa habilidade ao longo de seus anos escolares? Antes de chegar às respostas para essas perguntas, é necessário retomar o que se espera das leituras realizadas nas aulas de língua materna. Ler é compreender, isto é, para que o

aluno de fato acesse as informações contidas em um enunciado do seu LD e, assim, possua ferramentas para responder ao que lhe é pedido, é importante que ele não seja capaz apenas de decodificar símbolos e sinais gráficos.

#### **2.4.1 O Programa Nacional do Livro Didático**

Os livros didáticos, no Brasil, passam por uma análise feita pelo Ministério da Educação (MEC), a qual se insere no Programa PNLD, que elabora um guia com resenhas das coleções aprovadas perante variados critérios. O material em questão é enviado às escolas, que selecionam as suas obras de acordo com o projeto político-pedagógico que assumem. É importante ressaltar que, segundo informações extraídas do site do MEC, as obras são aprovadas por uma equipe técnica altamente competente, formada por mestres e doutores, boa parte deles atuante nas principais universidades brasileiras. Também é válido apontar o principal objetivo do PNLD, que é avaliar e aprovar as seguintes obras didáticas: Livro do aluno (LD), objetos educacionais digitais (OED) e manual do professor (MP) adequados a alunos dos ensinos fundamental e médio. A análise resulta em pareceres técnicos de todas as coleções, inclusive das não aprovadas, além de resenhas das que passam pelo crivo da equipe técnica. Os volumes, no que se refere aos LD de LP são analisados de acordo com os seguintes eixos: leitura, literatura, produção de texto, oralidade, conhecimentos linguísticos, manual do professor e OED.

O PNLD seleciona, a cada três anos, os LDP que serão utilizados nas escolas públicas brasileiras. A edição de 2014, portanto, selecionou aqueles que estarão à disposição dessas escolas entre os anos de 2014 e 2016, muito embora as escolas particulares se valham da lista produzida por profissionais extremamente gabaritados para também selecionarem os seus. No contexto atual, é necessário ressaltar que a implementação do ensino fundamental (EF) de nove anos já se encontra, segundo o Guia supracitado, consolidada no Brasil. Nesse percurso, os quatro anos finais do EF, no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mostram-se preponderantes em dois aspectos: “por um lado, consolidar o acesso qualificado do aluno no mundo da escrita; de outro lado, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano” (PNLD, 2014, p.7).

Desse modo, as obras selecionadas pelo Programa, teoricamente, fornecem aos docentes os elementos necessários para que seu trabalho se norteie pelos seguintes princípios:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;

- desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos. (PNLD, 2014, p. 7 - 8)

O PNLD ainda expõe, para professores e gestores escolares, os critérios de seleção dos LDP aprovados, ressaltando a necessidade de tais obras estarem adequadas aos parâmetros de qualidade fixados. Primeiramente, ressalta-se a importância de as coleções respeitarem a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao EF, o que exclui aquelas que não obedecerem a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF. Outro ponto observado incide nos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, sendo excluídas, nesse caso, as coleções que veiculam discriminação, preconceito e estereotipização de gênero, de condição socioeconômica, de região, de idade etc. Também são rejeitadas obras que fazem doutrinação política ou religiosa, bem como aquelas que, por meio do material escolar, divulgam marcas, produtos.

Outro fator apontado pelo PNLD como importante para a aprovação de uma coleção didática se refere à coerência entre a abordagem teórico-metodológica assumida por ela e a proposta didático-pedagógica que ela explicita. Nesse sentido, o Programa expõe alguns pontos a serem observados nas seleções analisadas, sendo excluídas aquelas que não estiverem adequadas a eles:

- Selecionar uma abordagem metodológica que viabilize a solução das demandas apresentadas;
- Ter coerência entre essa escolha e os objetivos traçados;
- Evidenciar, no Manual do Professor, os pressupostos teórico-metodológicos que motivam sua proposta didático-pedagógica;
- Ter coerência entre essa fundamentação e o material em si, ou seja, os textos selecionados, os exercícios propostos etc. Por essa razão, se uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, é necessário que ela indique a relação entre eles;
- Organizar-se de uma maneira didática, em que se desenvolvam progressivamente os conteúdos e as habilidades propostos;
- Contribuir para o desenvolvimento de competências básicas da reflexão autônoma e crítica no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos;

- Contribuir para a percepção das analogias existentes entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e seus papéis socioculturais.

Além disso, o PNLD se mostra preocupado com a atualização de conceitos, isto é, em respeito às pesquisas e aos avanços das áreas de conhecimentos em questão, o Programa exclui aquelas obras que apresentam de maneira equivocada ou desatualizada conceitos e informações, utilizando esses equívocos, ainda, em exercícios e atividades. Outro fator analisado é o MP, que é abordado pelo Programa da seguinte maneira:

O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo que propicie ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve também colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção quanto no da pedagogia e da didática em geral. (PNLD, 2014, p. 11)

A partir de tais preceitos, o PNLD exclui as coleções que não especificam no MP os objetivos da proposta didático-pedagógica que realiza, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que assume. Outro aspecto que leva uma coleção a ser rejeitada é a falta de descrição da organização geral da coleção do conjunto dos volumes e da estruturação de cada um deles, assim como é reprovável aquele material que não relaciona a sua vertente didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que norteiam o EF. A discussão acerca do melhor uso dos livros que compõem a coleção, em especial no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino necessários a um bom desempenho ao utilizá-la, é preponderante para a sua aprovação. Ainda nesse sentido, também é passível de reprovação o material que não indicar as possibilidades de trabalhos interdisciplinares que oferece, bem como a ausência de reflexão sobre as diversas maneiras e possibilidades de avaliação das quais o professor pode lançar mão no processo de ensino-aprendizagem. O PNLD também observa se a coleção proporciona aos docentes uma reflexão sobre a sua prática e se ela facilita a sua interação com os demais professores da escola. Finalmente, oferecer textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do Livro do Aluno é outro item que, caso não esteja presente no Manual do professor, pode ocasionar a reprovação de uma coleção de LDP. Além das supracitadas, outras lacunas levam um material a não ser aprovado pelo PNLD, como a inadequação do projeto gráfico da coleção em relação aos seus objetivos didático-pedagógicos. Nesse sentido, o guia aponta para a importância de o material ser organizado, funcional, ter legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade, referências bibliográficas, dentre outros aspectos.

No que se refere especificamente ao trabalho com a língua portuguesa, o PNLD expõe que, ao ser introduzido nos anos finais do EF, o aluno já deve ter conhecimentos sobre o funcionamento da língua que contribuirão para o desenrolar de alguns pontos cruciais para essa nova fase. Na segunda parte do EF, há o aperfeiçoamento das habilidades como leitor e como produtor de textos escritos do aluno, promovendo, assim, uma continuidade do trabalho que se realizou na primeira metade desse processo. Para isso, o desenvolvimento das competências e das habilidades de leitura e de escrita demandadas pelos novos níveis e tipos de letramento se intensifica, o que ampliará a capacidade do discente de refletir sobre os predicados e sobre o funcionamento da língua e da linguagem. Todo esse processo deverá levar o aluno a desenvolver as competências e as habilidades associadas aos usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral. É perceptível que a proposta abraçada pelo PNLD se ancora em uma vertente textual, cujo principal objetivo é promover o aluno quanto à sua competência linguística. Desse modo, o estudo do texto sob o viés da escrita e da leitura se mostra básico.

O ensino-aprendizagem de LP, em tal momento, deve se concentrar, segundo o PNLD, em direção à autonomia do aluno em relação aos estudos, bem como ao exercício da cidadania, uma vez que, não raro, estudantes brasileiros encerram seus estudos ainda no EF II, isto é, devem ser garantidas ao aluno habilidades suficientes em oralidade, em escrita e em leitura para que ele efetivamente se comunique na sua vida em sociedade. Assim, conforme o guia, “tais circunstâncias atribuem a esses anos uma responsabilidade ainda maior no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz do uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas” (PNLD, 2014, p.16). Percebe-se que o material discutido tem como objetivo a capacitação dos estudantes de forma a lhes garantir o progresso da linguagem oral, bem como a assimilação e o desenvolvimento da escrita, o que remete ao pleno acesso à leitura no que diz respeito aos gêneros textuais ou discursivos.

Em relação à leitura, o PNLD propõe que o material didático atrele essa habilidade a outros eixos, bem como atenta para a seleção dos textos verbais e não verbais, para a variedade de gêneros e para a multimodalidade dos textos. Haver propostas de atividades que edifiquem o estudante enquanto leitor mostra-se essencial, assim como a mobilização de estratégias cognitivas (localizar informações, formular hipóteses, ativar conhecimentos prévios, produzir inferências). Já em relação aos conhecimentos linguísticos, também se analisa se este se articula com outros eixos, ainda se promove um trabalho reflexivo a respeito do ponto em destaque, o que inclui as contribuições dos aspectos gramaticais para a construção dos textos. Busca-se perceber, também, se o tratamento dado a tais aspectos tem como perspectiva o seu funcionamento comunicativo e se há o objetivo de refletir a respeito da natureza e do funcionamento da linguagem. Outros pontos são apreciados pelo PNLD, como a valorização de

fatores linguísticos que ultrapassam a norma culta, o que engloba a capacitação do aluno para perceber que a língua se adapta a diferentes contextos. O guia ainda busca compreender o quão conteudistas são os materiais didáticos, com atividades pautadas na estruturação, e não na reflexão, ou seja, busca-se perceber em que medida ainda são propagados estudos tradicionais, classificatórios. Embora o PNLD trace um ideal de LDP e invista grandes esforços para selecionar coleções que efetivamente estejam adequadas aos parâmetros que adota, há lacunas consideráveis em tais obras, as quais, juntamente a outros fatores (professores com má formação, com pouco tempo para elaborar aulas e materiais, dentre outros), têm contribuído para que os alunos de ensino fundamental e médio deixem as escolas com sérias deficiências em seu desenvolvimento linguístico. Sobre a realidade acima, Bagno (2013) coloca:

As autoras e autores dos livros didáticos que tratam os conhecimentos linguísticos na perspectiva transmissiva parecem desejar que suas obras sirvam como ‘minigramáticas’ e, para isso, distribuem, ao longo dos quatro volumes que formam a coleção, todo o conteúdo tradicional dos compêndios normativos e na mesma sequência – algumas coleções, aliás, trazem ‘apêndices gramaticais’ no final de cada volume, onde toda a complexa doutrina tradicional é condensada em formas breves e dogmáticas. (BAGNO, 2013, p. 139)

Bagno (2013) mostra que, ainda que seja possível perceber boas intenções na maioria dos autores de LDP, o que impera em suas obras é uma visão obsoleta de língua, a qual propaga crenças sociais a respeito do universo linguístico que vários teóricos importantes da área já desmitificaram. O autor afirma que o PNLD 2008 aprovou, em sua maioria, exatamente essas obras, pelas quais fica evidente que “a tradição normativa, funcionando como uma ideologia linguística, foi e ainda é, como toda ideologia, o lugar das certezas, uma doutrina sólida e compacta, com uma única resposta correta para todas as dúvidas ou, quando muito, permitindo uma ou outra resposta variante” (BAGNO, 2013, p. 141). Segundo o teórico, em 18 das coleções que ele analisou, o que representa 75% do total, a pura e descontextualizada norma culta foi propagada no que se refere ao ensino de regência verbal, o que demonstra ser de fato real o que foi exposto acima.

## **2.5 O léxico e a leitura no LDP**

Um dos pontos que interessam a esta análise observados por Marcuschi (2003) mostra o quão insatisfatória e rasa é a abordagem que os LDP fazem sobre o léxico, cujos exercícios, na maioria das vezes, relacionam-se, como mencionado anteriormente, a definições ou a

explicações por sinonímia, ou seja, na prática, isto é, nos exercícios desses materiais didáticos, por exemplo, à língua não se articulam adjetivos como variada, multifacetada, heterogênea. Assim, Marcuschi (2003) alega que parte importante dos LDP desconsideram que as línguas são fenômenos sócio-históricos e que, por isso, são semanticamente opacas, aspecto esse que, mais uma vez atrela, necessariamente, a habilidade de interpretar textos à competência lexical.

Outros estudiosos, como Calçada (1990, p. 293), também abordam o fato supracitado, realçando que há problemas no âmbito teórico-metodológico dos exercícios sobre léxico propostos pelas coleções didáticas atuais, as quais não edificam nos estudantes uma percepção de léxico como “um sistema de conceitos estruturado por diferentes relações de oposição”. A autora mostra que tais coleções se estruturam de maneira bastante semelhante, apresentando lições que trazem um texto para leitura, exercícios de vocabulário do texto, interpretação de texto, atividades de gramática e redação, além de quase todas oferecem também um glossário com algumas das palavras utilizadas nas lições.

Se atentarmos para os aspectos teórico-metodológicos, defrontar-nos-emos, logo de início, com a falta de delimitação de um vocabulário fundamental, a ser dominado pelos alunos durante o processo ensino-aprendizagem de sua língua. Além de não haver previsão de um léxico básico e de sua ampliação gradual, inexistente qualquer preocupação pela fixação e uso de palavras estudadas para a compreensão de textos. Após realizados os exercícios, as unidades linguísticas trabalhadas, por seleção intuitiva do autor, não são retomadas em outras lições. A aquisição vocabular, se ocorrer, torna-se então um fato meramente acidental. Assim, os fatores psicológicos como a motivação, a atenção, a percepção e a memorização das palavras, indispensáveis ao bom desempenho do locutor na seleção vocabular e posterior elaboração do seu discurso, não são prestigiadas. (CALÇADA, 1990, p. 295)

Dentre as obras analisadas pela autora, duas se diferem das demais no que diz respeito ao tratamento dado ao “vocabulário”. Segundo ela, Dino Preti e Domingues Paschoal Cegalla não restringem o ensino do léxico ao entendimento dos textos de leitura. O primeiro se preocupa em alertar o professor sobre a necessidade de se ampliar e de se adequar o vocabulário às situações de uso, propondo textos que ampliem o saber enciclopédico dos alunos, bem como trabalha textos sob uma perspectiva sociolinguística. O autor ainda traz jogos e exercícios de ressignificações, a fim de expandir a competência lexical dos estudantes. Muito embora, segundo Calçada (1990), o autor apresente propostas mais criativas e assertivas, isto é, que extrapolam o que se verifica na maioria dos manuais, contribuindo para o aprendizado real dos alunos, são predominantes na coleção de Preti exercícios de reconstrução de frases e de sinonímia, a qual é explorada a partir do “pequeno vocabulário” do livro ou mesmo de dicionários. Já Cegalla aborda o assunto a partir da “observação do significado e da disponibilidade de uso das palavras, oferecendo grande quantidade de exercícios” (CALÇADA, 1990, p. 294).

Marcuschi (2003), diante de aspectos como as lacunas dos LDP, adverte que a escola ensina menos do que julga ensinar, sendo uma discussão quase infértil defender a gramática ou saber o que foi que alguém quis dizer com o que disse. Segundo o estudioso, todos os autores de LDP demonstram acreditar ser importante o trabalho com a compreensão textual, uma vez que exercícios dessa natureza são corriqueiros em tais obras. Não é um problema relacionado à dificuldade dos alunos brasileiros em leitura, portanto, a ausência de atividades vinculadas a essa habilidade, mas a maneira como esses exercícios são propostos. O autor atestou as seguintes falhas atreladas aos exercícios de compreensão em mais de 60 LDP analisados: a compreensão de um texto é considerada, simplesmente, a extração de seus conteúdos; misturadas às questões de compreensão, encontram-se outras que não se relacionam ao assunto abordado pelo texto; a maioria das questões de compreensão são indagações genéricas que não dependem do texto para serem respondidas; ironia, metáfora, análise de intenções e outros aspectos relevantes são desconsiderados pela maioria das atividades de compreensão, o que dificulta o desenvolvimento de reflexões críticas e a expansão de sentidos. Assim, os dados levantados pelo autor apontam para uma situação indesejável e preocupante, uma vez que as propostas para a leitura apresentadas pelos LDP não atendem a uma necessidade imperativa, que é o progresso do raciocínio, do pensamento crítico e das habilidades argumentativas. Esses exercícios, então, representam a ideia escolar de que os textos são monossêmicos, rígidos.

Marcuschi (2003) ainda explica que muitos são os LDP que não explicitam as seções em que lidam exclusivamente com a compreensão textual, até mesmo porque, na maioria deles, não ocorre tal exclusividade, tratando o texto sob vários ângulos: compreensão, gramática, fonologia, literatura e léxico. Isso faz com que as questões que se encontram nas seções dedicadas à compreensão textual sejam deveras variadas. Por essa razão, Marcuschi (2003) elaborou uma tipologia na qual classifica essas perguntas a partir de uma lógica teórica, a da LT. O autor ocupou-se de uma pesquisa que visou compreender como se organizam os LDP em relação ao que concerne a compreensão textual. Desse modo, ele analisou 25 livros dos ensinamentos fundamental e médio, havendo, nesse total, representantes de todas as séries. Foram analisados, no total, 2.360 perguntas, as quais foram classificadas quanto aos seus objetivos. A tabela abaixo representa a maneira como o autor identificou os tipos de perguntas encontrados nos exercícios supracitados.

**TABELA 1: Tipologia das Perguntas de Compreensão em LDP**

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
A cor do cavalo branco de	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-	- Ligue:

Napoleão	respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão”?	Lílian - Não preciso falar sobre o que aconteceu Mamãe -Mamãe, desculpe, eu menti para você.
Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	- Copie a fala do trabalhador. - Retire do texto a frase que... - Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. - Transcreva o trecho que fala sobre... - Complete de acordo com o texto.
Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	- Quem comprou a meia azul? - O que ela faz todos os dias? - De que tipo de música Bruno mais gosta? - Assinale com um x a resposta certa.
Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, enciclopédicos, bem como regras referenciais e análise crítica para busca de respostas.	- Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	- Qual a moral dessa história? - Que outro título você daria? - Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	- Qual a sua opinião sobre...? - O que você acha do...? - Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	- De que passagem do texto você mais gostou? - Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique a sua resposta. - Você concorda com o autor?
Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	-Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição). - Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú).
Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	- Quantos parágrafos tem o texto? - Qual o título do texto? - Quantos versos tem o poema? - Numere os parágrafos do texto.

Sobre a classificação feita por Marcuschi (2003), é válido tecer alguns comentários. As perguntas subjetivas, além de raramente demonstrarem capacidade de avaliar o senso crítico e a capacidade argumentativa do aluno, pouco contribuem para o desenvolvimento da sua competência lexical. Além disso, na maioria das vezes, as respostas elaboradas pelos alunos não assumem efetivamente uma posição, já que, não raro, eles se sentem comprometidos a assumirem o posicionamento que viria a agradar a professora. Ademais, o autor concluiu que o fato de haver manuais nos quais predominam questões de cópia e objetivas, o que se contrapõe ao fato de haver aqueles em que há o predomínio de inferenciais e globais, faz com que a média seja equilibrada e reflita o que se percebe, de um modo geral, nos LDP. Assim, Marcuschi (2003) definiu que é massacrante a quantidade de perguntas que se fundam exclusivamente no texto, sendo a maioria delas as de cópia (70%). Essa realidade demonstra o que muitos estudiosos do ensino de língua materna afirmam: a leitura não é bem desenvolvida por meio dos exercícios sugeridos pelos LDP, muito embora os textos selecionados sejam, sim, em grande parte das vezes, fonte riquíssima para que isso ocorra.

Assim, no que diz respeito ao léxico, é evidente que exercícios de cópia serão insuficientes para o efetivo desenvolvimento da competência lexical. O que agrava ainda mais o perfil traçado das perguntas de compreensão nos LDP são as expressões tímidas voltadas para reflexões complexas, ou seja, aquelas que envolvem inferência ou raciocínio crítico, já que, apesar de serem essas as perguntas mais significativas para o desenvolvimento da habilidade de leitura, elas correspondem a apenas um décimo de todas as analisadas. Enquanto isso, as meramente estruturais, cuja relevância é bem menor, gozam de prestígio semelhante: representam 9% das questões. Sobre esses resultados, Marcuschi (2003) analisa:

a) Por um lado, tratar-se-ia de uma total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão, ou seja, nestes exercícios entraria tudo o que teria a ver com indagações que não caberiam na gramática, no léxico ou em outros aspectos formais no estudo da língua.

b) Por outro lado, uma segunda alternativa parece indicar falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto, o que redundaria nessa mistura de questões dentro de um mesmo conjunto inadequadamente.

Não é possível decidir aqui por uma ou outra dessas hipóteses. Tudo indica que se trata de um misto de ambas: faltam critérios operacionais e faltam noções teóricas. (MARCUSCHI, 2003, p. 55)

Portanto, Marcuschi (2003) é enfático ao afirmar que os exercícios de compreensão dos LDP tratam compreensão como decodificação, desconsiderando que entender um texto está além de conhecer a língua e reproduzir informações. Ainda a respeito das perguntas do tipo objetivas e do tipo inferenciais, há outras perspectivas a serem expostas. Dell'Isola (1995) demonstra, por meio de um experimento que realizou, que, curiosamente, as questões inferenciais arrecadam mais acertos dos alunos do que as outras, uma vez que, segundo a autora

“os alunos que responderam a perguntas objetivas produziram uma leitura superficial do texto, porque o estudo do texto não exigiu deles nenhum tipo de reflexão. Esses alunos não obtiveram sucesso ao recontar o que leram” (DELL’ISOLA, 1995, p. 43-44). Percebe-se, por meio deste exemplo, que perguntas óbvias, que menosprezam a capacidade intelectual e interpretativa dos estudantes, são recepcionadas com desinteresse e até mesmo desprezo por eles. Sobre esse fato, a autora disserta:

A escola, como entidade responsável pela formação de leitores, é o lugar em que ocorrem ‘simulações’ de leitura, uma vez que os alunos são convidados a responder perguntas objetivas sobre os textos que leem (ou decodificam) e o êxito do aluno está no índice de acertos a essas perguntas. Entretanto, as características das perguntas objetivas levam o aluno a compreender o que leu? (DELL’ISOLA, 1995, p. 44-45)

Andrade e Santos (2010) também trazem contribuições importantes para esta exposição ao mostrarem que, em coleções didáticas do ensino fundamental II que eles analisaram, dos 213 exercícios identificados como abordadores do léxico, 169 vinculavam-se aos gêneros textuais, enquanto 44 não o faziam, sendo esses últimos encontrados nas seções de estudos linguísticos. Os autores ressaltam que os gêneros textuais que majoritariamente são associados ao estudo do léxico são o poema, o conto, a reportagem e o romance, elencando, a partir de tal constatação, as estratégias mais utilizadas nessa relação, a qual se encontra reproduzida abaixo.

**TABELA 2: Estratégia de trabalho do léxico**

Estratégia de trabalho do léxico	Quantidade
1. Pergunta sobre o significado	56
2. Comando misto	48
3. Explicação de termos	29
4. Reescritura de frases e textos	14
5. Identificação de termos	10
6. Elaboração de frases	10
7. Substituição de termos	4
8. Realização de pesquisa	3
9. Perguntas de denominação	2
10. Cópia de termos	2
11. Formação de palavras	1

(ANDRADE e SANTOS, 2010, p. 472 – 475)

A conclusão dos autores acerca dos resultados da tabela acima revelam que a maioria dos exercícios observados tratam o léxico a partir de uma perspectiva de palavra enquanto significado estático, sendo raramente considerado o contexto em que ela se encontra. Outra crítica realizada é a de que poucas vezes foram usados gêneros palpáveis para os alunos em suas atividades cotidianas, sendo privilegiados os do domínio ficcional, o que, claramente, tende a fazer com que o estudante não se identifique com as propostas de exercício que lhes são feitas, exacerbando ainda mais a mentalidade de que ele não sabe a sua própria língua. Andrade e Santos (2010) também criticam o fato de que mais de 200 exercícios atrelam-se aos dicionários e aos seus verbetes, sendo mais de 50% deles adequados ao comando “pesquise no dicionário ou consulte o dicionário”, e 36% deles à reprodução de verbetes. Diante disso, é importante dizer que é grave o fato de que a maioria das atividades analisadas não consideram a palavra em uso, mas o seu significado no dicionário, bem como o de que a coesão que o arranjo dos vocábulos promove no texto é renegado. Esse cenário é reforçado por Teixeira (2009, p. 67), demonstrando que há “pouca criatividade pedagógica no tratamento do vocabulário nos manuais didáticos”. A mesma autora aponta para a realidade de que não é problema trabalhar, na relação texto e léxico, os fenômenos de antonímia e sinonímia, por exemplo, mas sim fazê-lo por meio dos automatismos, os quais são verificados em pesquisas como a exposta acima.

A partir do que foi exposto nesta seção, fica evidenciada a urgência de se reformular o modo como leitura e léxico são tratados pelos LDP, em especial no que se refere ao modo como esses temas são relacionados em tais obras. Diante de tal necessidade, o capítulo três desta dissertação visa à exposição de estratégias que poderiam amenizar os problemas discutidos, promovendo nos alunos do ensino fundamental uma competência linguística cada vez mais avançadas.

### **3. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA ALIADO AO DO LÉXICO**

#### **3.1 A necessidade de realizar leituras por meio de estratégias**

O leitor, enquanto construtor de sentidos, lança mão de algumas estratégias de leitura, tais como a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação. Elias e Koch (2012) mostram que a antecipação, por exemplo, é o levantamento de hipóteses elaboradas a partir do que se conhece sobre o autor do texto, sobre o seu suporte, sobre o seu gênero, sobre a distribuição e configuração de informações no texto, ou seja, ela é o primeiro passo a ser dado em uma leitura, contudo, não são raros os leitores que pulam tal etapa, ignorando o título do texto, não verificando quem é seu autor, onde ele foi publicado etc. As ideias levantadas na antecipação comprovam o quanto a interação do leitor com o texto é significativa para a interpretação deste, até mesmo porque, ao longo da leitura, elas podem ser confirmadas ou rejeitadas, o que também direciona para a percepção de leitura enquanto construção e reconstrução de sentidos.

O ensino de leitura é necessário e deve acontecer no ambiente escolar. Kleiman (1996) propõe uma nova abordagem, mais eficiente e coerente, a qual seria baseada, na verdade, no ensino de estratégias de leitura associado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Dentre as estratégias mencionadas, a autora chama atenção para a denominada “metacognitiva”, a qual se refere à autocrítica do leitor no ato de ler, atentando-se ao fato de estar realmente compreendendo o que decodifica ou não. Caso não entenda certo trecho, o leitor tem a autonomia, por meio dessa estratégia, de voltar ao ponto em que não obteve êxito. Já as “cognitivas” correspondem a operações inconscientes, a automatismos da leitura, como o fatiamento sintático. Assim, o objetivo do ensino supracitado seria o aperfeiçoamento das estratégias metacognitivas atrelado às habilidades linguísticas que se relacionam intimamente às estratégias cognitivas, desautomatizando tal processo.

Conectado a esse ponto, Coscarelli e Prazeres (2013, p.165) apontam para um aspecto importante, mas por vezes renegado: “quando o leitor não consegue compreender o texto, nem sempre a falha é dele. Muitas vezes aquele texto não foi escrito para aquele leitor, ou seja, foi feito visando a outro público com um conhecimento e uma bagagem cultural diferentes dos que ele tem”. Configura-se, assim, enquanto estratégia do professor, uma escolha de textos adequada aos seus propósitos. Antunes (2012) indica que é válido cuidar da seleção quanto à diversidade do propósito comunicativo, ou seja, quanto à diversidade de gêneros, bem como é importante

estar atento à diversidade dos suportes e das linguagens, o que inclui textos multimodais. Ademais, o professor deve ser cauteloso quanto ao tema, à extensão, à complexidade linguística e à adequação à faixa-etária de seus alunos. Dessa maneira, percebe-se que os desafios são muitos, já que características elementares para uma leitura produtiva estão efetivamente sendo desconsideradas em aulas de português.

Dois outros aspectos são preponderantes para a interpretação de um texto: A sua materialidade e o conhecimento de mundo do leitor. A materialidade se edifica, basicamente, por meio das características gráficas do texto, bem como dos itens lexicais e gramaticais de uma língua, o que demonstra haver uma relação muito íntima entre ter habilidades de leitura desenvolvidas e a competência lexical do leitor, por exemplo. A leitura de um texto cujas palavras são, em boa parte, desconhecidas, provoca uma barreira, a qual dificulta e, não raro, inviabiliza uma interpretação de fato. Elias e Koch (2012) citam, entre os fatores materiais que podem comprometer a interpretação o tamanho e a legibilidade das letras, a textura do papel, a variedade tipográfica, a extensão dos parágrafos etc. As autoras ainda citam os fatores linguísticos que podem trazer dificuldades:

O léxico; estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações supersimplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais. (ELIAS & KOCH, 2013, p.28)

Sobre o que se relaciona mais estreitamente ao desenvolvimento do léxico, Leffa (2000) mostra a necessidade de se diferenciar o aprendizado incidental do léxico do intencional. O primeiro ocorre com todos os falantes que, ao longo da vida de suas experiências, assimilam novos vocábulos, isto é, trata-se de um aprendizado natural e não planejado. Já o segundo é proposital. Muito embora este trabalho vise ao desenvolvimento lexical da língua materna, o autor supracitado utiliza da comparação entre a aquisição na língua materna e a aquisição em um idioma estrangeiro para exemplificar como esses aprendizados se dão. Segundo Leffa (2000), o desenvolvimento em língua materna só se torna intencional quando o falante passa pela escolarização, já que, por meio do ensino formal, percebe-se um esforço consciente em aprender novas palavras. Antes de o indivíduo frequentar a escola ou até mesmo em outras situações comunicativas, o que se tem é um aprendizado incidental, uma vez que não há uma preocupação em aprender novas palavras, mas em atribuir significado ao que ouve. Já os primeiros contatos com a língua estrangeira apontam para a aprendizagem intencional, já que, em geral, as primeiras palavras aprendidas pelo aluno são intencionalmente explicadas pelo professor. Sobre isso, o estudioso afirma que:

É só mais tarde, quando o aluno já possui um vocabulário de cerca de 3.000 a 5.000 palavras, que o processo de aprendizagem incidental tem início. O léxico, então, se desenvolve de modo não planejado, principalmente através da leitura, pelo processo de inferênciação (Laufer, 1997;Coady et AL., Hirsch e Nation, 1992). (LEFFA, 2000, p. 27)

A respeito da competência lexical do indivíduo e sobre a sua importância para o ato de ler, deve-se considerar que a leitura é um processo cognitivo e, por isso, precisa ser compreendida em suas partes, que vão desde a caligrafia ou fonte da letra até, como já foi dito, os conhecimentos enciclopédicos do leitor. Kleiman (1996) esclarece que o processamento do objeto (texto) se inicia pelos olhos e se desenvolve por meio de variados tipos de memórias, tais quais a de trabalho, que tem uma função organizadora, “fatiando” a informação; a intermediária, que torna acessíveis os conhecimentos para a interpretação efetiva do texto etc. É importante a informação de que a leitura é feita mediante movimentos sacádicos dos olhos, o que significa que não se lê palavra por palavra, pois os olhos se fixam em um trecho do texto e, ao longo da leitura, vão pulando trechos e se fixando a outras partes, progressivamente. O movimento sacádico permite uma leitura bastante rápida e, a cada “pulo”, denominados “sacadas”, a visão se torna reduzida, o que indica que parte do que os indivíduos leem é inferido pelos seus cérebros, pois a visão se torna periférica. Isso revela que, indubitavelmente, conhecer muitas palavras e ser consciente de seus empregos otimiza a leitura. Enfim, há muitas nuances relacionadas à leitura e, embora os alunos não precisem estar conscientes de todas elas, é desejável que os professores de língua portuguesa estejam.

Nas próximas seções, serão explorados os aspectos acima citados, os quais tomam forma de estratégias que, como dito anteriormente, têm o propósito de amenizar não apenas a deficiência em leitura que muitos estudantes brasileiros têm apresentado nas séries finais do ensino fundamental, mas também o fato de que isso está intimamente relacionado ao léxico individual desses alunos. É importante reforçar que as denominadas estratégias cognitivas são, segundo Kleiman (1996), operações para o processamento do texto que se ancoram, fundamentalmente, no conhecimento das regras da gramática interna e no conhecimento do vocabulário do texto, levando o estudante ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, sobre as quais a autora explana:

Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções. Elas não são exclusivas da leitura, mas mostram correlações muito fortes com a capacidade de leitura, Em outras palavras, quem tem essas habilidades, coincidentemente é um bom leitor, ou talvez seja um bom leitor porque tem esse conjunto de habilidades. (KLEIMAN, 1996, p.66)

Além das estratégias cognitivas, é também válido dizer mais sobre as metacognitivas, as quais, conforme Martins e Moura (2012), têm a função de auxiliar o leitor a avaliar seu nível de metacognição por meio da identificação de informações novas assimiladas após a leitura do texto, bem como de ajudá-lo a identificar os objetivos da leitura a ser realizada. As autoras ainda apontam tais estratégias como funcionais para a construção sequencial que o leitor faz do texto e para o poder de síntese que esse sujeito deve adquirir, a fim de reelaborar o material lido. Como dito anteriormente, o que interessa a este trabalho são as abordagens relacionadas ao léxico, às relações que as palavras estabelecem na construção de sentido, na importância da escolha lexical, dentre outros, o que não exclui a necessidade e a importância de se pensar no assunto a partir de outros vieses. Assim, esta dissertação abordará algumas das estratégias que podem auxiliar o professor do ensino fundamental (6º ao 9º ano) a desenvolver, mutuamente, a habilidade em leitura e a competência lexical de seus estudantes.

### **3.2 O leitor eficiente**

Apesar de ser possível elencar várias estratégias de leitura cujas finalidades são, em certa medida, distintas, este trabalho se preocupará em discutir aquelas que mais intimamente se relacionam ao ensino de léxico, em especial no que se direciona aos anos finais do ensino fundamental. Antes, contudo, de refletir sobre os meios, é importante destacar os fins: afinal, quais são os objetivos de se ensinar estratégias de leitura? Em que consiste um leitor capacitado? Kleiman (1996) aponta que ser um bom leitor atrela-se a duas características principais: a primeira é ter a consciência da razão de se fazer a leitura, enquanto a segunda é de fato compreender o que se decodifica, o que envolve estratégias do leitor para interpretar o conteúdo quando, a princípio, ele não é capaz de fazê-lo. A autora mostra, dessa forma, que a autocrítica, bem como a capacidade de lançar mão de novos métodos para assimilar o que não foi compreendido figuram como aspectos extremamente importantes para que um indivíduo seja considerado um leitor eficiente. Há, ainda, outros aspectos que caracterizam os bons leitores, como a leitura não verbal, que nem sempre trabalhada nas escolas de maneira satisfatória. É preciso ressaltar que ela deve ser destacada na mesma intensidade que a verbal, uma vez que os textos multimodais, em especial os veiculados pelas novas mídias, estão cada vez mais presentes nas interações sociais.

Retomando os pontos supracitados, os objetivos que um leitor tem ao realizar a leitura mostram-se muito importantes para o seu sucesso, já que ele atribuir sentido à sua ação e a torna

relevante para ele. Diante de tal contexto, é necessário que os docentes assimilem que o ensino de leitura deve conter momentos em que o aluno é o autor de suas escolhas, pois, ao selecionar o texto que vai ler, ele tem razões particulares para isso, o que é um aspecto que o motiva a se engajar na leitura. Em geral, o leitor escolhe uma obra literária, por exemplo, por se identificar ou por ter curiosidade em relação ao tema abordado por ela, o que, naturalmente, torna a sua atitude em relação ao texto mais otimista, buscando alternativas para compreendê-lo quando há dificuldades. No entanto, sabe-se que não se lê apenas por lazer. Na escola, na maioria das vezes, as leituras são realizadas com o objetivo de adquirir informação, o que não ocorre apenas na disciplina língua portuguesa. Assim, é imprescindível que professores de história, de geografia, de ciências estejam envolvidos com a leitura, uma vez que, dentre tantos outros aspectos, a eles cabe um papel importante no desenvolvimento da competência lexical de seus alunos.

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante. (KLEIMAN, 1996, p.52)

Em suma, “o leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente” (KLEIMAN, 1996, p.65). Ainda é importante reforçar que, além de ser desejável a participação efetiva de todos os professores no ensino de leitura, é vital que todos eles deixem claro para seus estudantes as razões que motivam a leitura do material estudado. Com os objetivos traçados, docentes e discentes têm maiores e melhores possibilidades de realizar leituras proveitosas.

### **3.3 Palavras: a materialidade dos textos**

Um dos pontos que precisam ser destacados sobre o ensino de léxico incide em uma realidade universal sobre as línguas: algumas palavras são mais usadas do que outras. Nesse sentido, Leffa (2000) apresenta um levantamento em que são elencadas as 100 palavras mais usadas nos anais da ABRALIN de 1997. Chamou a atenção do autor o fato de que há maior incidência de palavras do sistema fechado (artigos, pronomes, preposições, conjunções) do que

do sistema aberto (substantivos, verbos, adjetivos), isto é, ao se trabalhar com texto tendo como um dos objetivos o desenvolvimento da competência lexical, é válido abordar as palavras do primeiro grupo, porém deve ser prioritário o destaque às do segundo, levando em consideração que o tema do texto determinará a recorrência de alguns termos. Em um texto acadêmico da área de medicina, por exemplo, provavelmente serão recorrentes palavras como “profilaxia” e “doença”, bem como em uma notícia sobre um campeonato de futebol haverá “gol”, “estádio” e “jogador”. Estar ciente do fato de que o campo lexical de um texto está intimamente relacionado ao seu tema, formando, assim, um sentido global, é preponderante para o ensino de léxico atrelado ao de leitura. Trata-se de uma estratégia de ensino elementar para os fins aqui pretendidos sensibilizar o aluno para a realidade supracitada: em um texto sobre “escola”, espera-se encontrar palavras como “ensinar”, “professor”, “aluno”, “prova”, “livro”, “disciplina” etc. São esses elementos que constroem o sentido global, portanto fazer um levantamento com os estudantes a respeito de suas expectativas em relação às palavras que estarão presentes no texto a ser lido, informando-lhes sobre a temática, é um passo para instigá-los em relação ao conteúdo a ser explorado, na mesma medida em que lhes mostra a necessidade imperativa de estarem atentos à materialidade do texto, ou seja, às suas palavras, para efetivamente entendê-lo. Percebe-se, então, que estratégias simples como esta são bem-sucedidas exatamente por colocar o aluno em seu devido lugar: o de construtor de sentidos em parceria com o texto que ele lê.

Isso reforça que, embora os dicionários e até mesmo os glossários sejam ferramentas importantes para os fins ressaltados neste trabalho, ou seja, para o desenvolvimento simultâneo das habilidades de leitura e da competência lexical, é por meio do próprio texto que se consegue fazer os alunos avançarem em relação às competências supracitadas, as quais devem estar entrelaçadas à sua competência comunicativa. Sobre tal realidade, Leffa (2000) comenta:

Enquanto que nos dicionários predominam as palavras mais raras, no texto predominam as mais frequentes. Poucos falantes da língua portuguesa reconhecerão palavras como *lacina* ou *lacreca*. É provável que mais da metade das 100 palavras listadas no dicionário jamais sejam usadas pela maioria dos falantes. (LEFFA, 2000, p. 25)

É válida, sobre essa temática, a observação de Kleiman (1996). A autora afirma que o uso do dicionário é o método mais eficiente para o ensino de léxico em duas situações: quando se mostra necessário o esclarecimento de palavras-chaves do texto, ou seja, aquelas cuja hiperlexicalização demonstra a sua relevância para o conteúdo, além dos itens lexicais cujo significado exato é importante para a compreensão do global. Freitas (2012, p. 74) demonstra estar de acordo com a autora supracitada a despeito da maneira como o material em questão

deve ser utilizado, afirmando que “se significado e contexto não estiverem casados, mais uma vez, o aluno será arremessado ao nada no processo de compreensão. Os adultos, antes de consultar o dicionário, tentam extrair o sentido de uma palavra desconhecida pela sua localização na frase, pelo contexto ou pela derivação (cf. MacGuinness, 2006)”.

O dicionário é um importante instrumento para ampliação do repertório do aluno, pois fornece conceitos de forma rápida, mesmo nas horas solitárias de estudo. Ele é ferramenta de pesquisa acessível, desenvolve a habilidade de localizar informações. Entretanto, como uma palavra traz várias acepções, é necessário saber extrair do verbete aquela mais adequada para a construção do sentido do texto. (FREITAS, 2012, p. 79)

É importante, desse modo, lembrar que, embora se aconselhe a usar o dicionário com restrições, esse livro tem importância reconhecida no ensino de línguas.

### **3.4 O conhecimento de mundo**

Há, ainda, outros pontos a serem explorados ao se considerar o ensino de estratégias. Já foi mencionado que este trabalho adota a percepção de que os participantes da comunicação, autor e leitor, têm saberes variados sobre as mais diversas situações sociais que tenham vivenciado. Tais saberes, que são os conhecimentos de mundo e os enciclopédicos, são ativados em todas as atividades sociais que os indivíduos experimentam, inclusive na leitura. Isso significa que, ao iniciar uma leitura, as pessoas trazem consigo determinadas expectativas, as quais ativam as experiências supracitadas, o que é necessário à compreensão de textos.

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sócio-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”. (BAKTHIN, 1992, p.290 apud ELIAS e KOCH, 2012, p.12)

Esse posicionamento a respeito do que é a leitura exclui, imediatamente, a percepção ainda muito presente no senso comum de que se trata de decodificar letras e palavras. Ler é compreender, isto é, para que o aluno de fato acesse as informações, no contexto escolar, contidas em um enunciado do seu LD ou da sua prova e, assim, possua ferramentas para

responder ao que lhe é pedido, é importante que ele não apenas seja capaz de decodificar símbolos e sinais gráficos, espera-se que ele seja habilidoso em vários aspectos e que ele disponha de estratégias para assimilar o conteúdo em questão, sendo um dos pontos cruciais para isso o seu conhecimento de mundo. Cafieiro e Coscarelli (2013) apontam nessa direção ao afirmar que se trata de um processo de construção e de reconstrução de sentidos a partir das experiências de mundo do leitor. Segundo as autoras, para ler, é preciso “perceber, analisar, sintetizar, relacionar, inferir, generalizar, comparar” (CAFIEIRO e COSCARELLI, 2013, p.16). Além disso, elas reafirmam que se trata de uma atividade social, com finalidades, como “ler para se ligar ao mundo, para se conectar ao outro” (CAFIEIRO e COSCARELLI, 2013, p.16). De fato, os objetivos com que uma leitura é realizada são realmente muitos: lê-se para se informar, para lazer, para consultar. Há leituras que são procuradas pelo leitor, enquanto outras, como um cartaz ou um outdoor, lhe são apresentadas sem que ele as busque. Todos esses fatores devem ser considerados, pois, segundo Elias e Koch (2012), irão definir o processo de leitura em relação ao tempo dispensado, ao nível de atenção investida e à intensidade da interação realizada.

Desse modo, é necessário compreender que, sendo a leitura um processo e uma habilidade complexa, o ato de ensiná-la está atrelado aos mesmos adjetivos, isto é, não é uma tarefa simples. É como afirmam Cafieiro e Coscarelli (2013, p.16): “Ensinar a ler significa levar os alunos a desenvolver uma série de habilidades cognitivas, sociais e atitudinais”. Faz-se importante reforçar, portanto, que, em uma aula de leitura ou de interpretação de texto, é insuficiente, por exemplo, pedir que os alunos façam uma leitura silenciosa e que, posteriormente, leiam em voz alta, respondendo às questões, como acontece com certa frequência em sala de aula. Mostra-se, na verdade, necessário que o professor, junto aos seus alunos, desdobre as minúcias do material lido, o que pode ser feito sob vários ângulos, como analisar a importância das construções sintáticas, se há inversões e quais seriam os efeitos que elas causariam no texto. Ainda sobre a sintaxe, uma análise muito construtiva para o desenvolvimento do leitor incide nos sujeitos que compõem o texto, refletindo sobre os porquês de se optar por um sujeito implícito em detrimento de um explícito, por exemplo. Naturalmente, as outras funções sintáticas também são passíveis de análise, bem como as morfológicas. Assim, é considerado parte do processo de ensino de leitura indagar o aluno sobre as razões de certos tempos e modos verbais serem predominantes em determinados gêneros. Ainda é válido pensar sobre a função dos advérbios de um texto, sobre como tais palavras agregam significado às sentenças em que aparecem. Deve-se pensar, ainda, no tipo de linguagem adotada, bem como no suporte em que o texto se encontra, se há ou não linguagem visual na qual o texto verbal se apoia (e vice-versa), no leitor para o qual ele se direciona, na sua estrutura como um todo. Também é importante saber se o texto é objetivo ou se nele há traços de subjetividade.

Ensinar a ler é, sobretudo, levar o aluno a duvidar do que vê, a refletir sobre o conteúdo assimilado, a ser crítico em relação ao que foi lido, confrontando o conteúdo com a realidade que o cerca. Formar leitores críticos, inclusive, é provavelmente um dos fins mais importantes e necessários em todo o processo de interação com o texto. Além disso, é necessária a consciência por parte do docente de que ele fracassará em seus propósitos de ensinar seus alunos a ler se ignorar o conhecimento prévio deles. Assim, é possível afirmar que existem muitas abordagens a serem realizadas na leitura de um texto, e cabe ao professor perceber quais delas são mais latentes no material trabalhado com seus alunos para explorá-las devidamente.

### 3.5 Os contextos

Como já foi mencionado, dentre os aspectos supracitados, o que preocupa esta análise é o lexical, o qual está diretamente relacionado ao conhecimento de mundo do leitor, e isso inclui, necessariamente, os seus conhecimentos linguísticos. Sobre isso, é importante esclarecer que a leitura, como já dito, é um processo, tem etapas interpretativas que devem ser flexíveis em relação às hipóteses levantadas, as quais se apoiam em três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O primeiro deles é o que abrange conhecimento gramatical e lexical; o segundo atrela-se às experiências de mundo do leitor e às suas vivências; já o terceiro, segundo Elias e Koch (2012) se refere aos modos de interação via linguagem e conglomeram os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Outro ponto a ser realçado pela L.T. é a noção de “contexto”, que engloba outros conceitos. O contexto se refere, segundo Elias e Koch (2012), à mobilização de saberes necessária para o real acesso dos elementos linguísticos que compõem a superfície textual. Nesse ínterim, encontra-se a análise transfásica, que extrapola as fronteiras de uma frase ou de um período, possibilitando, entre outros, a pronominalização, a correferência, enfim, o estudo das relações sintático-semânticas entre dois enunciados. Tal análise remete à coesão lexical, fundamental para as tramas de um texto na mesma medida em que o é para a sua recepção. Para além disso, no entanto, percebeu-se que é necessário expandir a noção de contexto, modificando-a para “contexto sociocognitivo”:

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédicos, sociointeracional, procedural, textual etc) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos. Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é,

por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente. (ELIAS & KOCH, 2013, p. 61)

Sobre a edificação dos contextos, acrescenta-se que, inicialmente, em uma leitura, eles são pressupostos, os quais, não raro, são desconstruídos ao longo da leitura por meio de dicas dadas pelo texto, o que leva o leitor a outros contextos.

Kleiman (1996) disserta sobre a inferência lexical, cujo valor é estimável tanto para o desenvolvimento das habilidades de leitura quanto da competência lexical. A autora afirma que essa estratégia aproxima-se das maneiras mais naturais de se adquirir uma nova palavra devido ao fato de ela levar em consideração a intuição do falante. Por meio do contexto em que um termo novo aparece, o leitor é capaz de criar hipóteses sobre o seu significado, as quais se reforçam ou se modificam de acordo com os novos contextos em que ela surgir. Assim, a teórica demonstra que “essas abordagens, ou conjunto de estratégias de INFERÊNCIA LEXICAL, enfatizam o refinamento gradual que o significado de uma palavra vai adquirindo, à medida que novos encontros, em novos contextos, acontecem” (KLEIMAN, 1996, p.69, grifo da autora), isto é, trata-se de um processo oportuno para o aprendizado de léxico quando não é necessário o sentido exato da nova terminologia para a compreensão da mensagem.

A nossa proposta inclui o ensino de conteúdos que versam SOBRE a leitura, indo além, portanto, da leitura de textos. Consideramos esses conteúdos mais relevantes para o desenvolvimento do aluno do que muitos conteúdos da gramática escolar. Ensinar a inferência lexical como conteúdo consiste em, primeiro, conscientizar o aluno da necessidade de adivinhação para aprender novo vocabulário, mediante a conceitualização do processo de inferência e, segundo, analisar tipos de pistas lexicais para a adivinhação, ou inferência, de palavras desconhecidas. O conceito de INFERÊNCIA LEXICAL depende de outros conceitos, como *contexto*, ou *pistas linguísticas*, para ser compreendido. Eles são necessários para explicar aos alunos o processo pelo qual aprendemos as palavras paulatinamente, mediante a análise e a incorporação dos contextos em que elas se inserem, pois é assim que construímos o conhecimento: construindo “famílias” de conceitos sobre um assunto. (KLEIMAN, 1996, p. 74, grifo da autora)

Diante disso, ela reforça ainda mais a importância de se reconhecer a função dos contextos para a leitura, sendo exatamente a sua análise um entrave ao sucesso de muitos alunos, em especial os mais jovens, em relação a essa habilidade. Sobre isso, ela diz que “é difícil para a criança aprender novos significados de uma palavra através da leitura, porque, novamente, a análise do contexto, que lhe ajudaria a perceber que uma velha conhecida tem um significado novo, não é realizada de maneira espontânea” (KLEIMAN, 1996, p. 70). A fim de amenizar esse problema, bem como de solucionar o imbróglio que surge do desconforto que os leitores sentem diante da vagueza de sentido que uma ou várias palavras de um texto têm para

eles, a autora sugere que os docentes alertem seus alunos sobre o fato de que é extremamente natural não conhecer palavras, uma vez que não se sabe de um falante de uma língua que conheça todas. Sobre isso, a estudiosa afirma considerar bastante válido definir a tarefa para o aluno, isto é, torná-lo consciente sobre as diversas maneiras de expandir a sua competência lexical para a leitura, assim como a naturalidade de habituar-se a significados parciais e inexatos em suas leituras.

A respeito desse assunto, Kleiman (1996) ressalta que, quando se lê uma palavra desconhecida, é aconselhável não interromper a leitura devido a essa presença, já que, não raro, a definição de tal termo aparece em seguida. Esse conselho da autora remete à necessidade de se instaurar novas práticas de leitura, pois é comum, por exemplo, os professores instruírem os alunos a sublinharem os termos que eles desconhecem, tornando-os, desse modo, menos abertos à investigação dos significados por meio do contexto. A autora também diz que as leituras devem ser não lineares, o que implica em retomar trechos que não foram compreendidos ou até mesmo, como mencionado, continuar a leitura quando algo não se esclareceu a princípio.

Outra estratégia apresentada por Kleiman (1996) é a que lança mão do contraste e da comparação, sobre a qual ela demonstra:

Na analogia, estabelecem-se relações de comparação ou de contraste entre um item desconhecido e algum outro no texto. Esta relação muitas vezes está explicitamente marcada no texto, mediante o uso de conjunções adversativas como *mas*, *enquanto*, ou através de construções que tipicamente marcam o contraste como a construção no exemplo (15), se não gosta de x, é só falar, dizer, dizer, fazer etc e terá não x: Se eles tocam alto é pras pessoas ouvirem; e se eles não gostassem da gente ficar ali ouvindo era só desligar e pronto: todo mundo desguiava logo. (Rubem Fonseca, “O crioulo dançarino”, em Preti, D. Português oral e escrito, 6ª série, S.P.: Companhia Editora Nacional, 1974). (KLEIMAN, 1996, p. 77-78, grifo da autora)

Finalmente, a autora traz uma contribuição deveras necessária ao ensino de leitura ao enfatizar que é muito comum a seguinte situação: o contexto que contribui para a compreensão de um termo não ser o intratextual, mas o extra. Esse fato remonta, mais uma vez, a urgência de se considerar os conhecimentos de mundo do aluno ao lhe ensinar a ler.

### **3.6 A coesão nominal**

Por meio da coesão, isto é, dos elos de ligação e das articulações, as palavras de um texto se organizam de modo a lhe atribuir sentido, continuidade e unidade, como mostra

Antunes (2010). Tal organização ocorre por meio de uma lógica semântica, uma vez que ela “provê a continuidade do sentido que o texto expressa, a continuidade das ações de linguagem que o texto realiza” (2010, p. 117). Corrêa e Cunha (2007, p.145) dialogam com a ideia exposta ao dizerem que “a continuidade temática é assegurada quando, de uma frase a outra, ou de uma oração a outra, repetem-se referências a seres ou fatos que já tenham sido mencionados anteriormente, ou que sejam facilmente inferidos a partir do contexto”. Percebe-se, desse modo, que a coesão está a serviço da coerência do texto, do seu sentido global, utilizando, para isso, recursos morfossintáticos e lexicais da língua, isto é, o léxico e a gramática relacionam-se intimamente ao conteúdo do texto que edificam, sendo, mais uma vez, necessário ressaltar que tais elementos devem ser estudados em conjunto. Faz-se honesto destacar, como mostram Elias e Koch (2012, p.186) que “a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência”.

Não se pode existir um texto coeso e coerente sem léxico e sem gramática. Por sua vez, fora do uso, o léxico é apenas uma possibilidade, é apenas um rol de palavras, disponíveis para atualizarem um sentido quando entram na cena do texto. A gramática, também, fora do uso é um conjunto de categorias e regras abstratas, que, como o léxico, tem o caráter apenas de possibilidades. (ANTUNES, 2010, p. 118)

Um ponto fundamental a ser exposto nesta análise incide na percepção de Koch (2005, p. 263) de que “os objetos de discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, são constantemente modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos, no curso da progressão textual”. Trata-se, portanto, de um aspecto a ser desenvolvido nas aulas de leitura, contribuindo, como se deseja, para o desenvolvimento dessa habilidade e da competência lexical. É importante destrinchar, desse modo, a estratégia adequada para esse estudo, a qual incide na reflexão sobre os nexos coesivos lexicais, diversos tipos de elos que unem partes do texto.

O nexos por equivalência, por exemplo, ocorre quando dois itens lexicais atualizam o mesmo referente:

A referência é vista como uma ação praticada pelo sujeito produtor da interação. Como tal, diz respeito à indicação que os locutores fazem, através de expressões linguísticas apropriadas, acerca das entidades das quais estão falando. (ANTUNES, 1996, p.67)

Desse modo, as referências são construídas mediante as particularidades de cada texto, bem como a interação entre locutor e interlocutor. Ao primeiro está associada a função de selecionar as estratégias mais adequadas para que o outro reconheça a referência, enquanto ao

segundo cabe a capacidade de reconhecimento de tais indicações. Assim, o conhecimento de mundo compartilhado dos participantes da interação mostra-se de real importância para o seu sucesso. Isso significa, como indica Antunes (1996), que as peculiaridades de cada situação comunicativa definem a forma adequada (um nome próprio, um grupo nominal, um pronome) de designar um referente. As unidades lexicais, nesse ponto, mostram-se definitivamente importantes no caso dos grupos nominais, em especial no que tange às suas virtualidades referenciais.

Já a co-referencialidade é um processo interno também muito importante, por meio do qual a referência construída se torna referente linguístico, ou seja, trata-se de uma estratégia que contribui para a continuação, para a progressão do texto. Naturalmente, além da retomada, novas informações são agregadas, o que comprova a eficácia dessa estratégia, que também opera por meio de aspectos léxico-gramaticais.

Como este trabalho visa, primordialmente, ao elo que se percebe entre a leitura e o léxico, é de extrema importância dissertar a respeito de referenciação e de progressão referencial. A princípio, esclarece-se que a referenciação é uma atividade discursiva, cujos objetos não devem se atarracar com elementos extralinguísticos, isto é, os referentes não são simples representantes do mundo real, pois têm a liberdade de se remoldarem no próprio discurso. Assim, a noção de referenciação perpassa, necessariamente, a de construção, já que o saber linguístico tem como aliada a inferência, que se edifica por meio dos saberes lexicais e enciclopédicos, bem como da capacidade crítica e opinativa do leitor.

As estratégias de referenciação podem ser resumidas em: introdução, retomada e desfocalização. A primeira se dá quando um objeto é introduzido e colocado em foco em um texto, ou seja, ocorre a construção de uma referência. Já a segunda se comporta como a manutenção de um objeto já mencionado por meio de uma forma referencial. O terceiro é o ingresso de outro objeto, o qual tomara para si a atenção, passando a assumir a posição focal.

Dessa maneira, referentes já existentes podem ser, a qualquer momento, modificados ou expandidos, de modo que, durante o processo de compreensão, vai-se criando na memória do leitor ou do ouvinte uma representação extremamente complexa, pelo acréscimo sucessivo de novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente. (ELIAS & KOCH, p. 126, 2014)

Outros nexos a serem explorados são o de contiguidade, que ocorre quando, entre dois pontos de um texto, há uma proporção de equivalência; e o de associação semântica, que ocorrem quando uma ou mais palavras são semanticamente semelhantes, isto é, uma lembra a

outra. É o que ocorre, segundo Antunes (2010), com “TV” e “telespectador”, bem como com “mercadoria” e “consumidor”. Já os nexos de conexão se dão por meio de conectivos (conjunções, preposições, alguns advérbios), os quais cumprem a função de conectar orações, parágrafos, atribuindo-lhes amarrações como, por exemplo, as de causalidade, de finalidade, de temporalidade etc.

### 3.6.1 As anáforas

Como este trabalho visa a uma melhor compreensão da relação entre léxico e leitura, bem como pretende assimilar maneiras mais eficientes de atrelar o ensino dos dois aspectos, mostra-se fundamental entender a função das anáforas em um texto. Corrêa e Cunha (2007) acreditam que “a boa formação textual requer o equilíbrio entre a apresentação de uma informação considerada nova e a repetição ou reapresentação de informações já fornecidas pelo texto ou pelo contexto” (CORRÊA e CUNHA, 2007, p.146), isto é, as anáforas são fundamentais para a coesão textual. Elas são os elos coesivos que edificam o conteúdo textual, sendo também uma estratégia relacionada aos aspectos extratextuais. Em geral elas ocorrem por meio de pronomes e de repetições que se referem a um mesmo objeto, e tal relação é processada pelos conhecimentos linguísticos, os sintáticos e os semânticos, conforme afirmação de Kleiman (1996). Um fator dificultador de tal processamento é a ocorrência de elementos apagados ou elípticos, os quais serão recuperados por meio do contexto e, naturalmente, da habilidade de um leitor eficiente. Outro é quando ocorre uma distância significativa entre o pronome e seu antecedente e, não raro, quando adicionado a isso há ambiguidade devido à má construção sintática.

A construção de ligações depende ainda da capacidade de identificar, além dos pronomes, outros elementos que no texto estão se referindo a uma mesma entidade. Novamente, o leitor precisa manter acessíveis na sua memória de trabalho os antecedentes de uma nova expressão introduzida, cuja relação semântica com o item que substitui, deve ser construída para aquele texto. O leitor é auxiliado neste processo porque os elementos que mais aparecem em formas pronominalizadas, repetidas, ou ainda, substituídas, são elementos ligados ao tema. Entretanto, no livro didático, nem sempre é fácil descobrir o tema, e assim a complexidade é aumentada devido à maneira de escrever o texto. Nesses textos abundam os exemplos em que a construção de elos coesivos fica dificultada. (KLEIMAN, 1996, p. 44)

Koch (2005) também disserta sobre o tema, afirmando que, embora as anáforas constituam, grosso modo, a retomada de referentes já expressos, elas também podem se edificar sem tais referentes. A autora mostra que as anáforas que não têm referentes anteriores são construídas a partir de um ou mais elementos resgatados pelo contexto, os quais ela denomina como “âncora” ou “gatilho do antecedente”. As anáforas indiretas, por exemplo, ocorrem

quando “um novo objeto-de-discurso é introduzido, sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de relação com elementos presentes no co-texto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação” (KOCH, 2005, p. 270). As associativas, segunda a autora, se dão em situação em que se tem uma ideia de ingreência, como as associações metonímicas. Já as anáforas rotuladoras, por seu viés argumentativo e por sua complexidade, são de fato imprescindíveis ao estudo de leitura. Sobre elas, Koch (2005) disserta:

Não nomeiam um referente específico, mas referentes textuais abstratos, como *estado*, *fato*, *condição*, *evento*, *atividade*, *hipótese* etc. São, nomes-núcleo genéricos e inespecíficos, que exigem realização lexical no co-texto, realização que vai construir uma seleção particular e única dentre uma infinidade de lexicalizações possíveis, efetuadas a partir das proposições veiculadoras das informações-suporte. Tais expressões nominais, que são, em grande parte, introduzidas por um demonstrativo, desempenham duas funções textuais importantes: rotulam uma parte do co-texto que as precede e, com isso, estabelecem um novo referente que, por sua vez, poderá constituir um tema específico para os enunciados subsequentes. (KOCH, 2005, p. 271, grifo da autora)

Tais anáforas exercem a função de reativar a memória do leitor, podendo também recategorizar o referente, tendo, portanto, uma função predicativa. É possível, segundo a autora supracitada, identificar dois segmentos dessa anáfora: primeiramente, há aquele em que um referente é rotulado e, a partir disso, possibilita-se a progressão textual; há, também, as que se constroem a partir de operações de nominalização, as quais seriam resultado de encapsulamentos relacionados a predicções que as antecedem ou que são subsequentes a elas, passando, assim, a fazer parte da memória discursiva dos leitores.

Em suma, para a compreensão de um texto, é inevitável lançar mão de três aspectos do conhecimento linguístico: o lexical (reconhecimento instantâneo das palavras), o sintático e o sintático-semântico (elos coesivos). Para uma compreensão mais efetiva a respeito do tema, mostram-se interessantes as afirmações de Koch (2004), por meio das quais a autora expõe os princípios teóricos que perpassam os fenômenos anafóricos discutidos:

- (i) Todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória partilhada “publicamente” alimentada pelo discurso, a qual tem sido designada “memória discursiva” (“M”, abreviadamente);
- (ii) M pode ser alimentada e ter seus conteúdos modificados por três fontes: a) afirmações, b) percepções ligadas ao contexto enunciativo, c) inferências que se podem deduzir dessas afirmações e dessas percepções;
- (iii) Os referentes discursivos não são realidades do mundo, mas sim representações construídas pelo discurso, ou seja, “objetos de discurso” (Grize, 1996).
- (iv) A interpretação de uma expressão anafórica consiste não em localizar um segmento linguístico (um “antecedente”) nem uma coisa específica no mundo, mas um objeto ou, mais geralmente, alguma informação a ser encontrada em M. Não

existe, assim, qualquer razão a priori para diferenciar expressões anafóricas de acordo com o modo como seu referente foi introduzido em M (afirmação, percepção, referência). (KOCH, 2004, p. 46 – 47)

Um tipo de anáfora bastante eficiente são aquelas que fazem a retomada a partir de um termo genérico. Koch (2005) mostra que palavras como “coisa”, “pessoa”, “negócio”, “indivíduo” e “criatura” são utilizadas, anaforicamente, em especial na língua falada, sendo necessário incluir as especificidades regionais, por exemplo, como “trem”, do dialeto mineiro, e “cara”, do carioca. Ainda é importante ressaltar a relevância das anáforas pronominais, as quais, muitas vezes, têm, segundo Corrêa e Cunha (2007), a função de substituir um sintagma nominal ou mesmo um segmento textual mais complexo. Aquelas que advêm por meio de elipse pronominal também são recorrentes, quando o pronome é suprimido e, ainda assim, esse vazio reitera a continuidade temática.

Nesse sentido, é interessante destrinchar outras espécies de relações anafóricas pelas quais os textos se edificam, as quais, indubitavelmente, atrelam-se de maneira íntima ao ensino de léxico e de leitura. Algumas das seções a seguir pretendem explorar os tipos de anáforas que contribuem para o encadeamento de um texto, sendo algumas das mais relevantes a sinonímia e a hiperonímia. Corrêa e Cunha (2007) consideram, ainda, as repetições como estratégias anafóricas.

### 3.7 As repetições de palavras

Embora seja instrução válida a de não repetir desnecessariamente palavras na elaboração de um bom texto, é importante conscientizar os alunos sobre a importância dessa estratégia na obtenção de efeitos de sentido. Primeiramente, ao repetir palavras centrais, reforça-se o tema que o texto aborda.

A repetição é uma marca da concentração temática do texto. Ela pode incidir tanto no âmbito da continuidade referencial, quanto no âmbito de sua predicação. Daí que, a rigor, tanto pode ter relevância a repetição de um substantivo, de um pronome, quanto de um verbo ou de adjetivo. Na verdade, a repetição de uma unidade, de qualquer classe gramatical, pode ter relevância para a construção do texto. (ANTUNES, 2010, p. 122)

Assim, Antunes (2012, p.65, grifo da autora) ainda mostra que “a recorrência de certos termos constitui uma pista de *por onde anda a sua unidade semântica*”, ou seja, a concentração

temática de um texto pode ser percebida por meio de tal fenômeno, que é um forte recurso de textualização. É importante esclarecer que, como foi mencionado, a repetição não deve ocorrer indiscriminadamente, porém é bastante útil para certos fins, como reforçar uma referência ou enfatizar um aspecto tratado. Antunes (2012) também afirma que a esfera publicitária, cujo principal objetivo é a persuasão, lança mão de tal recurso, bem como mostra-se natural haver mais repetições em textos longos.

Outro ponto a ser analisado nas aulas de língua portuguesa reflete as posições nas quais as palavras repetidas costumam aparecer em um texto. Antunes (2010) mostra que é natural que, a partir do segundo parágrafo, repetições ocorram no seu início, demonstrando a continuação do tópico desenvolvido no anterior. Do mesmo modo, no final de parágrafos, também é comum haver repetições, agora com o intuito de fechar um tópico. Além de realçar a importância da repetição de termos para a progressão temática de um texto, o professor deve, no processo de leitura, mostrar aos seus alunos que muitos textos jornalísticos (e de outras naturezas) cometem inadequações que convergem para a redundância. Pauliukonis (2007, p. 123) aponta para tal direção ao afirmar que são comuns sentenças como: “Cada um, individual e isoladamente, teve de passar por essa experiência”. Muito embora a oração não apresente repetição desnecessária de uma palavra, percebe-se que os advérbios “Individual e isoladamente” estão sem função informativa, uma vez que o segundo apresenta ideia semelhante à do primeiro.

Koch (2014) mostra as peculiaridades de ordem lexical que as repetições vêm a ter em um texto. A autora aponta, por exemplo, para o fato de que, no português brasileiro – em especial na variedade coloquial –, são frequentes reduplicações de itens lexicais, os quais, majoritariamente, são dissilábicos, verbos na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo, sendo também comuns os onomatopaicos. Alguns exemplos são: corre-corre, pisca-pisca, pula-pula, troca-troca, reco-reco, tico-tico, teco-teco, dentre outros.

Quase todos esses vocábulos formados por reduplicação constituem brasileiríssimos, alguns deles pertencentes à linguagem popular ou mesmo à gíria, como é o caso de agarra-agarra, esfrega-esfrega e oba-oba, não dicionarizados, bem como de um dos sentidos em que se usa o vocábulo treme-treme (edifício de má reputação); outros, porém, em maior número, encontram-se perfeitamente integrados ao léxico da língua padrão, constituindo, inclusive, denominação de espécies de aves, peixes, plantas, etc. (KOCH, 2014, p.217)

Assim, é necessário, no que se refere à escrita, levar os alunos a refletirem sobre quando não repetir uma palavra e sobre as estratégias que contribuem para isso, bem como o porquê de repeti-las em determinadas situações. No que se refere à leitura, é deveras válido instruir os alunos quanto à percepção de que uma palavra raramente será repetida de maneira aleatória, de

que a sua repetição contribui para a coesão textual. Do mesmo modo, é válido levá-los a refletir sobre as construções citadas por Koch (2014), desvendando junto deles os efeitos de sentido da reprodução.

### **3.8 Os sinônimos e os hiperônimos**

Pauliukonis (2007) relembra que os PCN indicam que os sinônimos e os hiperônimos devem ser abordados nas aulas de língua portuguesa, o que ampliaria o repertório lexical dos alunos, evitando que eles repitam de maneira viciosa certos vocábulos na escrita, bem como permitindo que eles se tornem mais aptos a compreender a relação entre as palavras que compõem um texto, isto é, trata-se de uma contribuição valiosa para o desenvolvimento de sua habilidade de leitura. A princípio, é importante esclarecer que a ideia de sinônimos perfeitos já foi descartada pela academia, o que é muito relevante de ser ensinado em sala de aula. Antunes (2010) confirma a inexistência dos perfeitos ao dizer que, intuitivamente, os falantes têm consciência disso quando dizem, por exemplo, que Joana não é bonita, é linda. Ou, ainda, quando afirmam que Joana não está contente, está feliz. Essas correções comprovam que, ainda que sutis, os sinônimos apresentam diferenças.

Koch (2004) mostra que a seleção lexical é uma estratégia a favor daquele que tem algo a dizer, oferecendo-lhe possibilidades que se formatam ao seu projeto de dizer. Assim, a predicalização que uma expressão nominal referencial constrói nada tem de obrigatório, “caso contrário, ter-se-ia de condenar como “delituosas” as recategorizações inovadoras ou paradoxais, bem como as metáforas de invenção contidas nesse descritor, as quais, na verdade, são parte do seu funcionamento normal” (KOCH, 2004, p. 46 ). A partir disso, é desejável que os professores de língua portuguesa mostrem para seus estudantes que uma palavra não é plenamente substituída por outra em um texto, o que sugere reflexões acerca das escolhas lexicais, as quais serão exploradas em seção à parte. Ainda que alguns termos sejam semanticamente muito próximos, há entre eles diferenças oriundas das atitudes, como mostrado, dos próprios falantes, os quais admitem uma gradação entre os sinônimos, a qual pode ser percebida nas restrições que uma palavra sofrerá em determinado contexto, por exemplo. Ademais, outros pontos são relevantes e tornam essas diferenças sensíveis. Seria o caso das palavras “negro” e “preto” que, apesar de terem traços semânticos que as aproximam, são socialmente utilizadas em situações divergentes quando o intuito é se referir às pessoas cujo tom da pele é escuro. “Negro” é admitido como o termo politicamente correto, enquanto “preto” é visto como um termo que reforça no adjetivado um estigma.

Isso implica admitir que os significados das palavras andam, deslizam, movem-se, diferenciam-se, por acréscimo ou por redução dos traços semânticos. Os semanticistas são unânimes em admitir, para além dos significados conceituais das palavras, os significados afetivos que as palavras vão adquirindo ao longo do tempo. Por isso é que “bonito” e “lindo” não correspondem exatamente ao mesmo e, portanto, não são intersubstituíveis. (ANTUNES, 2010, p. 182)

Outro exemplo interessante é o que diferencia “blecaute” de “apagão”, termos esses que protagonizaram uma pesquisa em que o léxico foi analisado a partir de perspectivas sociais e históricas por Cruz e Mendes (2015). O termo blecaute tem sido usado no Brasil para designar o corte ou o colapso temporário do suprimento de energia elétrica em uma determinada região. Segundo o dicionário digital Caudas Aulete, o verbete blecaute contém esta acepção:

**(ble.cau.te)**

sm.

1. Falta generalizada de luz em um bairro, cidade ou região; APAGÃO
2. Hist. Mil. Desligamento proposital de energia como defesa contra ataques aéreos em tempos de guerra
3. Turvação momentânea da visão com ou sem perda de consciência, ger. por efeito de mudança brusca de velocidade ou de ação da gravidade, como em acrobacias aéreas

[F.: Do ing. *blackout*.]

Depois do colapso elétrico de 1965, ocorrido nos Estados Unidos, o termo blecaute, do Inglês *blackout*, popularizou-se no Brasil, tornando-se, pelo processo de aportuguesamento, uma forma de designar a falta de energia elétrica nas grandes regiões do país. Com relação à forma apagão, ela é mencionada no Jornal do Brasil (1981) numa coluna reservada aos neologismos da época. Ainda sobre apagão como falta de energia elétrica, é importante ressaltar que indícios de sua utilização foram encontrados em textos jornalísticos que informam a denominada “crise do apagão”, descritos em diversas situações de uso, depreendidas a partir desse neologismo. Em 2001, a população brasileira foi induzida a uma economia no consumo de energia elétrica, como forma de se evitar o racionamento. A participação do governo na redução do consumo de energia deu à mídia uma enorme possibilidade de críticas e, ao mesmo tempo, criou-se na população o terrorismo acerca de uma situação incomum: o blecaute programado. Observa-se que as pressuposições feitas com relação ao uso do termo apagão, estão fortemente ligadas à crise de racionamento de energia no Brasil, uma vez que, pela história do racionamento, o movimento criado pelo governo federal, cujo nome é apagão, impôs

a algumas regiões brasileiras medidas coercitivas. Isso foi feito com o objetivo de diminuir o gasto de energia em todas as classes socioeconômicas, uma vez que, caso não houvesse um consumo menor, o blecaute seria certo. Consideradas as circunstâncias de enunciação e o contexto sócio-histórico em que os termos blecaute e apagão ocorrem, entende-se como o processo ideológico e a linguagem estão presentes no discurso da mídia e como a discursividade é determinada pelo fator social. Isto é, torna-se evidente, por meio de seu emprego, que blecaute e apagão não são sinônimos perfeitos.

Pode-se pensar ainda no uso metafórico e metonímico das palavras, que também contribuem para a maleabilidade dos seus sentidos, reforçando, também, o que se expõe aqui. Esta abordagem vai de encontro ao que ocorre hoje nas escolas quando, nas aulas de português, busca-se atrelar o ensino de léxico ao de leitura. Muito embora se utilize com intensidade os sinônimos como estratégia de ensino, a proposta que mais se percebe nos LDP é a de mera substituição de um item lexical por outro, como se eles fossem, de fato e sempre, equivalentes. É importante, para alcançar um ensino mais reflexivo, menos mecanizado, que os sinônimos passem a ser abordados mais nos aspectos que os diferenciam do que naqueles que os aproximam. Antunes (2012, p.78) reitera esta percepção ao dizer que “a principal função da sinonímia se manifesta no âmbito do texto, quando a ocorrência de uma palavra e de seu sinônimo cria e sinaliza nexos de continuidade e sinais de unidade”, ou seja, é na materialidade textual que se deve ensinar a função dos sinônimos, evidenciando o elo, o nexo que sinaliza a sequência do texto.

É importante, também, levar para as salas de aulas a reflexão proposta por Koch (2004) acerca das relações de parassinonímia. Sobre isso, a autora evidencia:

É comum que a anáfora demonstrativa apreenda o referente sob uma denominação que constitui um sinônimo mais ou menos aproximado da designação presente no contexto, trazendo, nesse caso, informações inéditas a respeito do referente, justamente por designá-lo por um novo nome, dificilmente previsível pelo destinatário, como ocorre em (12): A polêmica parecia não ter fim. Pelo jeito, *aquele bate-boca* entraria pela noite adentro, sem perspectivas de solução. (KOCH, 2004, p. 51, grifo da autora)

Assim, é o contexto que aproxima, no exemplo sugerido pela autora, “polêmica” de “bate-boca”, situação comunicativa bastante produtiva na língua, o que torna muito importante lhe dar atenção nas aulas de leitura. Koch (2004) aponta, desse modo, para o fato de que nem sempre as duas denominações anafóricas utilizadas na denominação de um objeto são claramente equivalentes, o que é perceptível em casos em que conhecimentos lexicais e, principalmente, os enciclopédicos, necessitem ser partilhados pelos falantes para a efetivação de tal equivalência.

A autora ainda mostra, em trabalho publicado em 2005, que nos gêneros de divulgação científica comumente encontra-se um termo técnico retomado por uma anáfora formada por uma palavra ou expressão mais comum, a qual se configura enquanto anáfora definitória. O exemplo mostrado por Koch (2005) traz a palavra “macaco” como anáfora definitória de “os bugios” e “símios”. Nesse sentido, fica claro como, em uma aula de ciências em que o texto mencionado estivesse sendo estudado, o professor de tal disciplina poderia contribuir para a melhora de seus alunos em leitura e em léxico caso chamasse a sua atenção para a relação que essas palavras têm no material estudado.

Sobre os hiperônimos, primeiramente, é importante trazer esclarecimentos acerca dos conceitos adotados por este trabalho:

Hiperônimos e hipônimos são termos de um mesmo campo de sentido, em que um deles designa o gênero e o outro, a espécie. Por exemplo, flor é hiperônimo de rosa, cravo, violeta, que são seus hipônimos. Não se trata, porém, das relações absolutas: um termo pode ser hipônimo de um termo mais genérico e hiperônimo em relação a outro mais específico. Por exemplo, animal é hiperônimo de vertebrado; vertebrado é hipônimo de animal, mas é hiperônimo de mamífero; mamífero é hipônimo em relação a animal e a vertebrado, mas é hiperônimo em relação a roedor, ruminantes etc. (ELIAS e KOCH, 2012, p. 143)

Ainda segundo Elias e Koch (2012), Os hiperônimos funcionam como ferramentas de coesão muito importantes para um texto, mais uma vez comprovando como a leitura associada ao desenvolvimento da competência lexical pode trazer ganhos. É também comum utilizá-los com função anafórica, na qual eles retomam um termo não muito usual, o que atualizaria o conhecimento do interlocutor. As autoras comprovam isso por meio de um texto retirado da Revista *Discutindo Ciência*, no qual se diz: “Muitos laboratórios estão produzindo microvespas para o controle de pragas. Esses parasitoides atacam os ovos, as lagartas, ou as pupas de insetos e pragas [...]” (ELIAS e KOCH, 2012, p.141). Observa-se, por meio do recorte, que “esses parasitoides” retomam “microvespas”, sendo “parasitoides” um grupo mais genérico do que “microvespas”, isto é, o primeiro abarca o segundo, que está incluído nele. Este exemplo é interessante por mostrar que outras disciplinas, como ciências, podem e devem lançar mão dessas relações entre palavras para ampliar o vocabulário técnico dos alunos, ou seja, reforça-se, novamente, que o ensino de leitura pode ter subsídio de outros professores.

Como dito, é imperativa a utilização das relações de hiponímia e hiperonímia enquanto estratégia de ensino de leitura e de escrita, já que essas são ferramentas extremamente comuns aos textos das mais diversas naturezas, garantindo a sua coesão, o que é bem resumido por Koch (2004), quando a autora demonstra que “essa estratégia, referendada pela norma, assegura um

mínimo de estabilidade informacional, visto que a anáfora por hiperonímia funciona necessariamente por recorrência a traços lexicais, isto é, o hiperônimo contém, em seu bojo, todos os traços lexicais do hipônimo” (KOCH, 2004, p. 48 - 49). A autora ainda explana que os hiperônimos também servem para glosar um termo raro, servindo ainda mais aos objetivos que este trabalho visa alcançar: expandir o repertório lexical de alunos das últimas séries do ensino fundamental. A fim de ilustrar o último emprego de hiperônimos mencionado, Koch (2004) cita Apothéloz & Reichler-Béguelin (1995, p. 69), que apresentam o seguinte exemplo: “O argônio é um elemento encontrado em diminuta proporção na atmosfera terrestre. *Este gás nobre incolor e inodoro* é utilizado no enchimento de lâmpadas” (APOTHÉLOZ e REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p.69 apud KOCH, 2004, p. 49). A exemplificação da autora traz aquilo que ela denomina “hiperônimo corrigido”. Muito utilizado em textos informativos, em especial nos que se encontram nos LD, trata-se de uma estratégia eficiente para o ensino de leitura e para a expansão da competência lexical por trazer uma ampliação adjetival, isto é, o leitor que não sabe o que é “argônio” passa a ter, a partir de “este gás nobre incolor e inodoro”, informações fundamentais para a compreensão do contexto. Sobre isso, a teórica afirma que “tem-se, nesse caso, uma anáfora especificadora, que ocorre nos contextos em que se faz necessário um refinamento da categorização. Embora de certa forma condenada pela norma, ela permite trazer, de modo compacto, informações novas a respeito do objeto-de-discurso” (KOCH, 2004, p.50).

### 3.9 As paráfrases

As paráfrases têm uma natureza semelhante a das repetições, uma vez que, por meio delas, informações já desenvolvidas são reportadas, porém com outras palavras. Isso significa que as paráfrases devem ser entendidas como um poderoso recurso da continuidade semântica, por meio do qual os ensinamentos de léxico e de leitura podem ser contemplados. A função de uma paráfrase reside na intenção de retomar, esclarecendo, um ponto, o que é feito a partir de um vocabulário distinto do inicial. Isso faz com que elas sejam recorrentes em textos explicativos e expositivos, por meio dos quais, em geral, pretende-se passar conhecimento.

Laface (1993) retoma um problema que a presença constante de paráfrases pode amenizar no que se refere ao ensino do léxico: a palavra é analisada, quase sempre, de maneira isolada nos materiais didáticos encontrados no mercado. Nesse sentido, a autora expõe as paráfrases como estruturas que, ao serem analisadas no ensino de leitura e de léxico, contribuem de maneira mais efetiva e complexa para o desenvolvimento desses aspectos.

Consideradas como fonte de produção no discurso, as paráfrases lexicais têm a função de dinamizar estruturas temáticas, de acordo com o posicionamento direcional de informações, intencionalmente previsto pelo produtor de um texto coerente da língua. Estados de definição e de designação de termos para descrever um certo objeto temático explicitam-se por sinonímias e parassinonímias das formas lexicalizadas que devem dar conta das relações de sentido existentes nos enunciados formadores de um texto. Desse modo, mecanismos parafrásticos permitem estabelecer relações de equivalências e de oposições sêmicas das ocorrências lexicais, cuja ordenação/seqüencialização nos enunciados determina um certo contexto temático, dependendo da posição ocupada por elas no espaço informativo desse contexto. (LAFACE, 1993, p.77)

Nesse ínterim, as paráfrases são entendidas como parte do processo de interpretação textual, quiçá sejam elas próprias, muitas vezes, a materialização de tal ato. Duarte (2003) defende, ainda, que a sinonímia não ocorre apenas no plano lexical, já que as paráfrases, cuja natureza é sintática, também se enquadram nesse conceito, extrapolando as questões semânticas e se alocando nos terrenos discursivo e pragmático, ou seja, elas não são, nesse sentido, um mero fenômeno de correspondência. Desse modo, o autor afirma que “na verdade, a paráfrase pressupõe mais do que a estrutura linguística, mais do que a simples correspondência de formas sintáticas. Implica também a situação em que entram os participantes: o locutor com sua intenção e o alocutário com sua recepção, com sua interpretação” (2003, p. 243).

Outra contribuição de Duarte (2003) acerca do tema incide no fato de que, segundo ele, associar as paráfrases unicamente à função metalinguística é um ato reducionista. Embora ela indubitavelmente se apresente nas paráfrases, há nestas, de modo bastante significativo, também a função referencial, assim como há tal função na sinonímia lexical. Isso significa que é preponderante que os interlocutores compartilhem conhecimentos para que a mensagem parafraseada seja bem-sucedida, o que se mostra extremamente importante quando ocorrem, por exemplo, dêiticos, sintagmas nominais definidos e nomes próprios.

A identidade entre nomes próprios e sintagmas nominais definidos dependem do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Assim, dependendo do texto e do que se quer frisar, podemos estabelecer uma relação entre o nome próprio *Napoleão* e os sintagmas nominais *O exilado de Elba*, *o derrotado de Waterloo*, *o vencedor de Marengo*, entre outros. Em outras palavras, dependendo do propósito comunicativo e da coerção textual, podemos associar nomes próprios a uma infinidade de sintagmas nominais. (DUARTE, 2003, p. 246 – 247, grifo do autor)

Koch (2004) mostra que as paráfrases construídas com o auxílio de hiperônimos contribuem para a formação de definições, sendo, novamente, uma estratégia de leitura que, concomitantemente ao desenvolvimento da habilidade de ler, faz ampliar o léxico do leitor. Desse modo, a autora sinaliza que, nas anáforas definicionais, o termo técnico é apresentado primeiro, vindo a ser ancorado pela expressão anafórica, o que pode ser observado no seguinte

exemplo: “Entre os conjuntos musicais populares do nordeste brasileiro encontram-se, ainda, as bandas de pífaros. É bastante curioso ouvir *esta espécie de flautim militar, que produz sons agudos e estridentes*” (KOCH, 2004, p. 51, grifo da autora). Percebe-se, assim, que “banda de pífaros”, expressão regional nordestina e, ao que parece, pouco conhecida nas demais regiões do país, é sucedida por “esta espécie de flautim militar, que produz sons agudos e estridentes”, uma paráfrase cujo objetivo é esclarecer a terminologia mais rara. Ao contrário do que se nota nas anáforas definicionais, nas didáticas, a paráfrase se encontra na posição introdutória, enquanto o termo técnico aparece na expressão referencial. É válido reafirmar que, segundo Elias & Koch (2012, p.144), as retomadas expostas acima, “chamadas de ‘definicionais’ e ‘didáticas’, permitem, inclusive, ao leitor aprender um léxico novo”.

Embora os objetivos deste trabalho atenham-se ao desenvolvimento da habilidade de leitura, é necessário ressaltar que os tais pretendidos avanços por meio das paráfrases articulam-se de modo significativo aos da escrita. Sugere-se que os professores de língua portuguesa estimulem seus alunos a identificarem nos textos lidos frases ambíguas e que, posteriormente, produzam paráfrases que solucionem a problemática. Nesse sentido, é interessante que os docentes instiguem os estudantes a optarem por palavras diferentes das que se encontram na sentença analisada, a fim de desenvolverem sua competência lexical. Outra maneira de avançar significativamente no que se propõe aqui é utilizando a oralidade a fim de fazer retextualizações, já que por meio delas o leitor realiza várias adaptações, inclusive no que tange a esfera lexical. Marcuschi (2003) indica tal prática, que nada tem de nova, por acreditar que “o exercício de compreensão que vai por trás dessa atividade se dá na medida em que para eu dizer oralmente o que li, devo primeiramente compreender o texto escrito” (2003, p. 58).

Em suma, Gardner (1996) compreende a paráfrase como uma estratégia bastante válida para o leitor se certificar de que compreendeu um texto oral ou escrito, uma vez que ela possibilita o desenvolvimento de habilidades importantes e exige um esforço de concentração, a fim de reafirmar as principais ideias de um texto, porém utilizando de certa autoria. Isso promove no aluno um avanço em sua autonomia, em especial quando ele se torna apto a, por exemplo, ler textos de qualquer disciplina e, a partir deles, fazer resumos (ou paráfrases), rearticulando e selecionando aspectos que ele julgar imprescindíveis.

### **3.10 A seleção lexical**

Outro fator preponderante à relação que se estabelece entre o ensino de léxico e de leitura incide na seleção lexical dos textos com os quais se trabalha em aulas de língua portuguesa,

especificamente, mas também nos das outras disciplinas. Ao se considerar as palavras como os elementos que edificam os textos e diante da variedade imensurável delas que a língua disponibiliza aos falantes, é efetiva a ideia de que a escolha de cada item lexical é intencional e passível de análise, não apenas em textos poéticos mas também nos jornalísticos, nos instrucionais e nos de outros domínios discursivos. Drummond (2008, p. 243), no importante poema “O lutador”, definiu bem o quão trabalhosa é a atividade de escolher as palavras certas para expressar o que se pretende: “Lutar com as palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã”. Embora para o poeta mineiro selecionar as palavras certas fosse uma tarefa quase impossível, é imperativo que nas aulas de LP tal seleção seja analisada nos textos em estudo.

A esse respeito, Koch (2004) sinaliza que as palavras escolhidas têm papel argumentativo extremamente relevante, uma vez que “os rótulos mobilizados para construir o objeto-de-discurso têm o poder de orientar o interlocutor no sentido de determinadas conclusões” (KOCH, 2004, p. 53). A autora supracitada ainda considera importante comentar que existem estratégias de seleção lexical que se associam a determinados gêneros textuais. As anáforas definicionais e didáticas comprovam isso, já que contribuem bastante para a progressão de gêneros didáticos e acadêmicos, os quais, em geral, visam à explanação sobre determinado tema. É possível, também, observar que no domínio jornalístico há dissonâncias lexicais de acordo com as características do gênero: em um artigo de opinião percebe-se maior liberdade na escolha lexical do que em uma notícia, já que o primeiro, ao contrário do segundo, tem como premissa básica a subjetividade. Outro aspecto que a seleção lexical sinaliza é a variedade linguística, o que é exposto por Koch (2004):

A literatura sobre variação é rica de exemplos: Denominar o agente de uma ação delituosa de *suspeito*, *criminoso*, *acusado*, *réu*, *elemento*, *facínora*, *meliante*, *marginal*, *crápula*, *tarado* etc. tem suas implicações não só na identificação do próprio gênero, mas também na construção mesma do sentido do texto em que se inserem. (KOCH, 2004, p. 55, grifo da autora)

Outro quinhão desejável de ser analisado incide na seleção lexical dos textos literários, nos quais as palavras se prestam, muitas vezes, a uma função mais estética. Assim como nos demais textos, nos literários a palavra mantém seu papel de significar, no entanto com o adicional de, em muitos casos, trazer consigo algum nível de subversão no que diz respeito ao seu significado mais comum. Antunes (2012) mostra que o léxico é a matéria-prima da criação literária, sendo incontáveis as possibilidades que este oferece ao criador, contudo é válido lembrar que as palavras carregam alguns sentidos possíveis, adaptáveis a certos contextos e

usos, que nem mesmo o fazer literário pode modificar completamente, isto é, há restrições de usos a serem consideradas, como a contiguidade semântica. A referida autora mostra que “mesmo a mais imprevisível representação pretendida pela literatura – por exemplo, pelo poema – incorpora e se apoia nesse lastro de unidade semântica criado pelas relações de sentido entre as palavras” (ANTUNES, 2012, p.127).

Nesse sentido, é importante que, ao lidar com um texto literário, o professor de língua portuguesa ou de literatura leve seus alunos a perceberem que as palavras que o compõem, em consonância com a sintaxe, com o arranjo em que se apresentam, foram intencionalmente selecionadas. Antunes (2012) mostra que as metáforas e as metonímias que arquitetam muitas obras da literatura são renegadas em sala de aula, sendo, mais uma vez, tais textos reduzidos a pretextos para o estudo de gramática normativa, ou seja, deve ter o seu espaço o ensino do apreço ao belo, ao jogo de palavras e de sentido, pois essa prática também edifica, também contribui para que o aluno avance em sua competência linguística. Sobre o ensino de literatura, ela afirma:

A propósito, vale a pena lembrar que a leitura de uma crônica, uma fábula, um poema pode não ter outra finalidade senão oferecer aos alunos a experiência de verem como há coisas bonitas, como há coisas interessantes escritas entre nós! Não é necessário que, a cada leitura, se vincule uma tarefa. Os alunos precisam ser iniciados ao prazer de uma leitura gratuita, daquela leitura de textos que são “antes de tudo um inutensílio”. Quanto mais não fosse, para que depois, relembando nosso tempo de escola, pudéssemos dizer – plagiando Manoel de Barros – “Tivemos saudades de nós”. (ANTUNES, 2012, p. 134)

Ainda é necessário traçar outros pontos cruciais ao ensino de léxico atrelado ao de leitura. Pauliukonis (2007) traz reflexões importantes sobre a seleção lexical, a qual está interligada às condições oferecidas pelo contexto. Sobre isso, a autora afirma que a escolha do vocabulário de um texto deve ter como meta estar adequada à situação comunicativa, o que promove, dentre outros aspectos, uma identificação das condições sociais e históricas de elaboração do material em questão. Nesse sentido, é apropriado lembrar que, além da leitura, o léxico também deve ser ensinado sob a ótica da escrita, o que remonta ao fato de que tal ensino tem como uma de suas características máximas, segundo a autora supracitada, levar o aluno a apreender adequadamente os múltiplos sentidos das palavras e assimilar os melhores efeitos do uso dos vocábulos nos textos, resultando em uma eficiente comunicação textual.

Ao sinalizar para os alunos a importância da adequação vocabular, é exato, portanto, ressaltar a sua familiaridade com o contexto, isto é, a aceitabilidade social, que é entendida como uma espécie de contrato entre os participantes de uma comunicação, deve ser levada em consideração. Isso significa que uma palavra será escolhida no lugar de outra sempre, e que esse

fato é determinado pelo contexto, o qual engloba tema, público-alvo, autor, gênero textual. Um paradigma que deve ser exposto acerca da interação social, inclusive, é o dos conceitos de certo e de errado. Tem ocorrido, nos últimos anos, um movimento gradativo na tentativa de conscientizar professores e, como consequência, alunos, a respeito do fato de que as variedades linguísticas são importantes, demonstram a riqueza do idioma e devem ser respeitadas, ou seja, desfaz-se, a partir dessa perspectiva, os conceitos de certo e de errado, instaurando o de adequação ao contexto. Pauliukonis (2007) aponta para novos modelos de construção de textos, os quais admitem uma maior variedade em suas estruturas, o que inevitavelmente remete ao seu léxico, sejam eles orais ou escritos:

Se uma aceitação desses modelos e maior variedade na forma de redigir em geral, deve-se à influência da Mídia em nossa sociedade, não se pode relegar também a importância de resultado de pesquisas das Ciências Linguísticas mais recentes que trazem nova compreensão sobre fenômenos da linguagem e possibilidades de realização do Código linguístico; é consenso, por exemplo, hoje, que a língua é um Sistema, ou Código Social, formado por um conjunto de regras “obrigatórias” que garantem a sua unidade, através dos tempos, mas que possui vários subcódigos de normas de realização, que se interpenetram e, por isso, preveem variedades de usos linguísticos, considerados válidos desde que estejam adequados a diferentes situações de formalidade ou informalidade e sejam aceitos como tais, em uma mesma coletividade. Por outro lado, embora se admita que haja realizações variáveis para uma conversa familiar, ou um ‘papo’ descontraído entre amigos, realização da modalidade oral da língua, continua havendo exigência de formulação mais rígida para certos gêneros textuais, como os já citados da burocracia em geral, de formas específicas para se expressar em textos de caráter científico e tecnológico, ou de textos didáticos, - expressão de um problema de matemática, por exemplo, formas para respostas a uma prova dissertativa, ou para uma monografia de final de Curso. Conclui-se, então, que há modelos esperados para cada tipo de gênero textual (...). Dependendo da sua tipologia e função social, os textos oferecem uma maior ou menor liberdade de expressão, mas, é preciso que se repita, todos enfim exigem limites de formalização que precisam ser reconhecidos e aceitos tanto pelos autores quanto pelos receptores. (PAULIUKONIS, 2007, p. 104 - 105)

Ainda sobre a seleção lexical, que se relaciona à questão da adequação vocabular, é interessante o exemplo trazido por Koch (2005). Segundo a autora, a escolha de um sinônimo em detrimento de outro, está relacionada, também, ao gênero textual em foco. Em um texto jurídico, portanto, o termo “domicílio” se mostra extremamente adequado, enquanto “lar”, “casa” ou “moradia” não têm a mesma conformação. Já em um contrato de venda, “domicílio” não seria viável, mas “imóvel” o seria. É importante, assim, que essas sensíveis diferenças sejam discutidas em sala de aula, já que, como mencionado, a competência lexical não se relaciona apenas ao conhecimento do significado de uma palavra, sendo as suas possibilidades de uso, as combinações com outros termos tão importantes quanto saber o seu sentido.

Portanto, pode-se apresentar ao aluno um repertório lexical erudito, no entanto, mais do que isso, é importante deixar claro o funcionamento do idioma, o que remete ao fato de que,

dependendo do contexto, um vocabulário hermético é indesejado, não condiz com a necessidade comunicativa. O contexto comunicativo sempre deve ser realçado nas aulas de leitura no que se refere às escolhas lexicais, não apenas em relação ao grau de formalidade de um texto, mas também no que repercute no fato de que, a depender do contexto, um vocábulo pode adquirir propriedades positivas ou negativas. Pauliukonis (2007) demonstra isso por meio de dois exemplos claros, nos quais, respectivamente, a palavra “vermelho” tem caráter positivo e negativo: “Os morangos vermelhos davam água na boca” e “Seus olhos vermelhos indicavam uso de drogas”. Assim, ensina-se a ler quando, a partir dos contextos em que os termos se encontram, leva-se os alunos a perceberem que o léxico é polissêmico, que grande parte dos itens lexicais pode ser empregada conotativa e denotativamente.

Nesse sentido, é extremamente rico mobilizar nas aulas de leitura reflexões acerca da escolha de um termo no lugar de outro. Levar o aluno a refletir sobre o emprego de “suspeito” ao invés de “réu” ou ainda de “criminoso” o torna, indubitavelmente, tanto um leitor mais crítico e eficiente quanto um falante de melhor competência lexical.

### **3.11 Considerações finais sobre as estratégias para o ensino mútuo de leitura e de léxico**

Desse modo, o que se realizou neste capítulo foi uma reflexão acerca das muitas possibilidades que o texto em si proporciona ao professor, as quais estão além dos exercícios que se encontram nos LDP, visando ao melhor estudo do léxico atrelado ao da leitura. Pretende-se, com os tópicos expostos, mostrar que o texto, por si só, permite inúmeras análises, as quais podem ser feitas, por exemplo, em uma leitura coletiva em sala de aula, na qual o professor contribui para que seus alunos realizem uma apreciação crítica do conteúdo e da forma. Incentiva-se, a partir das observações expostas, que os docentes do EF, em especial os que ensinam língua materna, mas não somente esses, tornem-se mais atuantes no que se refere ao ensino de leitura articulado ao de léxico, elaborando exercícios e propostas que extrapolem as trazidas pelos LD.

Ratificou-se que é possível e desejável uma abordagem mais criativa e dinâmica, pela qual o estudante verdadeiramente compreenda como as palavras se arranjam e se organizam em prol de um sentido global, o texto. O léxico precisa ser colocado em uma função mais central nas aulas de leitura, mas não com análises de palavras isoladas, como já se faz há muitos anos. É urgente repensar esta abordagem, a fim de reconstruí-la sob uma perspectiva em que o que esteja em foco sejam as relações que as palavras têm, a fim de, a partir delas, construir significados. São as articulações promovidas pelas palavras por meio, por exemplo, da

sinonímia e da hiperonímia, que permitem a coesão textual, que permitem que as ideias não se percam, que as tornam uma unidade. É como mostra Antunes (2010):

Os pontos do texto que as palavras ocupam se articulam para garantir que a unidade não se perca. Assim é que, por exemplo, uma palavra que ocorre logo no primeiro parágrafo pode se justificar pela convergência criada com uma outra que aparece no último parágrafo. Logo, toda análise do léxico será tanto mais significativa quanto mais considerar a interdependência das palavras na construção de um sentido global para o que é dito. (ANTUNES, 2010, p.216)

É fundamental ressaltar que as estratégias elencadas não correspondem a todas aquelas que a L.T. tem a oferecer, isto é, trata-se de um recorte que se ajusta ao que se pretende desenvolver em um aluno do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), o que deve ser aperfeiçoado no estudante do Ensino Médio, bem como devem ser construídos os alicerces que permitem essa evolução nas séries mais básicas. Os critérios listados pretendem contribuir para uma compreensão global e efetiva do texto, para uma análise mais reflexiva e crítica desta entidade, já que esta é uma das pilstras das concepções teóricas adotadas por esta dissertação, no entanto, para fazê-lo, é importante reiterar, deve-se focar na materialidade, no elemento básico que a compõe, isto é, nos itens lexicais. Reforça-se, ainda, que as estratégias expostas são válidas para qualquer texto, literário ou não, do gênero que for. Naturalmente, cada gênero e suas particularidades nortearão aquelas que melhor lhes atenderem, e os professores devem estar atentos a isso. Mais uma vez, uma citação de Antunes (2010) mostra-se adequada à proposta:

Na verdade, não há uma única fórmula de análise. Nem devíamos pretender que houvesse. Cada texto, com sua especificidade de organização, de desenvolvimento, de escolha das estratégias de abordagem, de seleção dos padrões de linguagem, é que vai inspirando os ângulos e os procedimentos de análises. Convém, portanto, que não engessemos nossas práticas de análise. Que saibamos renová-las, reinventá-las. Que saibamos surpreender, mesmo naquilo que o texto tem de regular e de estável, a novidade ou o jeito original de interpretar o que é dito. Se não, as análises viram exercício mecânico, pura rotina didática, cujo sentido se esvazia no próprio obscurecimento da função com que devem ser feitas. (ANTUNES, 2010, p. 214)

Como complemento reforçador ao que foi exposto neste capítulo, é justo expor o que Marcuschi (2003) afirma a esse respeito. O autor mostra que, a fim de se obter melhores resultados em relação à leitura dos alunos, é necessário extrapolar o que os LDP propõem hoje. Sempre que o material não o fizer, é válido que o professor instrua seus estudantes a assimilarem as proposições centrais do texto, o que está interligado às intenções do autor. Outro fator imprescindível, segundo o teórico, é investir nas perguntas inferenciais, já que inferir é trazer à tona novas informações a partir de informações prévias, sejam elas textuais ou não. Isso

significa que atividades dessa natureza levam o leitor a avaliar, a generalizar, a reconstruir e desconstruir, a associar e a utilizar, além dessas, outras habilidades de leitura. Marcuschi (2003) também aponta para a necessidade de se considerar o título, por meio do qual, como dito anteriormente, levantam-se hipóteses, confirmando-as ou não ao longo da leitura. Além do que, segundo ele, “trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los” (2003, p.57).

Um teor pouco explorado por esta análise que merece ser mencionado por também se configurar enquanto possibilidade para alcance dos fins almejados por este trabalho é o estudo dos gêneros textuais. Freitas (2012) afirma que a variedade de gêneros se reflete em um também variado vocabulário, uma vez que se tem acesso a textos cujas finalidades, leitores alvo, linguagem, suporte são diferentes. Finalmente, é prática que subsidia as estratégias elencadas neste capítulo a revisão da compreensão, sobre a qual Marcuschi (2003) afirma:

A leitura de um texto com a correspondente compreensão registrada por escrito poderia ser objeto de revisão tempos depois, mediante uma nova leitura e verificação do que teria mudado e por quê. É muito provável que numa segunda ou terceira leitura de um texto em tempos diversos teremos outra visão e outra compreensão. Tratar esse aspecto em sala de aula é estar fazendo algo proveitoso, pois esta situação é comum no dia a dia, já que costumamos rever nossas posições ao longo da vida. Vamos mudando de posições, opiniões, ideias e isto influencia nossa forma de compreender os textos. Por isso é bom rever nossas compreensões. Todos nós já fizemos experiências interessantes com filmes vistos há muitos anos e que então nos fascinaram mas que hoje não nos fascinam tanto, ou então o contrário. Nós mudamos e conosco mudam nossas opiniões. Ainda bem que isso ocorre, pois seria até tedioso manter a vida toda a mesma opinião sobre as coisas. (MARCUSCHI, 2003, p. 38 – 39)

Diante do que foi discutido, conclui-se que um ensino de leitura ancorado em estratégias forma leitores mais críticos e mais capazes de compreender os textos que recebem. É necessário, para isso, formar professores com mais critério e com mais qualidade, a fim de que esses possam contribuir de modo sistematizado para o desenvolvimento dessa habilidade fundamental para a vivência da cidadania. Atrelado a um ensino efetivo das estratégias de leitura, encontra-se o desenvolvimento de parte indissociável a ela: a competência lexical. Assim, é desejável que as aulas de leitura, bem como as atividades propostas aos alunos, sejam remodeladas, passando a considerar as nuances mais profundas e abstratas desse exercício.

## 4 ANÁLISE DO PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS

### 4.1 “Projeto Teláris - Português” segundo o PNLD

A coleção didática destinada ao EF II denominada “Tudo é linguagem” (2010), cujas autoras são Ana Triconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, é bastante expressiva nas escolas particulares e públicas de Belo Horizonte (MG), uma vez que parte significativa de tais instituições tem adotado a obra nos últimos anos. Tendo em vista a sua importância, tal coleção foi escolhida pela editora Ática para compor o grupo de obras didáticas que formaram o “Projeto Teláris”, o qual busca entrelaçar as áreas de conhecimento na construção do saber, isto é, além de ser composto por uma coleção de língua portuguesa, ainda há obras destinadas aos estudos de matemática, de geografia, de história e de ciências. Assim, devido à sua importância no mercado editorial atual, a obra escolhida para a análise que este trabalho se propõe a fazer é a coleção didática “Projeto Teláris – Português” (2012). Segundo o Guia de orientação do PNLD 2014, que o aprovou, tal projeto, que se encontra em sua primeira edição, é composto por quatro volumes, do 6º ao 9º ano, e cada um deles tem quatro unidades.

Um ponto realçado pelo PNLD 2014 sobre a coleção diz respeito ao Manual do Professor. Conforme o guia, ele “explicita os pressupostos teóricos que dão suporte à obra. Nele o professor encontra orientações de como trabalhar as diversas atividades propostas no Livro do Aluno, bem como sugestões de atividades extras” (PNLD, 2013, p. 101). Além disso, o MP contém direcionamentos complementares para cada uma das unidades, bem como quadros de conteúdos bimestrais, nos quais há sugestões de aplicação, e explicações sobre o projeto de leitura do volume. Os livros apresentam diversidade de gêneros verbais e multimodais, sendo característica importante, também, o fato de trabalharem textos de autores nacionais e estrangeiros. Trata-se de uma obra que, conforme mostra o PNLD 2014, tem o eixo da leitura como central, o qual se articula aos da oralidade e da escrita. A tabela a seguir reforça que, para o guia do MEC, o ponto forte e o destaque desse material voltam-se ao ensino de leitura.

**TABELA 3: Projeto Teláris – visão geral do PNLD 2014**

	Quadro esquemático
Pontos fortes	Atividades no eixo da leitura com grande oferta e diversidade de gêneros textuais.
Pontos fracos	Pouca orientação nas produções orais.

Destaque	A seção “Projeto de leitura” ao final de cada volume.
Programação do ensino	Uma unidade, ou dois capítulos, por bimestre letivo.
Manual do professor	Explicita claramente os princípios teóricos e metodológicos e traz sugestões de atividades extras.

(PNLD, 2013, p. 101)

O Guia ainda garante que, nas atividades de interpretação, várias estratégias cognitivas são utilizadas, tais como sentido literal e figurado, compreensão global, efeitos de sentido etc, isto é, são exploradas propriedades textuais e discursivas, e as atividades de leitura incentivam a formação do estudante como leitor crítico. Vale ressaltar que as quatro unidades de cada volume da coleção são iniciadas por um “Ponto de partida”, isto é, por um texto introdutório destinado à ativação dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero e sobre o tema que vêm em seguida. Em cada unidade há dois capítulos, que são finalizados por meio das seções “Leia mais, veja mais, ouça mais”, nas quais as autoras indicam filmes, sites, músicas, outras leituras, e “Ponto de chegada”, que é uma proposta de produção de texto. O PNLD 2014 resume a estrutura da obra explorada da seguinte maneira:

As seções de cada capítulo apresentam em geral: “Abertura”, com ativação de conhecimentos prévios; “Leitura”, com o texto a ser estudado; “interpretação do texto”, subdividida em “Compreensão”, “Linguagem do texto” e “Construção do texto”; “Prática de oralidade”, com as subseções “Um bom debate” e “outras práticas”; “Ampliação de leitura”, com as subseções “outras linguagens” (multimodalidade) e “Conexões” (intertextualidade); “Língua: usos e reflexão”, abordando conhecimentos linguísticos e gramaticais; “Produção de texto”, englobando textos escritos e orais; “outros textos do mesmo gênero”; “o que estudamos neste capítulo”; e “Hora de organizar o que estudamos”, que apresenta um mapa conceitual dos conhecimentos estudados e que, em geral, acompanha a interpretação de textos e os estudos linguísticos. (PNLD, 2013, p. 102)

O PNLD 2014 ressalta que o eixo de conhecimentos linguísticos está bem articulado ao da leitura, contribuindo para reflexão do estudante a partir dos textos lidos. No entanto, o guia aponta para o fato de que nem sempre as atividades propostas estão bem contextualizadas, afirmando que, embora as autoras lancem mão de recursos mais voltados à textualidade ao analisar os sentidos das palavras nos textos e o emprego de sinais de pontuação, por exemplo, “prioriza-se a descrição dos componentes morfossintáticos da língua, numa abordagem estruturalista” (PNLD, 2013, p. 104). Além dos já mencionados exercícios relacionados aos

efeitos de sentidos dos vocábulos, o guia se refere à presença de estudos lexicais novamente na coleção em análise quando menciona a “Unidade suplementar” que integra, ao seu final, cada volume. Segundo o PNLD (2013), são apresentados os conceitos de “Adequação de linguagem” e de “Estrangeirismos e neologismos”. Também é relevante expor que, quanto à prática em sala de aula, no que tange ao eixo da leitura, aconselha-se a trabalhar com afinco as propriedades textuais e discursivas sejam bem trabalhadas, uma vez que os textos desse eixo norteiam as atividades dos demais.

Dessa maneira, há, na coleção, de acordo com o guia, situações em que a leitura se articula com o eixo da produção textual e dos conhecimentos linguísticos, em especial nas seções ‘Linguagem do texto’ e ‘Construção do texto’. Nesse sentido, a coleção selecionada como corpus para esta pesquisa, “Projeto Teláris – Português” (2012), apresenta uma preocupação perceptível com a leitura, aspecto que a torna material interessante para os fins aos quais tal pesquisa se destina. Verificar, em um material considerado qualificado em relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura pelo MEC, se os itens lexicais são efetivamente explorados, pode levar ou à identificação de um exemplo a ser seguido por outras coleções ou à constatação de que, de fato, há uma lacuna vertiginosa na associação dessas disciplinas, o que se configuraria como aspecto bastante prejudicial à formação dos alunos brasileiros.

A realização dos objetivos apresentados, por meio da análise mencionada, permitirá saber se as atividades propostas pelas autoras a respeito dos textos escolhidos por elas, no LDP sob exame, exploram satisfatoriamente a seleção lexical, as relações de hiperonímia, de sinonímia, as repetições de vocábulos, dentre outros pontos, o que pode proporcionar aos alunos melhores resultados em leitura, levando-se em conta que, para uma compreensão desejável de um texto (ou de uma questão), é importante que, de um modo geral, o leitor domine o vocabulário nele utilizado. É importante ressaltar que, por questões metodológicas, não haverá preocupação direta com o modo como um grupo de alunos lê e interpreta, sendo foco unicamente o que o material analisado pode vir a proporcionar em situações práticas.

#### **4.2 “Projeto Teláris - Português” segundo a editora e o MP**

Marcuschi (2003) demonstra que os LDP de hoje são insatisfatórios por não se atualizarem na mesma velocidade que a sociedade muda, ou seja, eles não cumprem as demandas comunicativas. Além disso, percebe-se uma distância significativa entre os avanços teóricos conquistados pelas academias e o que se observa nesses materiais didáticos. O autor alega que, muito embora os LDP adotem um discurso de percepção de língua atualizado, eles

continuam parecidos e enfadonhos. Nesse sentido, mostra-se crucial confrontar as noções de língua subjacentes aos LDP e as habilidades que esses efetivamente desenvolvem.

É notável o silêncio dos autores em relação à noção de língua por eles adotada. Quase não explicitam as bases que serviram de orientação para a confecção dos manuais. Podemos identificar essa “concepção adjacente” mediante uma análise das atividades propostas ou desenvolvidas. De uma maneira geral, a língua é tomada como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos LDP, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. Uma espécie de ser autônomo e desencarnado. (MARCUSCHI, 2003, p. 47)

Neste trabalho, portanto, tem-se como um dos objetivos averiguar se o MP incorpora atitude semelhante a acima exposta, verificada por Marcuschi (2003) em aproximadamente 90% dos 60 manuais de LP analisados por ele.

O Projeto multidisciplinar Teláris visa, como mencionado anteriormente, ao agrupamento de coleções consagradas de autores líderes no mercado, tendo sido lançado em 2012. No site do projeto, afirma-se que, além de obras e de autores de renome, outro diferencial é o conteúdo digital inovador, o qual não será analisado neste trabalho devido ao fato de o foco ser o material didático mais tradicional, isto é, o LD. Outros pontos fortes da coleção, segundo o site mencionado, são o encarte Estudar, que contém dicas para melhor aproveitamento dos estudos, bem como a assessoria pedagógica. No que se refere, especificamente, ao segmento de língua portuguesa, o site do projeto ainda afirma que:

Na coleção de Língua Portuguesa, de Ana Trinconi Borgatto, Tereziniha Bertin e Vera Marchezi, que tem como eixo organizador os gêneros textuais, são destaques o estudo reflexivo da língua, a produção de texto bem orientada e o trabalho intertextual com diferentes linguagens. (Projetotelaris.com.br – acessado em 16 de dezembro de 2014)

Também em relação ao que se observa no material destinado à língua portuguesa, é importante ressaltar que se trata, com algumas edições e modificações, do mesmo que se vê em “Tudo é linguagem”. Segundo as autoras de “Projeto Teláris – Português”, o principal objetivo dos livros é permitir aos alunos a compreensão das mudanças trazidas pelo tempo que repercutem na língua, tornando-os mais eficientes na compreensão e na escrita de textos. Por meio de textos de variados gêneros, as autoras acreditam ser tal coleção um caminho para a reflexão sobre usos e formas de organizar a língua portuguesa.

A coleção didática direcionada ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) denominada “Projeto Teláris” tem, portanto, foco no ensino de leitura. Esse aspecto demonstra, segundo Maria Ester Vieira de Sousa (2002) que, assim como tantas outras obras didáticas, esta busca incorporar a perspectiva teórica de abordagem da língua adotada pelo discurso oficial, em que o texto se centraliza enquanto unidade de ensino. Desse modo, percebe-se uma variedade significativa de gêneros textuais em todas as suas unidades, bem como há, para cada gênero sistematizado, quase sempre, mais de um texto que o exemplifique. Indubitavelmente, estas são características desejáveis em uma obra destinada à faixa-etária em questão, já que representa, pelo menos em teoria, uma diversidade que vai ao encontro do que o aluno observa tanto enquanto receptor de textos quanto de produtor deles. É válido, também, reforçar que essas características vão ao encontro do que sugerem os PCN (1998). Outro aspecto válido de ser mencionado situa-se na linha teórica adotada pela coleção. Nesse ínterim, verifica-se que as autoras não explicitam uma teoria ou corrente teórica a ser seguida, muito embora o seu discurso esteja apropriado ao que instrui a LT.

Segundo as autoras da coleção, a sua linha geral de organização didática garante que, nos quatro anos, estejam presentes gêneros dos âmbitos do narrar, do relatar, do expor e do argumentar, porém cada volume, isto é, cada série escolar, terá um foco específico em um desses âmbitos. Assim, o sexto ano tem ênfase no narrar (ficção), o sétimo no relatar (pessoal e jornalístico), o oitavo no expor (informativo e divulgação científica) e o nono no argumentar (publicidade e gêneros de opinião). Ademais, ressalta-se que a coleção propõe que os gêneros textuais obedeçam a uma gradação, em que gêneros de menor complexidade estrutural e linguística sejam apresentados anteriormente aos mais complexos. No entanto, apenas a existência dos textos, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, não garante excelência à maneira como a habilidade de leitura pretende ser desenvolvida pelo projeto pedagógico que a Coleção assume. No MP, destacam-se as seguintes percepções sobre a leitura:

- O fato de, no mundo atual, haver grande diversidade e volume de informações, o que demanda a capacidade de ler e de interpretar textos em diversas linguagens;

- A leitura se configura como instrumento para a edificação de diversos saberes, além de ser recurso para o autoconhecimento;

- A importância de se sentir necessidade de ler, com fins e objetivos variados.

Nesse contexto, as autoras pretendem justificar a importância e a necessidade de se estabelecer um trabalho sistematizado com a leitura, ressaltando que, para além das consequências positivas e da necessidade, está a relevância que se dá a tal prática. Ainda sobre o

que propõe o manual do professor, outros pontos ressaltados pelas autoras no subtítulo “Proficiência em leitura” são:

- O desenvolvimento tecnológico e as novas demandas de leitura relacionadas a ele, tal qual a ampliação da capacidade de decodificação literal e da sistematização de relações estruturais e contextuais que edificam o significado do texto, ocasionando a apropriação do seu conteúdo;

- As práticas de leitura consideradas ineficientes, que enfatizam o “ler” por meio da intuição, em que questões como “O que você achou do texto?” e “Qual a mensagem do autor?” são comuns.

Os procedimentos adotados pela obra que possibilitam a sistematização do processo de leitura, os quais são tratados como “níveis de abordagem do texto”, são expostos da seguinte maneira pelas autoras nas seções “Compreensão”, “Linguagem do texto” e “Construção do texto”:

- A defesa da mobilização dos conhecimentos prévios a fim de que o texto tenha sentido para o leitor; o que pode acontecer a partir de atividades motivadoras de antecipação de leitura;

- A compreensão do texto representa o entendimento literal do texto, a partir, por exemplo, da localização de dados e de informações. Trata-se do que é explícito;

- A interpretação propriamente dita se refere às relações mais implícitas no texto, o que pressupõe análise das relações do conteúdo e da linguagem por parte do leitor, além do reconhecimento dos efeitos de sentido e da percepção de intenções veladas. Trata-se de um dos grandes desafios do ensino de leitura;

- A recriação do texto diante de outras possíveis leituras de mundo, bem como o posicionamento e a apreciação crítica do sujeito-leitor.

Outro ponto relacionado à leitura que é valorizado em tal obra, principalmente, na seção “Conexões”, é a intertextualidade:

- Explora-se as relações intertextuais inerentes à própria interpretação, além de uma seção que tem o foco explícito nisso;

- A intertextualidade é vista como condição para o desenvolvimento pleno da habilidade de leitura, além de se ligar intimamente à interdisciplinaridade;

Além da intertextualidade, na seção “Outras linguagens”, as autoras demonstram preocupação com a interação entre linguagens diversas:

- É característica da comunicação moderna a presença de intercódigos, o que remete a recursos variados da linguagem, tais como a diagramação do texto no suporte, a tipologia de letras em um texto publicitário etc.

Sobre a avaliação de habilidades de leitura, as autoras também fazem considerações, sugerindo que sejam distribuídas questões e/ou atividades entre os seguintes níveis:

- Compreensão imediata: Localização de informações, inferências de sentidos de palavras ou expressões do texto, reconhecimento do gênero e de sua estrutura, distinção entre fato e opinião etc;

- Interpretação propriamente dita: Inferência de elementos e/ ou intenções implícitas, elaboração de justificativas pertinentes a partir dos elementos do texto;

- Elaboração: A fim de fazer apresentações orais e escritas do conteúdo de um determinado texto, sugere-se a elaboração de resumos, resenhas, sinopses etc;

- Inferência: compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas de linguagem nos textos.

Além do proposto acima, as autoras defendem que os processos de avaliação devem ser também um instrumento para a reflexão do aluno sobre seu próprio desempenho. Assim, elas sugerem que o seguinte quadro seja utilizado para que os estudantes, ao final dos capítulos, façam uma autoavaliação, porém elas ressaltam que os professores, preferencialmente, insiram os itens de acordo com a série em que atuam.

**TABELA 4: Autoavaliação – Projeto Teláris - Português**

Leitura	Conceito	Produção de texto	Conceito	Estudos sobre a língua	Conceito
Localizo informações no texto.		Meu texto está de acordo com o gênero proposto.		Conheço as principais convenções de escrita: acentuação, grafia correta das palavras, sinais de pontuação.	
Percebo sentidos ou intenções		Escolho a linguagem adequada para o		Emprego o que foi estudado sobre a língua para escrever	

implícitas em um texto.		meu público-alvo.		com mais adequação: concordância, elementos de coesão...	
Reconheço o gênero do texto.		Escolho a linguagem adequada para o meu propósito de comunicação: formal, informal...		Reflico sobre o que foi estudado sobre a língua para escrever com mais adequação.	
Compreendo as escolhas de linguagem feitas pelo autor do texto.		O texto está coerente.		-----	
Relaciono o texto lido com outros textos.		Meu texto (oral ou escrito) tem clareza.		-----	
Posiciono-me criticamente frente ao texto.		A pontuação está adequada.		-----	
Outros aspectos (especificar)		Emprego recursos para enriquecer a linguagem do texto.		-----	
		Faço a revisão de minha			

-----		escrita: ortografia, concordância, traçado de letra, etc.		-----	
Outros		Outros		Outros	

Conceitos			
1. Consigo plenamente	2. Consigo com alguma dificuldade	3. Tenho muita dificuldade	4. Outras observações

(BERTIN, BORGATTO e MARCHEZI, 2012, p. 16)

Há, nas obras, um anexo que merece atenção especial. Trata-se do “Projeto de leitura”, cujo objetivo, segundo as autoras, é proporcionar aos alunos uma experiência com a leitura que seja agradável, coletiva, interativa e lúdica, por meio de estratégias como a intertextualidade e a interdisciplinaridade. O projeto ainda se apoia em textos de natureza verbal, não verbal e mista para que, ao final da pretendida sequência didática, o domínio enfatizado na edição seja o produto final de uma produção coletiva. Sobre elas, no MP, as autoras dizem que um dos seus primordiais objetivos é “promover a reflexão sobre atitudes e valores, aspectos essenciais no processo educativo, além de promover momentos que contribuam para o processo de autoconhecimento” (BERTIN, BORGATTO e MARCHEZI, 2012, p. 16). Na tabela a seguir, encontra-se a estrutura sob a qual se apoia o projeto em questão.

**TABELA 5: Projeto de leitura – Projeto Teláris - Português**

Projeto de leitura				
Ano	Gênero	Livro / Coletânea de textos	Textos de apoio	Produção final coletiva
6º ano - Operação risoto	Romance (narrar)	Operação risoto, de Eva Furnari	Jogos, obras de arte, poemas, textos da cultura popular	Narrativa coletiva

7º ano – Relatos e memórias	Relato pessoal	Antologia Relatos e memórias, organizada pelas autoras	Textos em linguagem verbal e não verbal: relatos em versos e em prosa, fotos, pintura, letra de música, quadrinhos.	Antologia de relatos pessoais
8º ano – Marcas do tempo	Textos de divulgação científica	Coletânea Marcas do tempo, com textos de divulgação científica, organizada pelas autoras	Textos em linguagem verbal e não verbal: Textos informativos e de divulgação científica, poema, letras de música, charge, história em quadrinho, pintura.	Exposição oral formal
9º ano –Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião	Textos de vários gêneros	Conto – O alienista, de Machado de Assis, e outros textos de gêneros diferentes, organizados pelas autoras	Trecho de romance, letras de música, conto, reportagem, verbete de dicionário, obras de arte	Debate regrado

(BERTIN, BORGATTO & MARCHEZI, 2012, p. 21)

Em suma, no que diz respeito ao eixo da leitura, as autoras se posicionam afirmando que o desenvolvimento de tal habilidade é desdobrado na obra, pois, dessa maneira, para efeitos didáticos, elas viriam a contribuir mais para o crescimento do aluno diante da complexidade que envolve o processo de ler. Por crerem que o desenvolvimento do letramento do indivíduo é edificante para a ampliação de seu repertório cultural, tal qual se observa no que o PNL D 2014 descreveu, o MP demonstra ser preocupação de “Projeto Teláris – Português” o investimento em leitura, proporcionando ao aluno, além dos textos principais, outros que se destinam às relações intertextuais, tanto no que se refere ao tema quanto no que se direciona ao gênero. Desse modo, as autoras indicam que a seção “Outras linguagens”, em que o aluno é oportunizado quanto à leitura de textos não verbais ou verbo-visuais, visa ao crescimento do leitor na leitura de outras linguagens, bem como a seção “Conexões”, em que se encontram

relações com o principal texto da unidade é, segundo o MP, uma possibilidade de despertar o interesse do aluno para temáticas como a cultura popular.

Já em relação, especificamente, ao léxico, pouco se fala no MP. Em alguns trechos, é possível perceber referências à sua abordagem, como, por exemplo, na explanação sobre a seção “Língua: usos e flexões”, em que se afirma que “quando necessário, há a construção do conceito do fato linguístico enfatizado como escolha e/ou recurso expressivo nos textos de cada capítulo” (BERTIN, BORGATTO e MARCHEZI, 2012, p. 16).

#### **4.3 “Projeto Teláris – Português”: descrição quantitativa e qualitativa**

Nesta seção, pretende-se averiguar se as percepções expostas pelo PNL D 2014, pelo site da Editora Ática e pelo Manual do Professor de “Projeto Teláris” efetivamente se concretizam nos exercícios propostos a partir dos textos selecionados para cada volume. Há, nos níveis de abordagem do texto do MP, concepções de leitura que se mostram pareadas com as adotadas por esta análise, muito embora não se tenha explicitado nenhum trabalho mais sistematizado com as palavras enquanto unidades e enquanto elemento que arquitetam os textos. Mostra-se interessante a percepção das autoras de que interpretação e a compreensão devem ser entendidas como um processo no qual o desenvolvimento das capacidades intelectuais promovem uma leitura crítica e capaz de acessar os implícitos dos textos. Desse modo, é possível apreender que as autoras demonstram, em tese, sintonia com as propostas dos PCN (1998), já que acreditam ser o leitor-aluno um sujeito pensante, o qual só compreende e interpreta um texto ao trazer as suas experiências de mundo, sendo capaz de criar hipóteses sobre ele.

É importante dizer que, embora nos livros analisados haja outras seções que trabalhem textos, as que se propõem claramente a abordá-los quanto à sua compreensão são as subseções denominadas “Compreensão”, “Construção do texto” e “Linguagem do texto”, todas elas inclusas em “Interpretação do texto”. Por esse motivo, apenas esses itens são foco deste trabalho, já que, teoricamente, espera-se que a relação entre léxico e leitura se estabeleça em tal contexto. Dessa maneira, ainda que nesta dissertação tenham sido mencionadas as perspectivas expostas pelo MP quanto, por exemplo, ao Projeto de leitura, qualquer dimensão das obras que extrapolem as subseções supracitadas não serão enfocadas, isto é, “Projeto Teláris – Português” não será discutido em sua totalidade. O recorte realizado por este trabalho, no entanto, não exclui a possibilidade de esses elementos, léxico e leitura, terem sido abordados em outras partes de tais LDP, contudo, como exposto, é importante delimitar o corpus de uma análise, a fim de se adquirir resultados mais detalhados. Reitera-se, assim, que não houve uma análise de

todo o material, mas sim da seção (Interpretação do texto) que se mostrou mais adequada aos fins pretendidos. Outro aspecto a se ressaltar incide no fato de que os exercícios analisados e contabilizados como interseção dos temas ‘léxico e compreensão textual’ necessariamente se enquadraram nas seguintes propostas linguístico-pedagógicas: coesão nominal, referenciação, anáfora, conhecimento de mundo, contexto, repetição de palavras, sinônimo, hiperônimo, paráfrase, seleção lexical, campo lexical, efeitos de sentido. Como exposto no capítulo anterior, há outros caminhos que levam a um estudo eficiente das temáticas discutidas, porém optou-se por averiguar apenas as atividades que se adéquam (ainda que nem sempre de maneira satisfatória) ao que este trabalho indica como estratégias confiáveis para o desenvolvimento da pretendida competência linguística no EF II. Ainda nesse sentido, destaca-se o fato de que as atividades contabilizadas não necessariamente têm como única proposta o desenvolvimento da competência lexical atrelada à leitura, porém optou-se por se considerar qualquer exercício que, diante dos critérios já expostos, trouxessem uma interseção de tais temáticas.

Sobre os números de “Projeto Teláris – Português”, verificou-se que os quatro volumes da coleção em análise têm, ao todo, 16 unidades, sendo que cada um deles comporta quatro delas. As unidades, por sua vez, são compostas por dois capítulos, os quais trazem gêneros textuais distintos. Ao todo, portanto, contabilizam-se 32 capítulos, dos quais serão observadas as seguintes, como supracitado, as subseções “Compreensão”, “Construção do texto” e “Linguagem do texto”. É importante dizer que, embora haja a quantidade de capítulos supracitada, “Projeto Teláris – Português” não sistematiza o mesmo número de gêneros textuais. Os contos, por exemplo, ainda que com abordagens variadas, encabeçam sete desses capítulos, não se mostrando presente apenas na obra do 8º ano, apesar de tal série estudar narrativas míticas. As reportagens e as crônicas argumentativas são tratadas em duas ocasiões (6º e 7º anos), assim como os romances (8º e 9º anos). No domínio jornalístico, no 7º encontram-se as notícias e os artigos de opinião, estando estes últimos também presentes no 9º, que ainda abarca os manifestos. Textos de opinião ainda podem ser verificados no 8º, série esta que se responsabiliza pela estruturação de textos expositivos e científicos. Na última série do EF II, inclusive, aportam-se a maior parte dos gêneros jornalísticos, verificando-se, também, as entrevistas e os editoriais. Em uma perspectiva mais lírica, encontram-se, no 6º ano, em dois dos seus capítulos, os contos em verso e prosa e, posteriormente, o conto em prosa poética. Há, no sétimo ano, no primeiro capítulo, a abordagem de poemas, bem como no 9º, enquanto no 8º se estuda letras de músicas. Na esfera publicitária, estão as propagandas no 6º ano e os anúncios publicitários no 8º, já os relatos aparecem também na primeira série do EF II (pessoal), e na série seguinte (Relato e biografia, relato de experiência).

Outro caráter que merece atenção é o número de atividades que relacionam a leitura ao léxico na coleção verificada. Reforça-se que na síntese observada na tabela seguinte não se leva

em conta a qualidade dos exercícios quantificados, apenas a proporção deles em relação ao todo. Ainda é necessário dizer que foram considerados os itens enumerados, bem como aqueles que são sinalizados pelas autoras com um ponto, desconsiderando-se como itens independentes, portanto, as letras que subdividem algumas das questões.

**TABELA 6: Exercícios que relacionam a leitura ao léxico na coleção de LDP “Projeto Teláris – Português”**

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Total de questões de interpretação de texto	180	185	180	194	739
Total de questões de interpretação de texto que abordam o ensino de léxico	53	62	53	54	222

Em uma análise generalizada, é imprescindível ressaltar que “Projeto Teláris – Português” de fato se ocupa da leitura, trazendo, nas subseções que se destinam a ela e, em alguns casos, nas demais, grande número de atividades cujo principal foco é o trabalho com textos e com compreensão textual. Esse aspecto comprova o que se afirma no PNLD 2014: a leitura é o ponto forte da coleção se for considerada a quantidade de textos de naturezas diversas e de exercícios que exploram seus sentidos, estruturas e linguagens. Outro ponto relevante é a atenção dada ao léxico. Ao contrário do que se percebe em grande parte das coleções didáticas que se encontram no mercado, “Projeto Teláris – Português” tem, em todas as seções “Interpretação do texto” de todos os seus capítulos, atividades que abordam o léxico, atrelando-o à leitura. A tabela acima mostra que mais de um terço das atividades de leitura, em certa medida, trabalham o léxico, o que demonstra ser, em um mercado editorial que pouco se dedica ao tema, um passo considerável. Tornando este cenário ainda mais promissor, a obra não se atém apenas às relações de sinonímia e de antonímia como se verifica em muitos LDP, trazendo, além desses, exercícios que envolvem o contexto e seus efeitos de sentido, paráfrases e seleção lexical, dentre outros.

Apesar de serem perceptíveis os avanços que tais livros trazem em relação ao léxico estudado sob uma perspectiva textual, há, em boa parte das questões propostas, melhorias a serem realizadas, o que se estende àquelas que tratam de outros pontos da leitura, mas que não ocuparão esta análise. A fim de demonstrar os avanços e os problemas da coleção, seguem

análises de exercícios de todos os volumes, sendo as atividades selecionadas representativas, isto é, há outras semelhantes nos LDP em questão, e as expostas nesta dissertação demonstram o modo os livros como um todo tratam os temas analisados. É necessário enfatizar, portanto, que todos os exercícios de interpretação de textos foram observados e analisados, muito embora as descrições sobre os volumes apresentem somente uma amostragem desses.

#### **4.3.1 Descrição do volume para o 6º ano**

No sexto ano, alguns gêneros textuais, em detrimento de outros, demonstraram maior produtividade no que se refere ao estudo do léxico atrelado ao do texto. Contabilizou-se, por exemplo, maior número de exercícios desse tipo nos capítulos 4 e 7, apesar de, como dito anteriormente, todos os outros também trazerem esse tipo de atividade.

O primeiro capítulo da obra destinada ao 6º ano traz um “causo” chamado “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof (2001). O texto narra a história de uma família enorme e unida que, nas refeições, costumava se divertir com o fato de o bisavô Arquimedes usar dentadura. Acreditando que o velho homem escutava muito pouco ou quase nada, os mais jovens costumavam dizer uns para os outros que o copo que eles usavam era o que o senhor havia colocado a dentadura de molho na noite anterior. A linguagem utilizada no causo, em especial nos diálogos é, em conformidade com o gênero textual, coloquial, com traços da região, interior de Minas Gerais, onde se passam os fatos. Neste capítulo, as diferenças entre linguagem informal e formal foram bastante exploradas, sendo importante destacar algumas das atividades propostas.

Na questão número 2, que busca abordar os personagens da história, a qual se encontra na página 23 do LD, atenta-se ao fato de que muitos deles têm seus nomes finalizados pelas formas -inho ou -inha, como, por exemplo, “Mariquinha” e “Toninho”. A atividade solicita que o aluno reflita sobre o que o tipo de relação entre essas pessoas revela sobre os seus nomes. Trata-se, portanto, de um item edificador, já que leva o aluno a acessar os seus conhecimentos de mundo a respeito de família, de afetividade e de intimidade, bem como os linguísticos sobre o sufixo em destaque. Em consonância com o que se afirma no MP, esse tipo de leitura é retomada no capítulo seguinte, no qual há mais três questões abordando os efeitos de sentido do sufixo em voga, as quais levam o aluno a perceber que ele pode ser utilizado, tal qual na questão supracitada, com uma ideia de carinho, de valorização, mas que também há o uso relacionado ao desprezo e à ironia. Nesse sentido, notou-se uma proposta bem-sucedida das autoras, pois elas propuseram atividades em que o aluno precisa lançar mão de conhecimentos de mundo, de conhecimento linguísticos, além de necessitar interpretar o próprio contexto em que os termos analisados se encontram.

Em contrapartida, ainda no primeiro capítulo, são percebidas questões falhas, como a transcrita abaixo:

“4. Releia a frase:

[...] a fatura ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto [...]

A palavra espanto pode significar: ‘algo assustador’, ‘algo surpreendente’, ‘admiração’, ‘medo’.

Responda: com qual significado a palavra foi utilizada nesta frase?”

(Projeto Teláris – Português – 6º ano – p.25)

A pergunta acima apresenta algum problema que faz com que ela contribua muito pouco para o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno que a responder. Primeiramente, nota-se que as autoras disponibilizam o que, para elas, seriam os possíveis sentidos do termo “espanto”. Não há, em tais conceituações, contextualização alguma, sendo elas, inclusive pela presença da palavra “algo” (“algo assustador”, “algo surpreendente”), bastante vagas. Outro problema evidente está na estrutura da pergunta, já que foi solicitado ao aluno que ele apenas indique o significado da palavra no recorte feito do texto. Mais uma vez, a falha contextualização é imperativa em tal exemplo, além de o aluno não ter sido instigado a refletir acerca do porquê de os outros conceitos não serem adequados. Enfim, tem-se, no caso, uma abordagem rasa da questão, e não são raras atividades como a supracitada em “Projeto Teláris – Português”, o que engloba as outras séries escolares que a coleção traz.

Ainda no volume do 6º ano, no terceiro capítulo, em que se estuda “conto em prosa poética”, as autoras afirmam que “contar e encantar é o objetivo de todo contador de histórias” (2012, p.72), ressaltando, ainda, que “o jogo de palavras utilizado para contar essa história em prosa poética vai surpreender você”. Em tal parte do volume, o principal texto a ser lido e estudado é “O sabiá e a girafa”, de Léo Cunha (2001). Na subseção intitulada “Linguagem do texto”, observa-se uma proposta de reflexão acerca do vocabulário do conto, na qual um dos principais recursos de linguagem destacados são os jogos sonoros que, conforme afirmação das autoras, realçam os sentidos das palavras. No entanto, as atividades recomendadas não repercutem, de fato, tal posicionamento, uma vez que elas focam em exercícios em que o aluno deverá transformar o texto, que está em prosa, em versos, além de serem requeridas transcrições de palavras rimadas, de palavras cuja escrita contém outras palavras, de palavras com sonoridade bem próximas, de repetições de palavras ou expressões e de repetições de letras do

mesmo som. Enfim, um ponto muito criticado por autores como Antunes (1996) e Marcuschi (2002, 2003) é a cópia pela cópia, o que se evidencia em tal atividade. A oportunidade de um trabalho rico e aprofundado com o léxico foi, assim, perdida.

Ainda em relação ao texto de Cunha (2001), em um segundo momento, as autoras trazem informações que podem ser consideradas mais úteis, isso porque são abordados os seguintes aspectos: a reflexão acerca do fato de que, na oralidade, é comum ampliar ou até mesmo reduzir palavras; a criação de novas palavras a fim de produzir mais efeitos no texto; a polissemia, que é desenvolvida a partir de exemplos literais e metafóricos; as expressões populares que se encontram no conto em questão; os provérbios e ditados populares; alguns trocadilhos. Embora sejam expostos todos esses itens, os quais são realmente importantes de serem destacados, é necessário dizer que nenhum deles foi explorado efetivamente, sendo, mais uma vez, predominantes atividades de cópia ou de habilidades rasas, como “indicar” ou “localizar” no texto. A questão transcrita abaixo demonstra a maneira como o LDP explora a polissemia:

“A – A polissemia das palavras, isto é, os múltiplos sentidos que as palavras podem ter

Releia:

“Sonhos também havia. Asas arranhando a barriga das nuvens, voos atravessando a manhã vazia. Mas, entre trapaças da brisa, o sabiá não saía”.

Confira o sentido de:

“Asas arranhando a barriga das nuvens [...]”.

Sentido 1: encostar as asas nas nuvens.

Sentido 2: voar muito alto, voar tão alto quanto as nuvens; voar até chegar perto das nuvens.

Converse com seus colegas sobre os possíveis significados dos trechos a seguir:

“Dias de sonhos rasantes, noites de sono arrasado [...]

[...] molhar as tardes de poesia, [...].

Mas a voz não derramava”.”

Embora, nesse caso, no livro do professor, estejam presentes orientações para que os docentes instruem seus alunos a discutir sobre o sentido literal e o produzido pelo contexto que as palavras e as expressões assumem, mostrando, inclusive, a necessidade de eles registrarem suas conclusões, o que se nota é uma atividade pouco clara, pouco sistematizada. Não houve, no LD em questão, a preparação necessária para o aluno inferir os sentidos metafóricos provenientes da leitura do texto em análise, até mesmo porque o trecho em que se solicita tal análise se encontra recortado, o que, naturalmente, compromete o entendimento do leitor em formação (quicá do muito bem formado). Como se nota, o exemplo que antecede o comando foi esclarecido de modo simplista, sem que ao aluno coubesse a posição de levantar hipóteses, de analisar os usos. Cabe a ele, somente, acolher as respostas prontas, certas, únicas, que o LDP lhe oferece. O diálogo com os colegas pode ser bastante construtivo, no entanto, apesar de haver uma instrução para que o professor solicite aos alunos anotações, isso não se explicita para o discente em seu livro. Há, nesse caso, problemas tanto no âmbito da estrutura da questão quanto da didática adotada para discutir o tema.

Outro ponto a ser destacado incide no fato de que “Projeto Teláris – Português” traz poucas atividades em que se explora a coesão nominal, não ressaltando, assim, como a relação entre as palavras arquiteta um texto. No capítulo 4 do livro destinado ao 6º ano, no qual se expõe o conto “A menina e as balas”, de Georgina Martins (2003), verifica-se uma das atividades em que se esboça um estudo nesse sentido:

“Nesse conto, as expressões de tempo ajudam a marcar a sequência das ações.

Identifique as expressões de tempo nas seguintes frases do texto lido e escreva no caderno o momento da narrativa a que elas se referem:

- A) “Todos os dias a menina estava lá [...]” (Parágrafo 1)
- B) “Um dia, resolvi perguntar se ela não tinha vontade de comê-los [...]” (parágrafo 5)
- C) “Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono [...]” (parágrafo 6)”.

(Projeto Teláris – Português – 6º ano – p.105)

O intuito da atividade acima é que o aluno entenda que as expressões “todos os dias”, “um dia” e “uma noite” contribuem para a apreensão do leitor sobre o avançar da narrativa, já que elas representam, respectivamente, a situação inicial, a preparação para o conflito e para o clímax. No entanto, o fato de se solicitar ao estudante apenas a identificação desses aspectos

pouco repercute em conclusões que ele deveria tomar acerca da funcionalidade que expressões temporais têm em textos dessa natureza. Embora ele possa fazê-lo intuitivamente, a atividade não lhe solicita reflexões mais aprofundadas a respeito da coesão nominal, da progressão textual que ela promove, o que é uma constante na coleção didática considerada nesta descrição. Nesse sentido, não é ensinado léxico, tampouco leitura.

No capítulo 5, encontra-se o relato pessoal “Férias na Antártica”, escrito por Laura, Tamara e Marininha Klink (2010), filhas de Amyr Klink. Nesse texto, as meninas contam sobre a viagem que fizeram em família a bordo do veleiro Paratii 2, construído por seu pai. Uma das questões de compreensão que as autoras elaboraram para esse texto traz a palavra “iceberg” como aspecto central:

“A palavra inglesa *iceberg* significa *ice*: ‘gelo’, *berg*: ‘montanha’. Trata-se de uma grande massa de gelo flutuante desprendida de uma geleira. Por que as meninas afirmam que os iceberg **não** são “apenas blocos de gelo?”

(Projeto Teláris – Português – 6º ano – p.139, grifo das autoras)

Na coleção analisada, é muito comum, no tratamento de um termo específico, oferecer ao aluno, pronto, o seu sentido mais habitual. É preciso dizer que essa característica desagrade as acepções de ensino que esta dissertação adota, já que, novamente é importante afirmar, ela inviabiliza um pensamento autônomo por parte do aluno, o que será reiterado nas subseções que seguem.

De uma maneira geral, o volume destinado ao 6º ano explora bastante as marcas de oralidade e, por esse motivo, seria interessante que o volume se aprofundasse, por exemplo, na distância existente entre as escolhas lexicais de textos orais e escritos, quando esses trazem conteúdos equivalentes. Esse aspecto é pouco sistematizado pelo LDP em análise, sendo constantemente reforçados outros pontos, também importantes, da oralidade. O que se propõe aqui é que os sinônimos sejam utilizados como estratégia diferente do que se verifica, trazendo à tona mais os traços que os distanciam, já que não existem sinônimos perfeitos, do que aqueles que os aproximam. Isso leva o aluno a refletir a respeito das possibilidades de usos das palavras. Outro ponto a ser mencionado sobre as atividades do 6º ano se expandem para os exercícios de leitura em geral, não só para os relacionados ao ensino de léxico. São recorrentes atividades que solicitam ao aluno transcrições, cópias, bem como aquelas que requerem a sua opinião, muitas vezes sem justificativa, sobre determinado ponto.

### 4.3.2 Decrição do volume para o 7º ano

No volume do 7º ano, evidenciou-se o que Andrade e Santos (2000) atestaram em sua pesquisa: há grande possibilidade de se encontrar questões relacionadas ao léxico atreladas a poemas. Sobre a poesia de Drummond (2009), “Além da terra, além do céu”, foram propostas onze atividades, e seis delas apreciavam as relações que as palavras do texto constroem. Embora esses exercícios pudessem ser elaborados de maneira mais instigante, os temas e as abordagens trazidos por eles são interessantes de serem avaliados. O primeiro solicita que o aluno pense na ideia de lugar que os termos “além” e “sem-fim” adicionam aos versos “Além da terra, além do céu, / No trampolim do sem-fim das estrelas” (p.25). No entanto, na página seguinte (p.26), há duas atividades sobre a palavra “transcendente” que poderiam estar conectadas à supracitada, já que elas solicitam que o aluno identifique outras palavras na poesia de Drummond que exemplifiquem a ideia do termo em foco e, no caso, elas são “acima”, “além” e “sem-fim”. O recorrente problema da falta de aprofundamento percebida em todos os anos de “Projeto Teláris – Português” evidencia-se, portanto, também nesses exercícios. A superficialidade das questões que seguem não contribui para a internalização por parte dos alunos da palavra “transcendente”.

“2. Releia:

“**Além** da Terra, **além** do Céu,

No trampolim do **sem-fim** das estrelas”

Observe as palavras destacadas: elas ajudam a compor uma ideia de lugar. Que ideia de lugar esses dois versos passam para você?”

(Projeto Teláris – Português – 7º ano – p.25, grifo das autoras)

“4. Transcendente quer dizer ‘algo que é superior, que se eleva acima dos limites, que está muito além de outras coisas’.

Responda: que palavra no verso a seguir tem sentido semelhante à transcendente?

‘o verbo transcendente, acima das gramáticas’

5. Cite mais duas palavras do poema que exemplificam a ideia de transcendente.”

Percebe-se, em muitos casos verificados no livro, que há um grande volume de atividades que solicitam a mesma ação do aluno, como se evidencia nas questões 4 e 5 supracitadas. Ademais, como comentado, o conjunto de questões exposto acima é redundante, opera nas mesmas direções e não desenvolvem, de fato, a competência linguística do falante, pois pecam pela superficialidade e por apresentarem perguntas em que o aluno deve expor a ideia que determinado aspecto passa para ele, ou seja, há uma carga de subjetividade. Assim, esse tipo de questão, por não solicitar justificativa, coopera com a velha percepção de que interpretação textual é livre, é pessoal. Mais uma vez, em consonância com a maioria dos exercícios que apresentam um termo que, supostamente, o aluno desconhece, a coleção traz, na atividade 4, uma breve descrição da palavra apresentada, “transcendente”. Tal descrição é vaga e se adiciona a outros agravantes, como o fato de serem colocados como sinônimas de “transcendente” termos que, na prática, não o são, como “além” e “sem-fim”.

Outra atividade sobre o mesmo texto que merece destaque é a que se encontra em “Compreensão”, página 25, número dois, a qual diz respeito ao verso “na magnólia das nebulosas” (p.25), do mesmo poema de Drummond (2009). Nesse caso, as autoras relacionam ao trecho duas imagens, a de uma flor de magnólia e a de uma nebulosa denominada “Trífida”, solicitando que o aluno inferisse a relação que Drummond percebeu entre “magnólia” e “nebulosa” a partir do que ele compreendesse das imagens. Trata-se de uma atividade bastante interessante, na qual as autoras promovem, como afirmam no MP, o diálogo entre gêneros e linguagens distintos, o que é evidentemente edificante para um leitor em formação. No entanto, o fato de ter sido recortado do poema apenas o verso que contém as palavras a serem analisadas é um traço empobrecedor da questão, pois, ao fazê-lo, as autoras minimizam as possibilidades de o aluno, além da observação das fotografias, recorrer ao texto em si para inferir os sentidos com mais propriedade. Afora esse detalhe, como dito anteriormente, esse é um exemplo de uma boa questão. O terceiro exercício tem o seguinte enunciado: “O que significa conjugar um verbo? No poema, o que pode significar “conjugar” os verbos *pluriamar* e *sempreamar*?” (p. 25). Embora o emprego de um determinado termo em um contexto específico seja atividade desejável para o que se pretende desenvolver, são perceptíveis falhas no item supracitado, uma vez que os versos do poema nos quais as palavras a serem observadas aparecem não foram transcritos. Este não é o único “porém” verificado. Falta, por exemplo, uma contextualização adequada para que o aluno possa conceituar o verbo “conjugar”, já que, da maneira como foi perguntado, tal conceito será feito de modo abstrato, sem considerar os sentidos possíveis da palavra na língua em uso.

No capítulo 4, há uma atividade que se mostra mais interessante do que as já mencionadas no que se refere ao desenvolvimento da competência lexical do estudante. O exercício em análise se refere ao trecho de “Manuscrito encontrado numa garrafa”, de Edgar Allan Poe (2003), o qual tem uma linguagem hermética para os parâmetros de um aluno do 7º ano EF. Em tal exercício, as autoras de “Projeto Teláris – Português” pretendem levar o educando a compreender o significado de “impele” e, para isso, procuram levá-lo a fazer inferências a respeito dos empregos do termo:

“2. Releia outro trecho:

‘Como eu tinha imaginado, uma corrente marítima impele o navio, se é que assim se pode designar adequadamente uma onda que, rugindo e uivando pelo alvo gelo, reboa em direção ao sul [...]’

- A) O que pode significar o termo *impele*? Procure deduzir pelo contexto. Se não conseguir, recorra ao dicionário.
- B) Nesse trecho o narrador parece tornar a onda um ser vivo. Transcreva as palavras ou expressões que causam essa impressão”.

(Projeto Teláris – Português – 7º ano – p.108)

Como exposto, a questão acima transcrita tem melhores arranjos do que a maioria das que visam ao mesmo objetivo verificadas na coleção, mas, ainda assim, tem falhas que podem ser amenizadas. Embora a inferência pelo contexto seja desejável, tem-se, no caso, um texto de linguagem difícil para a faixa etária em questão, isto é, a seleção lexical, bem como os comportamentos sintáticos da sentença recortada da narrativa, não contribuiriam em demasia para a compreensão do aluno. As autoras parecem prever isso ao direcioná-lo a consultar o dicionário em caso de dúvidas. Diante da perspectiva textual que esta dissertação adota, é necessário dizer que tal sugestão remonta, ainda que com outra abordagem, o que se verifica nas tantas questões de significados prontos que a obra oferece aos seus usuários, isto é, não se investiga, não se propõe reflexões sobre os contextos de uso do termo “impele”. A consequência disso é que, na melhor das hipóteses, o aluno poderá identificar o termo acima como uma palavra que ele, em certa medida, conhece, mostrando-se capaz, quando muito, de compreender o seu sentido em outros textos, porém, dificilmente, o estudante será competente no uso dessa palavra. Outro problema se identifica na letra “B” da mesma questão, na qual, mais uma vez, perde-se a oportunidade de explorar os efeitos de sentido de um termo em determinado

contexto, bem como as relações entre as palavras. Como se vê, a questão tem foco nos termos que passam a impressão de que a onda sobre a qual o texto fala é um ser vivo, porém, ao invés de solicitar habilidades aprofundadas de reflexão, como comparação, explicação, análise e justificativa, pedem-se apenas transcrições.

Para o capítulo 7, no qual se sistematiza as crônicas com diálogo argumentativo, foi selecionado um texto interessante, grande fonte para o estudo do léxico: “O vendedor de palavras”, de Fábio Reynol (2008). Nessa narrativa de ficção, por meio de uma situação inusitada, defende-se a necessidade de o falante de uma língua constantemente expandir o seu léxico, isto é, para além das atividades atreladas a ele, o texto por si só já compreende parte do que se defende nesta dissertação. O primeiro exercício desse capítulo é, apesar de simples, imperativo para o desenvolvimento da habilidade de leitura, uma vez que trata de coesão nominal, explorando as tramas que conectam as palavras, promovendo um sentido global para o texto e fazendo o aluno perceber que o contexto é o seu principal aliado na interpretação. É o tipo de atividade que não aparece com muita frequência na obra em análise, mas que, por ser assertiva e por requerer uma habilidade avançada – explicar – traz avanços para o leitor em formação, embora, naturalmente, ela requeira aperfeiçoamento. A questão mencionada é a seguinte:

“ 1. Logo no primeiro parágrafo, o narrador refere-se a um ‘mal’ de que sofreria o Brasil. Que ‘mal’ é esse? Explique a partir da leitura desse parágrafo”.

(Projeto Teláris – Português – 7º ano – p.193)

Outra questão do sétimo capítulo que merece ser destacada é a seguinte:

“3. Releia o trecho:

‘[...] não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer doença grande: ‘indigência lexical’. ‘

A expressão destacada é referida no texto como uma doença. Está empregada em linguagem figurada, isto é, fora de seu sentido literal.

Como poderia ficar essa expressão em linguagem com sentido literal, não figurada?”

(Projeto Teláris – Português – 7º ano – p.193)

A questão acima traz traços interessantes, porém isso se dá mais pelo conteúdo que o texto oferece do que pelo que se explora nela. É necessário lembrar que a coleção de LDP em questão disponibiliza, a cada capítulo, um vocabulário, no qual são expostos os sentidos de palavras que as autoras julgavam de difícil entendimento para os alunos. Não que essa estratégia não tenha certo valor, mas, no caso, como os termos “indigência” e “lexical” se encontram no vocabulário, a atividade analisada pode ser resumida a uma questão de cópia.

É válido demonstrar o quão voltado ao léxico o capítulo sete é, apresentando, além das abordagens supracitadas, também exercícios sobre metonímia, sobre sinonímia, sobre repetições de palavras e sobre paráfrases. Trata-se de um aspecto positivo a atenção dada às palavras, porém seria mais interessante diluir essas temáticas ao longo do volume, podendo, desse modo, trabalhá-las com mais detalhes, já que, no que se refere à metonímia, por exemplo, são apresentadas duas atividades, e uma delas é questão de cópia, ou seja, é evidente que, para o educando, não se esclarecerá de que se trata a figura de linguagem em foco. Sobre o trabalho com sinônimos, é possível dizer que este se deu de modo mais adequado às propostas desta dissertação, uma vez que afirma, dentre outros pontos, que o dicionário não deve ser encarado como o único meio para se conhecer o sentido das palavras. Na questão número 1, evidencia-se que o próprio texto deve ser usado para inferir o sentido de termos desconhecidos e, apesar de a questão 2 solicitar uma consulta ao dicionário, nesse caso, ela é bem-vinda, já que se atrela ao modo mais autêntico de o falante expandir a sua competência lexical, que são os encadeamentos que as palavras estabelecem entre si, promovendo, a partir deles, um sentido global. Outro nicho engrandecedor do estudo da sinonímia se encontra na questão 3, que ressalta o fato de que mesmo termos com sentidos muito semelhantes, em certos contextos de uso, não se substituem, isto é, diante das atividades descritas, é visível que “Projeto Teláris – Português” não se ocupa apenas com exercícios de substituição ao tratar desse tema, o que mostra, indubitavelmente, um avanço nesse aspecto.

Um ponto muito recorrente nos capítulos do 7º ano é a diferença entre as linguagens subjetiva e objetiva, assunto que se relaciona, no LDP em questão, a gêneros como a reportagem, a notícia e o relato. Evidentemente, trata-se de um ponto crucial para uma interpretação eficiente de textos, sendo várias as marcas linguísticas que indicam, por exemplo, o quão subjetivo vem a ser um texto, e a seleção lexical é uma das mais notáveis. Embora seja, como dito, importante abordar os traços que demarcam a objetividade, é necessário fazê-lo de modo reflexivo, ao contrário do que, muitas vezes, ocorre em “Projeto Teláris – Português”. São recorrentes, nessa obra, atividades que apenas classificam como objetivo ou subjetivo um texto, sendo poucas aquelas que o dissecam, mostrando como as relações entre as palavras, dentre

outros pontos, levam a isso; ressaltando as intenções por detrás da escolha de uma palavra em detrimento de outra. Enfim, simplifica-se uma temática que, por sua natureza, demanda análise. Atividades como a transcrita a seguir demonstram isso.

“3. Compare a linguagem utilizada nos depoimentos dos especialistas da área médica:

A – Cristiano Nabuco:

“ [...] ‘os adolescentes espirram do controle dos pais’. ‘Eles não dormem, a internet é um apelo muito forte. [...] o córtex pré-frontal, parte do cérebro que controla os impulsos e é sede da razão e do conhecimento, ainda não é totalmente desenvolvido nos adolescentes.’”

B- Gustavo Moreira:

A luminosidade age no centro de sono do cérebro, responsável por organizar o ciclo de descanso. Ele passa a entender que não escureceu e fica desperto”.

Qual dos especialistas utiliza uma linguagem mais objetiva, técnica?”

(Projeto Teláris – Português – 7º ano – p.170)

É possível ver, por meio desse exemplo, que ao aluno cabe apenas apontar qual dos especialistas adota uma linguagem mais técnica, no entanto, novamente, a obra desconsidera os trajetos que o aluno traça para chegar a essa conclusão, dando pouca importância, inclusive, à sua expressão por meio da escrita. Atividades como essa são, como mencionado, verificadas em diversas passagens da obra destinada ao 7º ano, o que demonstra que, apesar de trazer avanços no que tange a diversidade de assuntos relacionados ao léxico, “Projeto Teláris – Português” poderia contribuir mais para o desenvolvimento da competência linguística do discente que o utiliza.

#### **4.3.3 Descrição do volume para o 8º ano**

No oitavo ano, bem como nas séries anteriores, em todos os capítulos são contempladas atividades que relacionam o léxico à leitura, embora se verifique que em alguns deles (3, 6 e 8) tal relação tenha recebido maior destaque. No primeiro capítulo, encontra-se uma narrativa mítica: “Perseu e Medusa”, de Thomas Bulfinch (1999). Relacionadas a tal leitura, estão duas atividades cujo enfoque é a coesão textual, estando uma delas abaixo:

“1. Releia o trecho a seguir, prestando atenção nos elementos destacados:

‘**Depois** de matar Medusa, Perseu, carregando a cabeça da górgona, voou sobre a terra e sobre o mar. Medusa fora **outrora** uma linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos, **mas** se atreveu a competir em beleza com Minerva.’

Dos elementos destacados, transcreva no caderno:

- A) o (s) que está (ão) marcando as relações de tempo entre as partes do texto;
- B) o (s) que está (ão) marcando relação de desacordo, de oposição entre segmentos do texto.”

(Projeto Teláris – Português – 8º ano – p.26, grifo das autoras)

Um ponto que merece mais atenção das autoras da coleção analisada é a coesão nominal. Diante da relevância de tal fenômeno para a interação humana por meio da linguagem verbal, evidencia-se que “Projeto Teláris – Português”, em termos gerais, explora pouco as relações entre as palavras dos textos e, quando o faz, na maioria das vezes, isso se dá por meio de exercícios superficiais, isto é, que exigem pouca reflexão do aluno, subestimando, portanto, a sua capacidade de compreender tais relações, bem como as relações em si. A atividade acima é bastante representativa do que se vê nesses LDP, pois, em outras séries, também se verificou a recorrência de pretensos exercícios de coesão que têm enfoque, na maioria das vezes, nos aspectos temporais e adversativos, ignorando vários outros no texto em análise. A maneira como a questão é construída também se mostra problemática, já que outra vez, verifica-se que se trata, basicamente, de um exercício de cópia, em que ao aluno cabe transcrever as palavras solicitadas, que ao todo são três e já se encontram em destaque, poupando-o, até mesmo, do trabalho de buscá-las no trecho. A segunda atividade sobre coesão que o capítulo traz não é diferente: ao contrário, é muito parecida com a primeira.

No capítulo três, que se ocupa de textos argumentativos, mais uma vez são abordados aspectos da coesão. O texto “consumismo”, publicado na obra “Istoé Tudo: o livro do conhecimento” é o pano de fundo para isso, uma vez que as autoras sinalizam, através dele, que é importante relacionar as ideias dos parágrafos utilizando, para isso, os elementos coesivos. As atividades sugeridas seguem linha semelhante às das supracitadas, já que também utilizam trechos do texto com palavras e expressões já destacadas, as quais devem ser associadas a nexos organizadores também disponibilizados pelas autoras, como “sintetiza e inicia a conclusão” e “reafirma o que já foi dito”. É importante dizer que atividades como essas são interessantes se tratadas como introdução para outras, cujos objetivos sejam mais intrincados, porém elas se

mostram, no LDP em análise, como uma finalidade em si mesmas. Apesar de haver essa lacuna significativa, ainda no capítulo três, ensina-se a organizar as informações contidas em um texto por meio de esquemas, o que pode ser mais útil à percepção das conexões da coesão nominal, uma vez que eles articulam as ideias do texto a partir das palavras-chave de cada um dos seus nichos. Trata-se, dessa maneira, de uma estratégia trazida pelas autoras que se mostra edificante, a qual se intensifica em abordagem semelhante no capítulo quatro, que ainda ganha o bônus de solicitar ao estudante, a partir das ideias esquematizadas, uma retextualização, na qual ele deve reunir as informações em um parágrafo, isto é, as suas habilidades de leitura e a sua competência lexical são entrelaçadas em uma atividade prática, por meio da escrita.

Uma das atividades da obra destinada ao 8º ano que merecia melhor aprofundamento se encontra no segundo capítulo, o qual traz a sistematização de romances, gênero este que é exemplificado a partir de trechos da obra “Ngunga e Uassamba”, de Pepetela (1998):

“Algumas diferenças acontecem também no vocabulário. Por exemplo, no texto, o comandante, para dizer a Ngunga que ele é um menino ainda, usa a palavra *miúdo*:

‘És um miúdo e tens de estudar’.

5. Nas diversas regiões do Brasil, há diferentes palavras para dizer menino. Qual é a palavra mais empregada na sua região?”

(Projeto Teláris – Português – 8º ano – p.65)

Novamente “Projeto Teláris – Português” traz uma atividade sem propósitos reais, uma vez que lhe falta aprofundamento. Embora seja imperativo levar o aluno a entender que algumas versões de palavras sinônimas são mais bem-aceitas em determinados contextos, o exercício proposto mostra-se desinteressante, pois ao aluno caberá, basicamente, dizer qual sinônimo de “menino” é mais recorrente em sua região, ou seja, ao corrigir esta atividade em sala de aula, as repostas serão, majoritariamente, as mesmas. Ademais, em certos lugares, como em Minas Gerais, a resposta seria um óbvio e sem graça “menino”. Atividades assim são desestimulantes por sua obviedade, o que se agrava diante do fato de que, no caso, o exercício se direciona a alunos do 8º ano, os quais, ao menos em teoria, estão em estágio bem mais avançado do que a proposta sinaliza.

Outro tipo de questão que, embora com pouca recorrência, pode ser encontrado em “Projeto Teláris – Português” é aquele que trata das escolhas lexicais dos textos contidos nas

obras. No capítulo 5, por exemplo, o qual traz textos de opinião cuja temática é a adolescência, verifica-se esse perfil de atividade:

“6. Além de sinalizar o uso especial de palavras e expressões, o texto traz diversos termos em inglês. Confira: *punk, dark, new wave, rockabilly, West side story, Jets, Sharks, nerd*.

Copie no caderno a alternativa que melhor define as características do provável leitor para a autora do texto.

- A) Um leitor contemporâneo interessado nas mudanças do perfil dos jovens, ao longo do tempo.
- B) Um leitor que viveu a adolescência nos anos 1980 informado sobre o que aconteceu no seu tempo.
- C) Um leitor que viveu a adolescência nos anos 1950 interessado em filmes e músicas.
- D) Um leitor contemporâneo interessado em compreender os anos 1950.

(Projeto Teláris – Português – 8º ano – p.167)

Questões de múltipla escolha são importantes, até mesmo porque, futuramente, em vestibulares e em outros concursos, o aluno terá de lidar com elas. Apesar disso, para uma percepção mais aprofundada sobre a relação entre a seleção lexical e o tipo de leitor ao qual um texto se direciona, são desejáveis exercícios que viabilizem a expressão do aluno acerca do assunto, ou seja, questões fechadas são bem-vindas, porém é desejável que o estudante explique ou justifique as conclusões às quais chegaram em tais exercícios.

No sexto capítulo, em estudo do poema “Estatuto”, que integra a propaganda de um carro, mais uma vez o léxico é trabalhado de modo equivocada:

“Leia a definição:

Estatuto: conjunto de regras de organização e funcionamento de uma instituição; conjunto de leis que disciplinam as relações por meio de artigos sobre direitos e deveres. Conjunto de normas e regulamentos que têm valor de lei.

Qual é a sua opinião sobre o uso da palavra estatuto no título do poema? Explique”.

(Projeto Teláris – Português – 8º ano – p.193)

A atividade em questão se distingue positivamente de inúmeras das que se encontram em “Projeto Teláris – Português” por instruir o aluno a explicar o seu raciocínio, bem como pelo fato de explorar uma palavra em contexto muito distante do que ela costuma aparecer, o qual causa no leitor estranhamento. No entanto, é deveras mais edificante a atividade em que ao aluno cabe o papel de inferir o significado do termo em foco, ao invés de lhe entregar sentidos prontos, acabados, estáticos. Outro ponto indesejável desse exercício se encontra na solicitação da opinião do estudante, o que, ressalta-se, traz à atividade de interpretação de texto uma áurea equivocada, que reforça o que se acredita no senso comum: na compreensão textual, tudo pode, é uma questão de opinião. Ademais, em outro exercício da mesma subseção, percebeu-se, ao contrário do estudo mais sistematizado que se observou no volume do sétimo ano, que a abordagem sobre sinônimos se restringiu à substituição de uma palavra por outra, o que também reforça a ideia já sedimentada (e equivocada) de que existem sinônimos perfeitos.

#### **4.3.4 Descrição do volume para o 9º ano**

No volume do 9º ano, verificou-se, também, que em determinados gêneros a recorrência de atividades que em alguma medida abordem o léxico, encarando-o como instrumento para evoluir na habilidade de leitura, mostrou-se mais intensa do que em outros. Nesse sentido, é válido dizer que o primeiro e o quarto capítulos, os quais trazem, respectivamente, os gêneros “poema” e “romance”, são destaques no volume.

A última série do EF II mantém a tendência apresentada pelo restante da coleção: embora ela se destaque pela recorrência de atividades em que o léxico se inclui, bem como pela variedade de abordagens destinadas a tal estudo, o aprofundamento que se espera, gradativamente, deixa a desejar, isto é, tanto quanto no sexto ano, no nono são verificadas muitas questões de cópia, assim como as objetivas. Um agravante incide no fato de que há poucos exercícios em que uma das estratégias mais eficientes elencadas por esta dissertação é promovida: a coesão nominal. No 9º ano, as relações que as palavras assumem entre si, em especial nas anáforas, foram atestadas em raras atividades. No capítulo 3, por exemplo, encontram-se questões que pretensamente se ocupariam dos encadeamentos de uma narrativa, contudo elas não levam o estudante a refletir sobre isso, sendo, parte delas, solicitações de transcrições e de reescritas. Sentiu-se falta, ainda, de exercícios em que o campo lexical fosse compreendido como método para se avançar na compreensão de textos, apesar de, no volume em questão, no primeiro capítulo, número 4, página 27, ter sido identificado um. Em tal atividade, a qual se encontra transcrita a seguir, estuda-se um poema denominado “Imagem”, de Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti (1993). No texto, em que se nota a interação da linguagem verbal com a não verbal, os autores evidenciam a relação entre alguns substantivos e

verbos, como, por exemplo, “palavra” e “lê”; “paisagem” e “contempla”; “cinema” e “assiste”, os quais estão organizados em colunas.

“4. Que possível relação há entre o significado comum a todas as palavras da coluna da direita e as palavras da coluna esquerda?”

(Projeto Teláris – Português – 9º ano – p.27)

Ainda que se trate de uma questão simples, o aluno precisa perceber semelhanças entre os termos expostos, notando que os substantivos listados (palavra, paisagem, cinema, cena, cor, corpo, luz, vulto, alvo, céu, célula, detalhe, imagem, olho), cada um ao seu modo, atrelam-se ao sentido da visão, sendo, portanto, associados a verbos (lê, contempla, assiste, vê, enxerga, vislumbra, avista, mira, admira, examina, nota, filha, olha) que remetem a ele. Naturalmente, dentre as atividades listadas pelo LDP sobre o poema, poderiam constar exercícios que abordassem as sutis diferenças entre os verbos supracitados, no entanto ainda é possível afirmar que o estudo voltado para o campo semântico da questão 4 é interessante.

Evidencia-se, ainda, como característica problemática da obra em exame, o fato de, mesmo no 9º ano, serem comuns exercícios em que sentidos de terminologias ou mesmo de expressões analisadas mostrarem-se prontos para os alunos, como se eles, enquanto leitores, não tivessem a capacidade e a obrigação de fazer inferências. No segundo capítulo, em que se destaca o conto “Círculo fechado”, de Ricardo Ramos (1998), um texto sobre rotina, há uma atividade que exemplifica essa constante:

“6. Releia o significado da palavra *círculo*.

**Círculo:** linha fechada que limita um espaço; trajetória ou percurso que retorna a um ponto de partida. *fig.* Sucessão de fatos que se repetem.

Justifique a escolha do título do texto”.

(Projeto Teláris – Português – 9º ano – p.50, grifo das autoras)

O exercício acima contrasta, e isso é positivo, com muitos outros da coleção por solicitar ao aluno uma justificativa, o que demanda habilidades de leitura e de elaboração de

ideias avançadas, porém, como dito, expor o sentido do termo em foco é subestimar as competências linguísticas de um aluno que em breve estará no Ensino Médio. Assim, a atividade seria mais interessante caso ao aluno coubesse a compreensão do termo ‘circuito’.

É interessante o fato de que há, em muitos capítulos, o estudo de figuras de linguagem, muito embora a abordagem seja, em geral, superficial, ocorrendo sistematização falha a seu respeito. Isso ocorre no capítulo 4, o qual traz um trecho do romance “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis (2004). Na questão que segue, por exemplo, percebe-se que o sentido figurado é mencionado, apesar de, novamente, isso se realizar sem que um trabalho evidente e eficiente aconteça.

“1. No início desse capítulo, o amor é comparado a uma planta. Que palavras foram usadas para caracterizá-lo assim?”

(Projeto Teláris – Português – 9º ano – p116)

Atividades como essa parecem estar presentes na obra apenas “para constar”, pois não induzem o aluno a construir um raciocínio que o levaria, em oportunidades futuras, a novas inferências, ou seja, o exercício pouco contribui para o desenvolvimento de sua competência linguística, mostrando-se pouco sólido, sem propósitos reais. Desse modo, muitos dos exercícios observados, e isso se refere também àqueles que não abordaram o ensino de léxico, são questões objetivas, alguns deles exclusivamente de cópias e de transcrições. São pouco recorrentes, no 9º ano, atividades em que habilidades como explicar, justificar, relacionar ou analisar são solicitadas.

#### **4.4 Considerações finais sobre o “Projeto Teláris – Português”**

Como exposto anteriormente nesta dissertação, é imperativo mostrar ao estudante o porquê de se ler determinado texto. É imprescindível ler com objetivo para ler de fato. Em “Projeto Teláris – Português” nota-se que há uma preocupação das autoras em colocar essa ideia em prática, o que se comprova pelo fato de que a introdução de cada capítulo é uma apresentação do gênero a ser destrinchado. Há, na coleção analisada, indícios significativos de avanço no ensino de LP, em especial no que se refere ao léxico, uma vez que, em todos os quatro volumes, em cada um dos seus capítulos, nas seções denominadas “Interpretação do

texto”, há questões que abordam o tema, relacionando-o à leitura. É importante ressaltar que esta análise acorda com o que afirma o PNLD 2014: “Projeto Teláris – Português” efetivamente se ocupa da leitura e de seus múltiplos traços, oferecendo ao educando uma seleção de textos de qualidade e grande número de atividades relacionadas a eles. Embora não seja objeto de análise desta dissertação, é apropriado lembrar que as seções não analisadas continuam a abordar a língua sob uma perspectiva textual, ainda que, também de acordo com o guia do MEC, o viés estruturalista ainda se evidencie de modo marcante.

Reforça-se que a coleção didática em foco avança no sentido de proporcionar ao aluno contato com nuances do estudo do léxico que extrapolam a famigerada relação de sinonímia, porém, como se vê, isso se dá, na maioria das vezes, de modo equivocado, em especial no que se refere ao tratamento dado às habilidades de leitura pretendidas, já que parte expressiva das atividades ou solicitam transcrições ou localizações de termos e expressões. Essa realidade se torna mais grave diante do fato de que tal situação indesejada não se torna menos intensa com o evoluir das séries escolares, uma vez que foram observados exercícios muito semelhantes em todos os volumes, isto é, embora, como afirma o MP, exista uma gradação nos textos escolhidos para as séries contempladas pela coleção, essa lógica não se aplica aos exercícios propostos, pois eles, em geral, não se tornam mais complexos com o decorrer dos anos. Nesse sentido, tomando como referência a classificação feita por Marcuschi (2003), é possível afirmar que, em “Projeto Teláris – Português”, predominam as questões de cópia, nas quais são comuns comandos como copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, e as objetivas, em que a interpretação é assimilada como uma atividade de decodificação.

Outro nicho de atividades exposto por Marcuschi (2003) que se mostra recorrente na coleção analisada são as propostas subjetivas, as quais não podem ser avaliadas pelo professor devido ao fato de, na maioria das vezes, não ser solicitada, juntamente à opinião do estudante, uma explicação ou justificativa, ou seja, mais uma vez percebe-se que, em geral, “Projeto Teláris” trata com superficialidade as questões que se direcionam aos seus usuários. Nesse contexto, a minoria das atividades são inferenciais, pois parte significativa delas não recorre a conhecimentos textuais e enciclopédicos, não exploram as regras referenciais e não exigem do aluno análise crítica para busca de respostas. As perguntas do tipo global, em toda coleção, são ainda mais escassas, sendo pouco discutidos os aspectos extratextuais, que exigem processos inferenciais complexos. Esses aspectos vão de encontro ao que assume o MP, o qual afirma que adota uma percepção de interpretação eficiente, na qual as relações mais implícitas dos textos são protagonistas.

Apesar de o PNLD 2014 assegurar que, nas atividades de interpretação, várias estratégias cognitivas são utilizadas, tais como sentido literal e figurado, compreensão global,

efeitos de sentido etc., é importante novamente realçar que essas propostas se realizam por meio de enunciados rasos, que apenas superficialmente abordam esses temas. Enfim, ressalta-se que o projeto didático observado neste trabalho traz, se comparado a outras pesquisas sobre LDP, progressos nas áreas analisadas, principalmente por compreender o ensino do léxico de maneira mais ampla e criativa, porém é importante criticar a superficialidade de parte expressiva das suas questões.

## 5. SUGESTÕES DE REFORMULAÇÃO DAS PROPOSTAS DO LDP “PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS”

A partir das observações realizadas acerca das atividades que compõem “Interpretação do texto” de “Projeto Teláris – Português”, percebeu-se a demanda de desenvolver atividades que promovam de maneira mais reflexiva o entrelace dos ensinamentos de leitura e de léxico. Nesse sentido, alguns dos exercícios analisados no capítulo anterior foram remodeladas nas seções que seguem, ressaltando-se, por meio deles, modos simples e eficientes de tornar mais complexa a abordagem de aspectos que, por sua natureza, assim o são. Não é intenção desta dissertação solucionar todas as falhas presentes em exercícios que aliam léxico e leitura na coleção, apenas demonstrar, por meio de alguns exemplos, como as atividades poderiam ter sido propostas de maneira mais adequada ao ensino que visa ao desenvolvimento da competência linguística.

### 5.1 Reformulação para o volume do 6º ano

A questão sobre o texto “O bisavô e a dentadura” que se encontra no primeiro capítulo do volume do 6º ano, cujo comando solicitou que o aluno indicasse o significado da palavra “espanto” adequado ao trecho “a fartura ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto” pode ser reformulada de modo a, efetivamente, desenvolver competências linguísticas nos estudantes. Sugere-se o desenvolvimento de alguns pontos cruciais por meio dela, como a consciência de que as palavras podem assumir sentidos sensivelmente distintos a depender do contexto em que se inserem. Ademais, a habilidade de comparar textos pode, também, vir a ser edificada. Um equívoco cometido pelas autoras ao elaborarem a atividade se concentra no fato de elas definirem a palavra “espanto”, o que vai de encontro às propostas de ensino que se ancoram na coesão nominal. A fim de tornar a questão mais produtiva, aconselha-se apresentar a palavra em análise, “espanto”, em outros contextos, como no exemplo abaixo:

Leia a sinopse do filme clássico de terror “A Casa do espanto”.

“Roger Cobb (William Katt), é um veterano da guerra do Vietnã cuja carreira como escritor de histórias de horror, sofreu uma reviravolta quando misteriosamente seu filho Jimmy desapareceu ao visitar a casa de sua tia. A obcecada procura por seu filho destruiu toda sua carreira como escritor e até mesmo seu casamento, mas agora, com a súbita morte de sua tia,

ele retorna a casa onde seu pior pesadelo tem início. Os demoníacos zumbis que habitam a assustadora casa o forçam a enfrentar uma angustiante jornada ao passado, ao final da qual ele reencontrará seu filho. Roger precisa combater as forças do mal que o assombraram por toda vida, a fim de salvar a ele e a seu filho da morte certa”.

(Disponível em: [http://www.interfilmes.com/filme\\_17903\\_A.Casa.do.Espanto-\(House\).html](http://www.interfilmes.com/filme_17903_A.Casa.do.Espanto-(House).html) – Acessado em 10-01-2015)

No caso que lemos, “O bisavô e a dentadura”, temos, assim como no título do filme cuja sinopse se encontra acima, a presença da palavra “espanto”:

“Naturalmente, cada integrante tinha à sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, torresmo, feijão-tropeiro, carinha de porco, linguiça, etc, e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura ali, em Montes Claros, naqueles tempos, era um espanto, de tanta!”.

É possível perceber diferenças entre os sentidos que a palavra “espanto” assume nos dois textos lidos. Assim, compare os usos dessa palavra nos trechos acima.

R: No primeiro texto, a palavra “espanto” aparece com um sentido negativo, ao contrário do modo como ela aparece no segundo. Na sinopse, “espanto” significa “susto”, “assombro”, características da casa onde o filho do protagonista desapareceu. No caso, que tem uma narrativa leve e bem-humorada, o sentido é outro. Usada de maneira mais informal, a palavra remete a uma surpresa agradável.

Na questão acima, o verbo de comando “comparar” traz consigo a necessidade de análise, já que, para realizar o que se pede, o aluno deve identificar semelhanças e/ou divergências entre os aspectos confrontados. Dessa maneira, ele assimila de modo mais complexo a palavra “espanto”, refletindo, efetivamente, sobre como ela se comporta na língua, o que não acontece quando ele apenas indica o significado, dentre os que lhe foram apresentados, de “espanto” no caso lido, como solicita o seu LDP. Outra atividade que, ao receber tratamento semelhante ao dado acima, passa por mudanças positivas é a número 5, do capítulo 5, página 139.

A palavra inglesa *iceberg*, de origem inglesa, não costumava ser muito utilizada na língua portuguesa falada no Brasil, mas, em 1997, devido ao filme “Titanic”, ela se popularizou. Leia

a sinopse do filme.

“Jack Dawson (Leonardo DiCaprio) é um jovem aventureiro que, na mesa de jogo, ganha uma passagem para a primeira viagem do transatlântico Titanic. Trata-se de um luxuoso e imponente navio, anunciado na época como inafundável, que parte para os Estados Unidos. Nele está também Rose DeWitt Bukater (Kate Winslet), a jovem noiva de Caledon Hockley (Billy Zane). Rose está descontente com sua vida, já que sente-se sufocada pelos costumes da elite e não ama Caledon. Entretanto, ela precisa se casar com ele para manter o bom nome da família, que está falida. Um dia, desesperada, Rose ameaça se atirar do Titanic, mas Jack consegue demovê-la da ideia. Pelo ato, ele é convidado a jantar na primeira classe, onde começa a se tornar mais próximo de Rose. Logo eles se apaixonam, despertando a fúria de Caledon. A situação fica ainda mais complicada quando o Titanic se choca com um iceberg, provocando algo que ninguém imaginava ser possível: o naufrágio do navio”.

(Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-5818/> - acessado em 12/01/2015)

A) A história do naufrágio do Titanic é verdadeira, e a sinopse aponta para um fato importante sobre ela: o transatlântico foi considerado à prova de naufrágio, mas afundou ao se chocar em um *iceberg*. A partir desse fato e do que você leu no relato pessoal “Férias na Antártica”, conceitue *iceberg*. Se necessário, procure informações em outras fontes, mas evite usar o dicionário.

R: Os *icebergs* são grandes montes de gelo, formados naturalmente em regiões mais frias. Eles são muito profundos, e apenas parte deles é visível, uma vez que o restante fica imerso. Essas grandes montanhas de gelo podem ser vistas flutuando pelo oceano.

B) A partir das informações contidas em “Férias na Antártica”, comente a razão de as meninas afirmarem que os *icebergs* não são “apenas blocos de gelo”.

R: As meninas afirmam que os *icebergs* não são apenas blocos de gelo, pois percebem que nenhum deles é igual ao outro. Cada *iceberg* tem seu formato, cores e tamanho que o distingue dos demais.

A proposta acima se mostra mais efetiva do que a original, uma vez que cabe ao aluno descrever um iceberg, ao passo que, na primeira versão, a ele caberia assimilar uma descrição pronta. A letra B do item acima se mantém bastante semelhante à pergunta do LDP, no entanto o verbo “comente” exige que o aluno se aprofunde no que solicita o enunciado, isto é, aprofundadas também ficam as suas habilidades de leitura e de escrita, bem como a sua competência lexical em relação à palavra “iceberg”.

A respeito do terceiro capítulo, na atividade relacionada à polissemia que se encontra na página 77, é possível desenvolver os aspectos pretendidos pelas autoras de maneira mais consistente.

A polissemia das palavras, isto é, os múltiplos sentidos que as palavras podem ter

Releia:

“Sonhos também havia. Asas arranhando a barriga das nuvens, voos atravessando a manhã vazia. Mas, entre trapaças da brisa, o sabiá não saía”.

É comum as palavras assumirem sentidos diferentes dos mais usuais em textos que se preocupam com questões estéticas. Os contos em prosa poética têm essa característica, uma vez que, mais do que contar, eles buscam encantar os seus leitores. Desse modo, a palavra “barriga”, no trecho acima, não foi utilizada com o intuito de designar uma parte do corpo humano. Tendo em vista esse fato, responda as questões abaixo.

A) Diferencie o sentido mais usual de “barriga” do que a palavra adquire no trecho acima.

R: No seu sentido mais popular, barriga é o mesmo que abdômen, ou seja, uma parte do corpo. Em contrapartida, no texto, “barriga” se refere a uma parte das nuvens na qual as asas do sabiá podem encostar.

B) Escreva, com suas palavras, o que o autor pretende dizer com “Asas arranhando a barriga das nuvens”.

R: Neste trecho, o autor quis mostrar, com o verbo “arranhar”, que o contato entre as asas do pássaro e a nuvem foi superficial, rápido. Não foi, portanto, um contato intenso.

Observe outros trechos do texto “O sabiá e a girafa”.

“Dias de sonhos rasantes, noites de sono arrasado [...]

[...] molhar as tardes de poesia, [...].

Mas a voz não derramava”.”

C) Releia o texto atentando-se aos trechos acima expostos. Procure, no contexto, pistas que sejam úteis à compreensão do sentido figurado que as palavras assumem nessas partes. Registre as suas conclusões no seu caderno.

R: Pelo contexto, é possível inferir que, na primeira sentença, as palavras “rasante” e

“arrasado” não se encontram no seu sentido mais usual, caracterizando, respectivamente, “sonho” e “sono”. Esses termos reforçam o sonho do sabiá de voar livremente. O termo “molhar” também reforça, poeticamente, o desejo da girafa de poder falar e cantar, derramando, inundando, enchendo as tardes de poesia.

A atividade de coesão nominal cujo foco é o tempo da narrativa que se encontra no capítulo 4, página 105, pode ser facilmente aprimorada, já que aquilo que lhe falta é, basicamente, como acontece em parte significativa das atividades de “Projeto Teláris – Português”, requerer do aluno habilidades de leitura mais complexas. O comando “identifique” se encontra nos níveis mais básicos de leitura, enquanto associá-lo a uma solicitação de “explicação” eleva a questão ao nível de análise, o que, naturalmente, induz o aluno a compreender efetivamente as relações que as expressões temporais arquitetam no texto. A proposta simples, mas efetiva, que esta dissertação traz para o exercício analisado é a seguinte:

Nesse conto, as expressões de tempo ajudam a marcar a sequência das ações.

1. Identifique as expressões de tempo nas seguintes frases do texto lido e escreva no caderno o momento da narrativa a que elas se referem:
  - A) “Todos os dias a menina estava lá [...]” (Parágrafo 1)
  - B) “Um dia, resolvi perguntar se ela não tinha vontade de comê-los [...]” (parágrafo 5)
  - C) “Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono [...]” (parágrafo 6).

R: “Todos os dias”, “um dia” e “uma noite”.

2. Explique a importância que as expressões acima identificadas têm na progressão da narrativa.

R: As expressões de tempo são importantes, pois elas demarcam, para o leitor, o avanço da história no que se refere ao tempo transcorrido. Em “todos os dias”, percebe-se a situação inicial da narrativa, mostrando que aquela era uma situação rotineira. “um dia”, no entanto, indica que haverá uma quebra nessa rotina, demarcando, portanto, o conflito. Já “uma noite”, assim como “um dia”, define uma reviravolta na história que, no caso, é o seu clímax. Assim, é possível notar que, nesse texto, os fatos mais decisivos são precedidos por expressões temporais.

## 5.2 Reformulação para o volume do 7º ano

Na questão 2 da página 107, a qual aborda o texto de Poe (2003), é necessário dar condições reais para o aluno inferir o sentido do verbo “impele”. Para isso, é importante expor outros textos em que o termo tenha relevância, para que o estudante possa, a partir dessas experiências de leitura, efetivamente assimilar o significado da palavra. Ademais, é adequado, também, atribuir sentido à letra B da questão, a qual solicita que o aluno transcreva palavras e expressões que causem a impressão de a onda estar viva. Mais do que uma simples cópia, é urgente tornar tal atividade eficiente tanto nos propósitos de ensinar leitura quanto nos de ensinar léxico. Isso pode ser conquistado ao se solicitar que o aluno justifique a transcrição que fez, como no exemplo a seguir.

Releia outro trecho:

‘Como eu tinha imaginado, uma corrente marítima **impele** o navio, se é que assim se pode designar adequadamente uma onda que, rugindo e uivando pelo alvo gelo, reboa em direção ao sul [...]’

Observe que a palavra ‘impele’ aparece, também, na notícia abaixo.

### “Seca alarma Califórnia e impele a mudanças

Por ADAM NAGOURNEY e IAN LOVETT

LOS ANGELES - A terrível seca que assola a Califórnia já ameaça o abastecimento de água potável do Estado.

Sem sinal de chuva, 17 comunidades rurais que fornecem água para 40 mil pessoas correm o risco de ficar sem o líquido dentro de dois ou três meses. O Projeto Hídrico Estadual, o principal sistema municipal de distribuição, disse que não tem água suficiente para complementar as reservas em declínio dos órgãos locais que fornecem água para 25 milhões de pessoas. É a primeira vez que o projeto fecha a torneira em seus 54 anos de história.

As autoridades disseram que estão agindo para implementar planos de emergência. No pior dos casos, elas mandariam trazer água potável em caminhões e perfurar mais poços”.

(Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/newyorktimes/151489-seca-alarma-california-e-impele-a-mudancas.shtml>)

- acessado em 12/01/2015 - trecho)

Leia, agora, o trecho de uma notícia sobre como a brisa solar impulsiona os veleiros espaciais e, ao fazê-lo, procure inferir o sentido de ‘impele’.

**“Brisa solar impele veleiros espaciais**

Abordagens tecnológicas avançadas criam novas perspectivas para viagens interplanetárias e até interestelares utilizando velas espaciais

*Larry Greenemeier*

Como impelir espaçonaves além das fronteiras do Sistema Solar? A Voyager 1, lançada há três décadas pela Nasa, encontra-se hoje a cerca de 16 bilhões de quilômetros da Terra. Para obter a aceleração necessária para prosseguir rumo aos confins do Sistema Solar, com uma velocidade de 17 km/s, a Voyager 1 utiliza a inércia de seu lançamento e campos gravitacionais dos planetas pelos quais vai passando. Infelizmente, a Voyager 1 demorou tanto para atingir sua posição atual que, por volta de 2025, a sonda terá consumido toda a energia fornecida pelos geradores termelétricos à base de radioisótopos (RTG) — que convertem calor do decaimento radioativo de materiais como plutônio em eletricidade. Nessa ocasião, ao atravessar o espaço interestelar, a Voyager 1 não terá mais energia para alimentar os instrumentos científicos que transporta ou enviar mensagens para a Nasa. Qualquer missão que pretender ir mais além terá que dispor de meios de aceleração mais eficientes para conduzir a nave até os limites do espaço explorado — antes de esgotar suas fontes de energia radioativa. Acredita-se que a solução seja adotar velas espaciais que utilizam energia solar para manter a aceleração da nave muito tempo depois de ela ter escapado da atmosfera terrestre”.

(Fonte: [http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/brisa\\_solar\\_impele\\_veleiros\\_espaciais.html](http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/brisa_solar_impele_veleiros_espaciais.html) - acessado em 12/01/2015 - trecho - acessado em 12/01/2015)

Após as leituras dos textos acima, responda às questões.

A) Explique o que significa “impele”.

R: “Impele”, do verbo “impelir”, significa empurrar, estimular, motivar.

B) No trecho de “Manuscrito encontrado numa garrafa”, o narrador parece tornar a onda um ser vivo. Transcreva as palavras ou expressões que causam essa impressão e justifique a sua escolha.

R: Palavras como “rugindo” e “uivando” aproximam a onda de um ser vivo, pois esse tipo de verbo designa ações de animais ferozes, como leões e lobos, e não de ondas,

isto é, ao lhe atribuir essas ações, o narrador pretende provocar no leitor a sensação de que os barulhos causados pela onda eram realizados intencionalmente por ela.

### 5.3 Reformulação para o volume do 8º ano

Diante do fato de que o primeiro capítulo do 8º ano se propõe a trabalhar coesão textual, mas o faz de maneira rasa e ineficiente, tem-se a demanda de verdadeiramente desenvolver atividades que façam os estudantes da série em questão avançar no que se refere ao entendimento das amarras de um texto. Os exercícios abaixo não são remodelagem de outros apresentados pela obra, isto é, são todos inéditos, elaborados pela autora desta dissertação.

Leia o trecho retirado de “Perseu e Medusa”.

“Medusa fora outrora uma linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos, mas se atreveu a competir em beleza com Minerva, e a deusa privou-a de seus encantos e transformou as lindas madeixas em hórridas serpentes”.

A) Medusa foi caracterizada como uma “linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos”. Explícite, do trecho, outros indícios, isto é, palavras e expressões, que remetam a “linda donzela” e a “cabelos”.

R: Outras palavras que se associam à “linda donzela” são “beleza”, “encantos” e “lindas”, enquanto a “cabelos” se associam, principalmente, “madeixas” e “serpentes”.

B) Explique como esses termos equivalentes constroem uma ideia de Medusa que se opõe à inicialmente apresentada.

R: No trecho, termos como “linda donzela”, “orgulhava” e “lindas madeixas” demonstram como Medusa era antes de ousar competir em beleza com uma deusa, a qual a transformou em uma criatura oposta à inicialmente apresentada. Isso se comprova, por exemplo, em “privou-a de seus encantos” e “hórridas serpentes”, que é em que se transformaram seus cabelos.

O trecho a seguir também foi recortado de “Perseu e Medusa”.

“E, virando o rosto para o lado, levantou a cabeça da Górgona. O corpo enorme de Atlas transformou-se em pedra. Sua barba e cabelos tornaram-se florestas, os braços e os ombros, rochedos, a cabeça, um cume, e os ossos, as rochas. Cada parte aumentou de volume até se tornar uma montanha, e (assim quiseram os deuses) o céu, com todas as suas estrelas, se apoia em seus ombros”.

A) Indique qual palavra “Górgona” substitui no texto. Explique como é possível chegar a essa conclusão.

R: No texto, “Górgona” se refere à personagem Medusa. É possível chegar a esta conclusão quando se verifica, em trechos como “depois de matar Medusa, Perseu, carregando a cabeça da Górgona, voou sobre a terra e o mar” e “se preferes feitos valorosos, sabes que venci a Górgona”, que a palavra “Medusa” fora substituída por “Górgona”. Pelo contexto, é possível inferir essa relação, uma vez que, como exposto por Perseu nos trechos transcritos, a personagem que ele derrotou era a mulher cujos cabelos eram serpentes.

B) O trecho mostra que “o corpo enorme de Atlas transformou-se em pedra” e que “cada parte aumentou de volume até se tornar uma montanha”. Explique como “corpo” e “cada pedaço” se relacionam entre si e a outras palavras e expressões do trecho.

R: É possível perceber que “corpo” se relaciona a “cada pedaço”, sendo este último referente às partes do corpo de Atlas. Constata-se isso porque, no trecho, o leitor é informado de que o corpo de Atlas virou pedra. Simultaneamente, informa-se que sua barba e cabelos se tornaram florestas; os braços e ombros, rochedos; a cabeça, um cume; e os ossos, rocha, isto é, cada parte contribuiu para que ele se tornasse uma montanha. Desse modo, o narrador começa com a palavra mais genérica “corpo” e, gradativamente, mostra o que se deu com suas partes.

A atividade acima leva o aluno a compreender como a relação entre as palavras contribui para a formação do todo, que é o texto. Referências, anáforas, sinônimos e hiperônimos são explorados, sem que se faça necessário intitular as amarras textuais exploradas, tornando o processo bastante natural. Um ponto relevante dos exercícios se concentra no fato de que, ao contrário do que se vê, geralmente, em “Projeto Teláris – Português”, solicita-se que o leitor demonstre, por meio de explicações, que de fato compreende a coesão trazida pelas palavras e expressões em análise, o que é, indubitavelmente, muito adequado a um aluno do 8º ano.

A fim de tornar a atividade número 5 do segundo capítulo, a qual se encontra na página 65 do LDP, mais instigante, orienta-se as seguintes mudanças:

Algumas diferenças acontecem também no vocabulário. Por exemplo, no texto, o comandante se refere a Ngunga como um *miúdo*:

‘És um miúdo e tens de estudar’.

5. Por meio do contexto, conclua: “miúdo” é sinônimo de qual palavra da língua portuguesa?

R: “Miúdo” é sinônimo de “menino”.

6. Nas diversas regiões do Brasil, há diferentes palavras para dizer “miúdo”. Indique a palavra mais empregada na sua região.

R: Resposta pessoal. Em algumas regiões, a palavra “menino” é a mais utilizada, enquanto em outras “guri”, “garoto” e “moleque” o são.

7. Pesquise outros sinônimos para “miúdo” que sejam utilizados em outras regiões e explique se eles são empregados em contextos formais ou informais de uso.

R: A palavra “miúdo”, em geral, é utilizada em contextos de informalidade, assim como “moleque” e “guri”. Das variantes, a mais constante, que aparece em vários dialetos, é “menino”, a qual é, também, a menos informal.

No caso, a nova proposta de atividade sobre o termo “miúdo” mostra-se mais produtiva por fazer com que o aluno recorra ao contexto para compreender o sentido da palavra, além de, por meio da análise sobre o nível de formalidade, o estudo dos seus sinônimos se mostrar reflexivo. Por mais simples que a nova proposta se mostre, ela se ancora nos preceitos de estudo de léxico e de leitura que visam a um desenvolvimento real das competências linguísticas, dando ao aluno a oportunidade de pensar sobre o seu idioma. Trata-se, portanto, de mais um exemplo que comprova que mudanças simples levam a oportunidades mais sistematizadas e coerentes de ensino de língua materna.

Já a respeito da questão 6, do capítulo 5, página 167, em que, em certa medida, aborda-se a relação entre seleção lexical e público-alvo, há tópicos adicionais que podem ser feitos com o objetivo de levar o estudante a refletir sobre a ligação supracitada. É interessante ressaltar que o exercício mencionado se concretiza a partir do texto “Eu sou normal”, cuja temática é a

adolescência. Desse modo, sugere-se ao docente que utiliza o “Projeto Teláris – Português” que adicione outra atividade, a qual se comporta como uma continuação, um complemento da primeira:

Após identificar o tipo de leitor ao qual o texto se direciona, explique a importância da escolha lexical, isto é, da seleção das palavras que o integram. Justifique, a partir das suas conclusões, a recorrência de palavras de origem inglesa no texto.

R: O tema do texto é a adolescência e, por esse motivo, ele se destina aos jovens e às demais pessoas que se interessam pelo assunto. Assim, é necessário que a linguagem empregada seja atraente para o seu público-alvo, em especial para os adolescentes, que têm necessidades peculiares e dialetos próprios, isto é, a identificação dos jovens com as palavras e com as expressões que constroem o texto contribui para que eles também se importem com o seu conteúdo. Por essa razão, o uso de termos na língua inglesa é uma boa estratégia de seleção lexical, uma vez que os jovens se identificam com essa língua por consumirem, por exemplo, músicas, séries, filmes e jogos da cultura americana.

A questão acima, portanto, propõe uma continuidade àquela que se encontra no LDP, atribuindo-lhe mais significado. Mais do que identificar o público-alvo de um texto, é construtivo que os alunos também sejam estimulados a assimilar as marcas textuais que atraem tal público. Assim, uma reflexão acerca da seleção lexical enquanto estratégia de convencimento e de identificação mostra-se parte importante do processo de entendimento que por detrás de todo texto há intenções, informações, ideologias. Questões como a acima exposta podem estar associadas a praticamente qualquer leitura, promovendo, gradativamente, o senso crítico dos leitores em formação.

#### **5.4 Reformulação para o volume do 9º ano**

A questão número 1 do capítulo 4, página 116, a qual aborda a obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis (2004), precisa ser complementada para que, de maneira efetiva, contribua para o crescimento do aluno enquanto leitor. A atividade

supracitada realça que, no trecho do clássico, o amor é comparado a uma planta e, a partir disso, solicita que o aluno cite palavras que comprovem isso. Novamente, tornar o exercício em questão mais produtivo é simples, basta dar ao estudante comandos analíticos, superando, dessa maneira, os modestos pedidos de citação e de transcrição.

Releia o trecho de “Memórias póstumas de Brás Cubas”:

“Há umas plantas que nascem e crescem depressa; outras são tardias e pecas. O nosso amor era daquelas; brotou com tal ímpeto e tanta seiva, que, dentro em pouco, era a mais vasta, folhuda e exuberante criatura dos bosques. Não lhes poderei dizer, ao certo, os dias que durou esse crescimento”.

A) No início desse capítulo, o amor é comparado a uma planta. Indique as palavras foram usadas para caracterizá-lo assim.

R: Palavras como “brotou”, “seiva” e “folhuda” aproximam o amor de uma planta.

B) Explique se a comparação realizada tem teor positivo ou negativo. Para isso, utilize como argumento as escolhas lexicais do autor.

R: No trecho acima, o teor da comparação é predominantemente positivo, pois o amor ao qual narrador se refere surgiu com força e rapidez, o que se comprova pela presença de “brotou com tal ímpeto”, isto é, com predestinação e ousadia, sendo considerado “a mais vasta, folhuda e exuberante criatura dos bosques”. Os adjetivos “vasta”, “folhuda” e “exuberante” reafirmam a energia de tal amor. Apesar disso, o trecho também traz incerteza a respeito da durabilidade de tal força.

Em contraste com a atividade original, a proposta acima assume a importância de se avaliar as escolhas lexicais em prol de um sentido global, isto é, a coesão nominal torna-se protagonista. Para responder às questões, o aluno deve assimilar a relação entre as palavras, fazendo inferências, compreendendo anáforas, em suma, assimilando o funcionamento do texto a partir das palavras que o compõem. Pode-se afirmar que os exercícios propostos neste capítulo trazem mudanças sutis nas estruturas das questões originais, contudo viabilizam o desenvolvimento efetivo de sua competência linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa vem passando, no Brasil, por mudanças sensíveis nas últimas décadas, o que demanda análises que contribuam para melhorias efetivas na área. Esta dissertação teve, portanto, como principal objetivo, ampliar as reflexões realizadas nas disciplinas de leitura e de léxico e, principalmente, na interseção entre elas, promovendo, a partir de estudos de teóricos de ambas as áreas, discussões que visam a um melhor entendimento do modo como tais pontos têm chegado às salas de aulas por meio do material didático de maior prestígio e utilização no país, o livro didático.

Para isso, mostrou-se importante compreender o trajeto pelo qual os LDP se constituíram no Brasil, o que revelou que a sua popularização está intimamente ligada ao fato de que, na década de 1950, as escolas passaram a receber, além das crianças das elites, os filhos dos trabalhadores. Embora seja este um avanço estimável, não se pode desconsiderar que o país não tinha estrutura para realizá-lo de modo a não comprometer a qualidade do ensino oferecido, já que não contava com número suficiente de professores qualificados e experientes para fazê-lo. Essa situação contribuiu para que docentes acumulassem trabalho, assim como para que novos e despreparados profissionais da área de educação integrassem as escolas brasileiras. Alguns professores não tinham tempo, outros não tinham capacitação, e, em tal contexto, os LDP se instituíram enquanto material que, de maneira geral, norteava as aulas da educação básica brasileira. Considerando que o cenário atual se aproxima do acima descrito, revisar os livros didáticos é uma tarefa que interfere diretamente na educação do país.

No que diz respeito aos LDP de modo amplo, em especial no que se refere às suas abordagens de leitura e de léxico, a literatura mostra que há problemas consideráveis, os quais impedem que os usuários de tais obras venham a desenvolver sistematicamente as suas competências linguísticas. É comum o estudo do léxico estar desconectado ao do texto, ou seja, ao de leitura e de escrita, evidenciando-se, em muitas coleções didáticas, apenas nas relações de sinonímia e de antonímia (exercícios de substituição) e na exploração de metáforas (quase sempre em seção à parte). Já a leitura, apesar de ser reconhecida como aspecto extremamente importante, ainda é trabalhada como decodificação de letras e de sílabas, com atividades que não desenvolvem o senso crítico do aluno, que não contemplam as amarras do texto, que se atêm aos seus aspectos mais superficiais, sem que o aluno precise fazer inferências. Os pontos supracitados foram atestados por intermédio do que afirmam Calçada (1990), Dell'Isola (1995), Kleiman (1996), Antunes (2012), Marcuschi (2003), dentre outros autores. É necessário dizer que tais teóricos apontam para a incompatibilidade entre os avanços das teorias da Linguística Aplicada e o que efetivamente é absorvido pelos materiais didáticos, os quais, muitas vezes, em

seus manuais, demonstram compactuar com esses novos pensamentos, embora na prática isso não ocorra.

Diante do atestado fato de que os LDP não têm atendido às demandas relacionadas ao léxico e à leitura, bem como da realidade de que esses aspectos são indissociáveis no ensino de línguas, é importante traçar propostas que visem a amenizar tal problemática. Nesta dissertação, portanto, foram elencadas estratégias de ensino de português enquanto língua materna que contribuiriam muito, se concretizadas nos materiais didáticos, para um melhor desenvolvimento, simultaneamente, das habilidades de leitura e das competências lexicais dos alunos do Ensino Fundamental II, o que, nas diversas interações sociais de tais sujeitos, lhes traria muitos benefícios. Tais estratégias, que são sustentadas por autores como Pauliukonis (2007), Elias e Koch (2012), Cafieiro e Coscarelli (2013), mostram-se ajustadas à concepção de língua enquanto instrumento de comunicação mutável, flexível, plástico, que se mostra à disposição dos falantes para a sua expressão. Isso significa que o contexto, o conhecimento de mundo do leitor e as escolhas lexicais do autor passariam a ser analisados em conjunto, bem como os sinônimos seriam vistos sob o ângulo do que os diferencia, e as repetições seriam encaradas, para além de simples erros, como elementos coesivos.

A fim de compreender como uma coleção didática cujo ponto forte é o ensino de leitura, segundo o PNLD 2014, entrelaça tal aspecto ao léxico, analisou-se “Projeto Teláris – Português”, verificando se os seus exercícios de interpretação de textos trazem (e como trazem) os aspectos lexicais. Demonstrando avançar em comparação ao que apresenta parte importante dos LDP, as obras, que compreendem do 6º ao 9º ano, fornecem volume considerável de atividades cujo foco destina-se à relação entre os itens em análise. Ademais, o léxico não se resume a metáforas e a sinônimos, coexistindo esses traços com muitos dos que foram evidenciados nas estratégias enumeradas por esta dissertação. Trata-se, como mencionado, de um cenário positivo, por meio do qual se percebe que, ainda que lentamente, as teorias de perspectivas textuais vêm sendo incorporadas pelo ensino de português, no entanto é importante ressaltar que a caminhada há de ser, ainda, bastante extensa. Apesar de apresentar melhorias, problemas que verdadeiramente comprometem a qualidade do ensino realizado por tais livros mostraram-se patentes. Em todos os volumes, exercícios de cópias, os quais atuam apenas no que se mostra evidente nos textos, foram muito comuns, o que se agrava conforme a série à qual o volume se destina passa a ser maior, isto é, o problema que se verificou no 6º ano se estendeu ao 9º, um ponto surpreendente e preocupante. Questões que exigem do aluno análise, questionamento, reflexão, inferências apresentam-se em menor número, negligenciando-se, portanto, a importância de formar leitores eficientes, autônomos e críticos.

Como se viu, a coleção analisada nesta dissertação traz percepções, em certa medida, alinhadas às da língua em uso e, apesar de ter os problemas já elencados, apresenta melhorias diante do quadro exposto por Marcuschi (2003) e por Andrade e Santos (2010). Enfim, é importante que constantes análises sejam realizadas no que diz respeito aos materiais didáticos que norteiam o ensino de LP no país, a fim de atestar em quais aspectos eles têm progredido, bem como em quais precisam avançar. Isso é imprescindível devido à relevância dos LDP nas aulas de língua materna, o que remonta, também, a importância e a responsabilidade de ensiná-la: o seu ensino deve propiciar aos alunos brasileiros um constante desenvolvimento de sua competência linguística, proporcionando-lhes melhores condições de se integrarem plenamente à sociedade. Assim, este trabalho, ao propor atividades baseadas em estratégias de ensino de léxico e de leitura, bem como ao analisar a coleção didática “Projeto Teláris – Português”, visou promover uma contribuição que beneficie o cenário supracitado.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, K. V; LEAL, A. A. Estudo dos exercícios de vocabulário no livro didático: significado das palavras. In: *Ao pé da letra*. UFPB, 2000. p. 17-21.
- ANDRADE, C. D. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 2008. \_\_\_\_\_. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- ANDRADE, A. D.; SANTOS M. C. V. Gêneros textuais com tratamento do léxico nos livros didáticos de língua portuguesa. In: *Anais do XI Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL*, Unisul, 2010. p. 468-478.
- Disponível em <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/5.pdf>  
Acesso em 23/01/2015
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. São Paulo: Editora Universitária, 1996.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- AULETE, C. *Aulete Digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Dicionário Caldas Aulete, VS on line, 2014.
- Disponível em <<http://aulete.uol.com.br/blecaute>> Acesso em 18 de junho de 2014.
- AZEREDO, J. C. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?. In: *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 30-42.
- BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BERTIN, T; BORGATTO, A. T; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Ática, 2012.
- BEZERRA, M. A. Condições para aquisição de vocabulário. In: *8º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada*. Anais. São Paulo: PUC-SP, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. In: *Filologia e Linguística portuguesa*. São Paulo: UNESP, n.2, p. 81 – 118, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BORTONI-RICARDO. S. M. Compreensão de leitura: da palavra ao texto. In: *Palavra: Forma*

- e sentido. GUIMARÃES, E; MOLLICA, C. (org). Campina/SP: Mercado das Letras, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Guia dos Livros Didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa. Brasília, Ministério da educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAFIERO, D.; COSCARELLI, C. V. Ler e ensinar a ler. In: *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. COSCARELLI, C. V. (Org.) Belo Horizonte: Veredas, 2013. p.8 – 35.
- CAGLIARI, L. C. *A cartilha e a leitura*. São Paulo: Ideias, v. 5, 1998. p. 19-26.
- CALÇADA, G. F. Ensino do vocabulário no livro didático. In: *Estudos linguísticos XIX*. Bauru: Anais de seminário do GEL, 1990. p. 292 – 301.
- CORRÊA, A. M. S.; CUNHA, T. R. Coesão e coerência textual: da teoria à prática. In: *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Gavazzi, S., Pauliukonis, M. A. L. (Org). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 144-160.
- CORREIA, M. Produtividade lexical e ensino de língua. In: *Língua portuguesa: descrição e ensino*. VALENTE, A. C. & PEREIRA, M. T. G. (Org). Rio De Janeiro: UERJ, p. 223 – 237, 2011.
- COSCARELLI, C. V.; PRAZERES, L. Avaliando a leitura. In: *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. COSCARELLI, C. V. (Org.) Belo Horizonte: Veredas, 2013. p.162 – 183.
- CRUZ, A. F. T. D.; MENDES, M. P. Mudança linguística: do blecaute ao apagão. No prelo.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1995.
- DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor <-> texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- DIAS, E. O ensino do léxico: a proposta do livro didático. In: *Olhares e trilhas*. Uberlândia: UFU, 2003.
- DIEB, M. A leitura na sala de aula. In: *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Belo Horizonte: Veredas, 2013.
- DUARTE, P. M. T. Elementos para o estudo da paráfrase. In: *Revista Letras*. Curitiba: Editora UFPR, n. 59, 2003. p. 241-259.
- ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Ler e compreender os sentidos do texto* – 3ª Ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012

- FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: *O léxico em estudo*. SEABRA, M. C. T. C. (Org.). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006. p. 219-234.
- 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. p.1846-1859.
- FERRAZ, A. P. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: *Língua portuguesa: educação & mudança*. HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Orgs.). Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 146-162.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAMBERT, J. O que é aprender a ler?. In: *A leitura em questão*. Ed. Artmed, 1980. Disponível em: [http://www.lecture.org/ressources/portugais/o\\_que.pdf](http://www.lecture.org/ressources/portugais/o_que.pdf)
- Acesso em 14/09/2014
- FREITAS, V. A. L.. Mediação: estratégia facilitadora de compreensão LEITORA. In: *Leitura e mediação pedagógica*. BORTONNI-RICARDO, S. M. [et al] (orgs.) São Paulo: Parábola, 2012. p.65-86.
- GARDNER, P.S. *New directions – An integrated approach to reading, writing and critical thinking*. N. York: St. Martins Press, 1996.
- KLEIMAN, A. O ensino do léxico através da leitura. In: *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1996. p. 191-213.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática – 4ª Ed.*, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996
- KOCH, I. G. V. Léxico e progressão referencial. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela (I e II volumes)*. Faculdades de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 263-275.
- KOCH, I. G. V. Léxico e progressão textual. In: *Investigando a linguagem em uso: estudos em linguística aplicada*. GIERING, M. E. & TEIXEIRA, M. (Org). Campinas: Editora Unisinos, 2004. p. 45-56.
- LAFACE, A. *Paráfrases lexicais: Fonte produtiva para definições e designações*. Alfa, São Paulo, 1993.
- LEAL, A. A. Os exercícios de vocabulário nos livros didáticos. In: *Tecendo textos, construindo experiências*. Org: DIONÍSIO, A. P. & BESERRA, N. S. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2003. p. 215 – 240.
- LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. LEFFA, V. J. (Org.). Pelotas: v.1, 2000. p. 15 – 44.

- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Org: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M A. Rio de Janeiro: Lucerna, 2ª Ed., 2003. p. 46 – 59.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: *Gêneros textuais & ensino*. DIONISIO, A. P. et al.(org.) Rio de Janeiro : Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: *Leitura, Teoria e Prática: 4*, 1985. p. 1-14.
- MARTINS, L. R.; MOURA A. A. V. A mediação da LEITURA: do projeto à sala de aula. In: *Leitura e mediação pedagógica*. BORTONI-RICARDO, S. M. [et al] (orgs.). – São Paulo: Parábola, 2012. p. 87 – 112.
- MELO, B. O. R. *O estudo do vocabulário em atividades do livro didático de alfabetização*. UFC, 2008.
- NERY, L. F. *O ensino do léxico e o livro didático*. UFGC, 2009.
- PULCINELLI, E. *Discurso e Leitura*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 4ª ed., 1999.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Ensino do léxico: seleção e adequação ao contexto. In: *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. GAVAZZI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L. (org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 103-128.
- RAMOS, F. B.; VOLMER. O livro didático de português (LDP): Variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, 5., Caxias do Sul, 2009.
- RAMOS, K. A. H. P. Considerações a respeito do livro didático de português. In: *XLVIII Seminário do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo)*, Assis. Estudos Linguísticos XXIX. Assis: UNESP, v. 29., 2000. p. 737-742.
- RESENDE, P. S. C. *Exploração de capacidade de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam?* Belo Horizonte, 2012. 123 p. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) – Programa de pós-graduação em estudos linguísticos – Poslin, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- SANTOS, C. G. A escolha do livro didático de língua portuguesa e o uso desse material em sala de aula: implicações para o ensino da escrita. In: *Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais* (5.: 2009. Ago. 11-14: Caxias do Sul, RS). 2009, p. 49 – 64.
- SANTOS, L. W. O ensino de língua portuguesa e os PCN. In: *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. GAVAZZI, S., PAULIUKONIS, M. A. L. (org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 173 – 184.
- SCAFUTO, S. M. A. *O léxico como elo de coesão lexical*. Brasília, 2007.

SOUSA, M. E. V. *A leitura no livro didático: A reiteração do mesmo*. Universidade Federal da Paraíba, 2002.

TEIXEIRA, D. G. A. *Léxico e atividades de categorização no livro didático de língua portuguesa*. Recife, 2009. Dissertação (mestrado em linguística) – Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pernambuco, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Para que ensinar teoria gramatical*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, 2002. p.135-231.

**SITES CONSULTADOS**

Sinopse de “A casa do espanto”: [http://www.interfilmes.com/filme\\_17903\\_A.Casa.do.Espanto-\(House\).html](http://www.interfilmes.com/filme_17903_A.Casa.do.Espanto-(House).html) – acessado em 10-01-2015

Sinopse de “Titanic”: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-5818/> - acessado em 12/01/2015

Notícia sobre a seca na Califórnia: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/newyorktimes/151489-seca-alarma-california-e-impele-a-mudancas.shtml> - acessado em 12/01/2015 - trecho

Notícia sobre os veleiros espaciais:  
[http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/brisa\\_solar\\_impele\\_veleiros\\_espaciais.html](http://www2.uol.com.br/sciam/noticias/brisa_solar_impele_veleiros_espaciais.html) - acessado em 12/01/2015

Site do Projeto Teláris: <http://www.projetotelaris.com.br/Paginas/Telaris.aspx> - acessado em 14/09/2014

# ANEXOS

## ANEXO I

## Leitura

## O bisavô e a dentadura

Sylvia Orthof

Eu ouvi esta história de uma amiga, que disse que isso aconteceu, de verdade, em Montes Claros, Minas Gerais.

Para contar a história, é preciso imaginar uma velha fazenda antiga. Dentro da fazenda, uma vetusta (socorro, que palavrão!) mesa colonial, muito comprida, de jacarandá, naturalmente. Em volta da mesa, tudo que mineiro tem direito para um bom almoço: tutu, carne de porco, linguiça, feijão-tropeiro, torresminho, couve cortada bem fina... e eu nem posso descrever mais, porque já estou com excesso de peso, só de pensar: hum, que delícia!

A família era enorme e comia reunida, em volta da toalha bordada: pai, mãe, avô, avó, filhos, netos, sobrinhos, afilhados, a comadre que ficou viúva, a solteirona que era irmã da vó da Mariquinha... e o bisavô Arquimedes. O bisavô Arquimedes usava dentadura.

Naturalmente, cada integrante tinha à sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, torresmo, feijão-tropeiro, carminha de porco, linguiça, etc. e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto, de tanta! E cada um, evidentemente, tinha o seu copo. Pois os copos e o bisavô Arquimedes, diariamente, sofriam a seguinte brincadeira:

– Toninho, ocê vai beber desse copo aí, na sua frente? Olha que o bisavô deixou a dentadura dele de molho, bem no seu copo, Toninho, na noite passada!

– Num foi no meu, não: foi no copo da Maroca! O bisavô deixou a dentadura dentro do copo da Maroquinha!

– Ó gente, num brinca assim que eu fico cum nojo, uai!

O velho bisavô Arquimedes ouvia, sorria, mostrando a dentadura.



Quando chegava o doce de leite, o queijinho, a goiabada e uma tal de sobremesa que tem o nome de "mineiro de botas", que tem queijo derretido, banana, canela, cravo, sei lá mais que gostosuras, o pessoal comia, comia. E depois de comer tanto doce, a sede vinha forte, e a chateação começava, ou recomeçava, ou não terminava.

– Tia Santinha, não beba do copo da dentadura do bisavô, cuidado! Tenho certeza de que a dentadura ficou no seu copo, de molho, a noite inteira!

O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira, comendo a goiabadinha, o "mineiro de botas", o doce de leite, o queijinho... e mexendo a dentadura pra lá e pra cá, pois a gengiva era velha e a dentadura já estava sem apoio. Mas o bisavô tinha senso de humor... e falava pouco. O pessoal cochichava que ele era mais surdo do que uma porta. Bestagem, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa...

Um dia, de repente, o bisavô apareceu sem a dentadura. E como todos perguntaram para ele o que tinha havido, o velho Arquimedes sorriu, um sorriso banguela, dizendo:

– Ocês tavam perturbando demais, todos com nojo dela, resolvi não usar, uai!

Aí, a família ficou sem jeito, jurando que não iria falar mais da dentadura, que tudo fora brincadeira, que todos adoravam o velho Arquimedes, que ele desculpasse.

– Tá desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora!

A família insistiu, pediu perdão, mas o bisavô botou fim à conversa, dizendo:

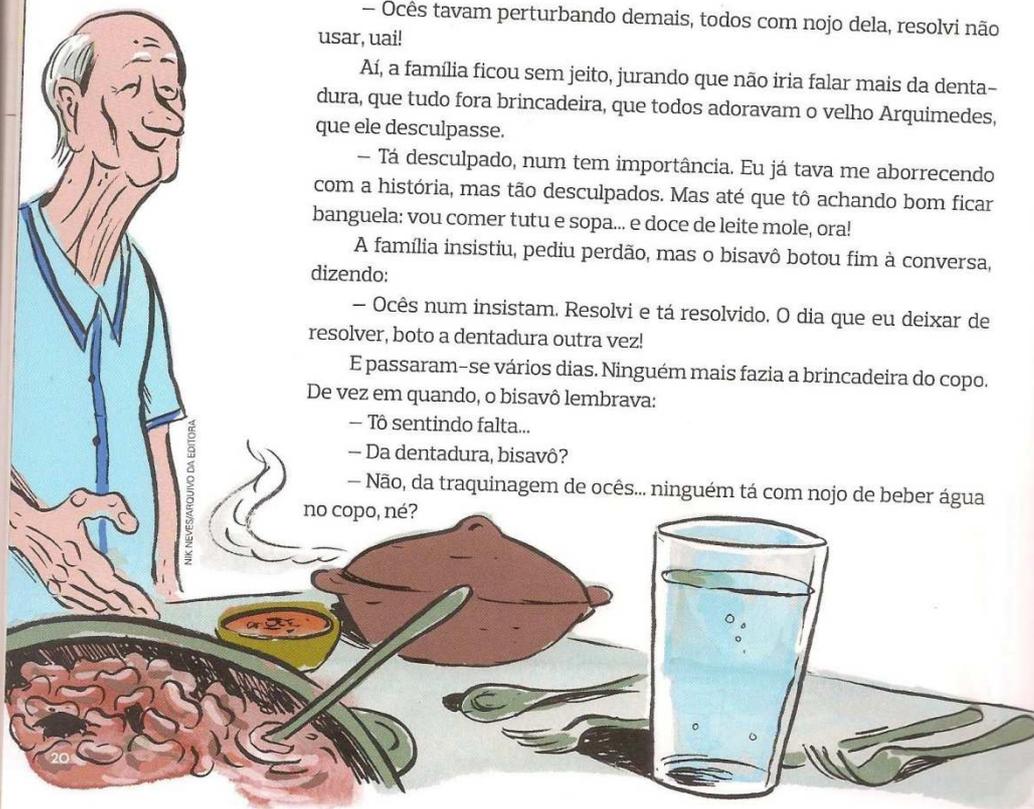
– Ocês num insistam. Resolvi e tá resolvido. O dia que eu deixar de resolver, boto a dentadura outra vez!

E passaram-se vários dias. Ninguém mais fazia a brincadeira do copo. De vez em quando, o bisavô lembrava:

– Tô sentindo falta...

– Da dentadura, bisavô?

– Não, da traquinagem de ocês... ninguém tá com nojo de beber água no copo, né?



– Ora, o senhor não deve levar a mal, foi molecagem, a gente não faz mais, pode usar a dentadura, bisavô.

Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura. Todos na mesa se cutucaram e começaram a rir, muito disfarçado, quando bebiam água, pensando... sem dizer, pois haviam prometido.

Depois da sobremesa, boca pedindo água depois de tanto doce caseiro, o velho Arquimedes disse:

– Ocs tão bebendo tanta água, sem nojo...

– Bisavô, era brincadeira!

– Eu também fiz uma brincadeira: durante todo esse tempo que fiquei banguela, minha dentadura ficou de molho, dentro do filtro!

ORTHOFF, Sylvia et al. *Quem conta um conto?*. São Paulo: FTD, 2001. v. 2. p. 53–58.

Prof.(a), após a leitura do texto, pergunte oralmente aos alunos se alguma das hipóteses formuladas por eles antes de conhecer a história acabou sendo confirmada.

FRANCISCO SEIXAS  
ARQUIVO DA EDITORA



Sylvia Orthof nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 1932.

Consagrada escritora de livros infantis, ganhou, entre outros prêmios, o Jabuti de Literatura, na categoria Literatura Infantil, pelo livro *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda*. Morreu em julho de 1997.



Unidade 1 • Contos da tradição oral

Prof.(a), as atividades desta seção têm a finalidade de sistematizar as habilidades de localizar informações e de levantar dados e fatos importantes do conto. Há também questões de inferência simples.

## ●● Interpretação do texto

4. Sentimento de culpa. Possibilidades: "A família ficou sem jeito"; "Insistiu, pediu perdão"; "Ninguém mais fazia a brincadeira do copo".

### Compreensão

5a. Todos se cutucaram e começaram a rir, disfarçados, sem dizer nada.  
5b. Ele também fez uma brincadeira: contou que a dentadura havia ficado de molho dentro do filtro.

1. Nos parágrafos iniciais do conto ficamos conhecendo a família em torno da qual os fatos vão acontecer. Como essa família é apresentada?

2. Qual era a chateação que as pessoas da família faziam com o bisavô? Como ele reagia?

3. Complete no caderno a frase a seguir com as palavras e expressões adequadas ao comportamento de cada um.

Quando estavam em volta da mesa, a família ■, ■ e ■; enquanto o bisavô ■, ■ e ■.

ouvia cochichava falava pouco falava muito brincava sorria

4. Por causa das brincadeiras, o bisavô decidiu não usar mais a dentadura. Que sentimento a atitude do bisavô provocou na família? Transcreva do texto uma frase que comprove sua resposta.

5. Releia: "Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura". Responda:

- Qual foi o comportamento da família?
- Qual foi a provocação do bisavô logo em seguida?

6. Explique o que torna esse conto divertido.

6. Prof.(a), espera-se que o aluno injira que a brincadeira do bisavô acabou atingindo a todos que beberam sem nojo a água depois da sobremesa. É importante ressaltar que, para ser engraçada, um conto (ou um "causo") pode exagerar uma situação, transformando a história em uma quase anedota, pois uma das intenções do narrador de um causo é fazer com que os leitores (ou ouvintes) riçam.

1. É uma família grande: pai, mãe, avô, avó, netos, sobrinhos, bisavô, afilhados, comadre... que sempre faz as refeições reunida.

2. Os familiares faziam uma brincadeira com a dentadura do bisavô, perguntando um ao outro em qual dos copos da mesa, que eram usados para beber água, ele tinha deixado sua dentadura de molho durante a noite. O bisavô ouvia, sorria e parecia não se importar.

3. Quando estavam em volta da mesa, a família cochichava, falava muito e brincava, enquanto o bisavô ouvia, falava pouco e sorria.

## ANEXO II

## Leitura

## O sabiá e a girafa

Leo Cunha

## O sabiá

Sabiá que o sabiá sabia assobiar? Dizia o meu avô.

Sabiá que o sabiá sabia avoar? Avoa, vô, avoa. E de ave ele entendia. Mas o sabiá da minha história não sabia avoar. Assobiar ele sabia. Mas, que mais batesse as asas, o sabiá não subia.

Avoa, só, avoa! O pobre não decolava. Pulava lá do galho, aterrissava na bacia.

Não desistia o sabiá. Saltava, caía, pulava, caía, tentava, caía. Sabiá na bacia. À toa, só, à toa. Todo mundo até ria, mas no fundo já sabia: o sabiá não sabia avoar.

5 Vivia a assobiar seu apetite: comer o ar, caber no ar. Passar por cima das casas, das ruas, das gentes, do medo.

Passar de passarinho, passear devagarinho, sem pra onde nem caminho. À toa, à toa, a esmo. Só queria mesmo avoar.

Sonhos também havia. Asas arranhando a barriga das nuvens, voos atravessando a manhã vazia. Mas, entre as trapaças da brisa, o sabiá não saía.

Assobiava que eu nem te conto. Antes, o canto de tenor, a cor na noite escura. Depois, o canto de temor, a dor da falta de altura. Cantava que eu nem te canto, o sabiá desencantado.

10 Dias de sonhos rasantes, noites de sono arrasado. Mas ele, ressabiado, teimava em assobiar. Dorremifava macio, no galho ou na bacia, o desejo de avoar.

Um dia, o sabiá dizia, um dia eu consigo avoar.

## A girafa

Girafa o meu avô não conheceu. Nunca teve o prazer, não foi apresentado. Mas o velho deitado dizia: filho de peixe, peixinho é.

Isso vale pra outros bichos. Girafa também é sempre igual.

Nada fala, tudo espia. Sem um pio, sem um fio de voz. Só em riso e pensamento, ironiza o mundo no andar de baixo.

15 Mas a girafa da minha história era muito diferente. A muda queria mudar. Não o mundo, mas a vida. Queria en-



Unidade 2 • Conto: imaginação e realidade

THEOARQUIVO DA EDITORA

ganar o silêncio que lhe esganava a garganta. Queria encolher a dor de não escolher as palavras. Queria desesmurar.

E não bastava soltar umas palavras no vento. Também sonhava em cantar. Sonhava encantar o dia, molhar as tardes de poesia, melar o canto da noite com doces melodias.

Prestava atenção no trovão, no temporal, na ventania.

Tentava imitar o azulão, o rouxinol, a cotovia. Mas a voz não derramava. Então reclamava baixinho: para que tanta altitude, pra cantar só passarinho?

A girafa andava injuriada. Andava toda a cidade, do alto dos seus andares, adorando a paisagem. Mas ficava na saudade o canto de homenagem.

20 Um dia, jurava a girafa, um dia eu consigo cantar.

### O sabiá e a girafa

O encontro se deu por acaso, por acaso o deus dos encontros.

O sabiá resolveu chorar no alto de um pé de caju. A girafa se lamentava no baixo daquele pé. Uma árvore muito esquisita, mas desgosto não se discute.

Estavam os dois ali. Os dois no mesmo pé. Ela vendo o que não cantava. Ele cantando o que não conhecia. Ele queria saltar nas alturas. Ela sonhava assaltar partituras.

E a dupla melancolia – ou foi a natureza? – tratou de cruzar os caminhos. A sabedoria do vento mandou o sabiá pro espaço. Pra ver se ele avoava. Pra ver se acertava o compasso, o sabiá avoadado.

25 Mas ele caiu de cabeça na cabeça da girafa. Silêncio. Sabiá assustado. Contudo, depois do susto, o coitado gostou do que viu. Cada passo da girafa passeava ele no céu. Cada girada do pescoço, um horizonte descoberto. E ele começou a cantar.

A girafa ficou fascinada. Aquela voz afinada soltou sua cara amarrada. Desfez a careta enfezada. Ofereceu então moradia ao dono de tal melodia, de canto tão doce e terno. E o canto do sabiá virou o seu canto eterno.

O sabiá ficou morando na cabeça da girafa. A girafa, namorando o canto do companheiro.

Minha história acaba aqui. Mas a dos dois continua, sem plateia nem juiz, depois do final feliz.

CUNHA, Leo et al. *Meus primeiros contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 9-12. (Coleção Literatura em minha casa: 3).



LEO CUNHA/ARQUIVO PESSOAL

**Leo Cunha** nasceu em 1966 na cidade de Bocaiuva, MG. É escritor e publicitário. Já escreveu muitos livros de contos e de poesia, muitos dos quais premiados. Com o conto "O sabiá e a girafa" recebeu os prêmios: Bienal Nestlé, Jabuti e Ofélia Fontes – O melhor para a criança – da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.



EDITORIA NOVA FRONTIERA/ARQUIVO DA EDITORA

## ANEXO III

## Leitura

## A menina e as balas

Georgina Martins

Todos os dias a menininha estava lá: vendia doces na porta de uma lanchonete, perto de uma pracinha, onde brincam quase todas as crianças da redondeza. Mas ela não brincava, só vendia doces. Mesmo porque ela não era moradora do bairro. Sempre chegava por volta das quatro da tarde e ficava até os doces acabarem. Nos finais de semana ela chegava mais tarde, mas nunca faltava. Devia ter uns oito anos e, às vezes, distraía-se olhando as crianças brincarem.

Quando eu era menina, queria ter uma fábrica de doces só para poder comer todos os doces que eu quisesse; naquela época eu era muito pobre, e quase nunca sobrava dinheiro lá em casa para comprar doces. A menininha não comia nenhum. Ficava lá até vender todos. Será que algum dia ela já desejou ter uma fábrica de doces só pra ela?

Todas as vezes que eu passava por ela pensava nessas coisas. Eu também desejava ter uma fábrica de leite condensado, só para poder furar todas as latinhas que quisesse. Eu sempre gostei de furar latinhas de leite condensado, e quando sobrava algum dinheiro lá em casa, minha mãe dava um jeito de comprar uma latinha de leite condensado. Mas, como ela não sabia cozinhar, nunca preparava nada com as latinhas, e eu furava todas, sempre escondido dela, que fingia não saber.

Eu nunca pensava em vender os doces das fábricas dos meus sonhos, só pensava em comê-los. Acho que os doces não foram feitos para serem vendidos por crianças, foram feitos para serem comidos por elas. Mas aquela garotinha não comia nenhum, mesmo quando não conseguia vendê-los.

Um dia, resolvi perguntar se ela não tinha vontade de comê-los, e ela me respondeu que seu irmão menor trabalhava em uma mercearia e que também não podia comer nada sem pagar. Ela me disse que os doces não eram dela: ela os pegava em uma lojinha em Japeri, perto de sua casa; no final do dia, acertava as contas com o seu Alberto, o dono da loja. Adorava chupar balas e queria muito ter bastante dinheiro para poder comprar um monte de uma vez. Mas não tinha. Nem tinha pracinha perto da casa dela, mas achava ótimo poder brincar com as amigas na rua mesmo.

Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono, quase cochilando; a lanchonete já ia fechar e ela ainda tinha alguns doces na caixa. Eu tinha acabado de assistir a um filme sobre crianças, um filme iraniano que eu adoro e que foi um dos filmes mais bonitos que eu já vi: chama-se *Filhos do paraíso*, e conta a história de dois irmãos, um menino e uma menina; o menino perde o único par de sapatos que a irmã possuía e os pais deles não têm como comprar outro. Acho que todas as crianças do mundo deveriam assistir a esse filme.



Contei o dinheiro que eu tinha na bolsa e cheguei à conclusão de que dava para pagar todos os doces que ainda restavam. Depois de ver um filme como aquele, eu achava impossível deixar uma menininha daquelas cochilando no meio da rua, numa noite fria.

– Olhe só, vou lhe dar esse dinheiro. Dá pra comprar todos os doces que você tem aí, e você não precisa nem me dar os doces, pode ficar com eles e vendê-los amanhã.

Ela me olhou sem entender direito e disse que eu tinha que levar os doces.

10 – Mas, menina, é a mesma coisa: você ganha o dinheiro e ainda fica com os doces; é muito melhor pra você...

– Melhor nada, minha mãe diz que eu não posso voltar pra casa enquanto não vender tudo.

– Mas você vai vender, vai levar o dinheiro que levaria se tivesse vendido tudo.

– Tia, você não entendeu, eu não posso voltar com doce pra casa, senão eu apanho da minha mãe e do meu padrasto. Preciso ajudar em casa, minha mãe trabalha muito, lá em casa tem muita gente pra comer, tenho seis irmãos... é por isso que eu vendo doces.

– Já entendi, mas eu só estou querendo lhe ajudar, você leva o dinheiro e ainda sobra doce pra amanhã.

15 – Mas não pode sobrar nada, minha mãe falou. Por que a senhora não quer levar os doces?

– Pra ajudar você! Amanhã, quando você for lá na loja do seu Alberto, você vai precisar comprar menos doces e vai ter mais dinheiro.

– Não, tia, não é assim. Eu não estou pedindo o seu dinheiro, estou vendendo doces e tenho que vender tudo, minha mãe falou. Por favor, leva os doces.

– Minha querida, vou lhe explicar direitinho: eu vou lhe pagar por todos os doces que tem aí, mas não vou levá-los, assim você vai poder vendê-los pra outras pessoas.

– Tia, você não entende mesmo, hein? Minha mãe vai brigar comigo, ela fica muito braba quando eu faço alguma besteira. Já falei que ela disse que eu não posso voltar com nada pra casa. O meu padrasto, quando eu chego em casa, faz as contas e quando sobra doce ele me bate. Ele sempre conta quanto dinheiro tem e tem que ter tudo certinho.

20 Percebi que não adiantava nada tentar convencê-la, ela já estava ficando nervosa de tentar me explicar o seu problema. Dei-lhe o dinheiro e tive que levar todos aqueles doces, que ela, rapidamente, enfiou em minha bolsa.

Ao ver-se livre deles, seus olhinhos brilharam de contentamento e ainda pude ouvi-la falando sozinha, muito indignada com a minha pouca compreensão a respeito do seu problema:

– Que tia burra, não entende nada de vender doces. Vai ver que ela nunca trabalhou, porque nem sabe fazer conta!

MARTINS, Georgina. *No olho da rua: historinhas quase tristes*. São Paulo: Ática, 2003. p. 36-43.

ARQUIVO PESSOAL  
ARQUIVO DO ARTISTA



**Georgina Martins** nasceu em 1960 no Rio de Janeiro, RJ.

Professora e escritora, participa de projetos comunitários que estimulam crianças e jovens da periferia do Rio de Janeiro a ler e a escrever. *No olho da rua: historinhas quase tristes* traz narrativas curtas sobre o cotidiano das personagens, crianças que vivem nas ruas dos grandes centros urbanos.



ARQUIVO DA EDITORA

Unidade 2 • Conto: imaginação e realidade

## ●● Interpretação do texto

### Compreensão

1. O conto lido começa assim:

"Todos os dias a menininha estava lá."

Aos poucos, o texto vai dando ao leitor mais informações sobre a menininha. Encontre os seguintes dados sobre essa personagem:

- |   |   |
|---|---|
| a) idade; Uns 8 anos.                           | d) receio; Não vender todos os doces e apanhar da mãe e do padrasto.                            |
| b) parentes; Mãe, padrasto e seis irmãos.       | e) desejos. Ter bastante dinheiro para comprar um monte de balas; brincar na rua com as amigas. |
| c) obrigação; Vender doces para ajudar em casa. |   |

2. No conto, há outra personagem, a que conta os fatos. Essa **narradora-personagem** diz que também foi pobre quando criança. Qual era o sonho dela quando menina?

Era ter uma fábrica de doces, não para vender, mas para comer.

3. Releia os parágrafos 7 e 8 do texto.

## ANEXO IV

## Leitura

## Férias na Antártica

Laura, Tamara e Marininha Klink

Nascemos numa família que gosta de viajar de barco, e muito. Crescemos enquanto nosso pai construía um novo veleiro, o Paratii 2. Pessoas que nunca tinham visto um barco antes também participaram da sua construção, que aconteceu devagar, longe do mar e com muito esforço. Quando ficou pronto, tornou-se famoso pelas viagens que fez e por ser um dos barcos mais modernos do mundo. Nossa mãe sabia que o barco era seguro e que poderia levar toda a nossa família. Então pediu para irmos todos juntos numa próxima vez e nosso pai concordou! Ficamos felizes porque, finalmente, não ficaríamos na areia da praia dando tchau.

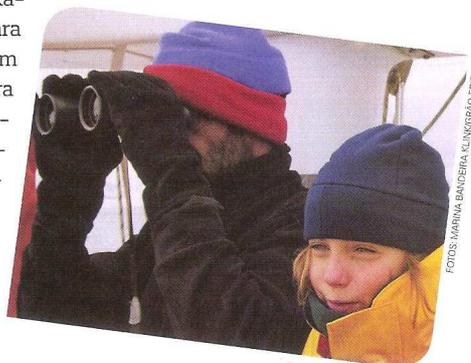
Partimos para uma longa viagem e deixamos nossos avós com saudades. Viajamos para um lugar que muitas pessoas nem imaginam como é. Para chegarmos lá, balançamos para cima e para baixo, para um lado e para o outro, com movimentos nem um pouco agradáveis, nada parecidos com os que experimentamos em terra firme.

Fomos para um continente que não tem dono, bandeira ou hino, onde sentimos temperaturas abaixo de zero. Dizem que ali é tudo branco e só tem gelo, mas enquanto viajavamos fomos descobrindo muitas cores e diferentes tons de branco.

Sempre nos perguntam: "O que vocês fazem lá?" "Tudo!" é a nossa resposta. É um lugar muito especial chamado Antártica. E por que é tão especial assim?

[...]

Quando deixamos a América do Sul rumo à Antártica, passamos pelo extremo sul do continente americano, o famoso cabo Horn. A partir dali, navegamos pelo estreito de Drake. Com muito mar



FOTOS: MARINHA BANDEIRA KLINGGRAB ESTOPA



pela frente, estamos sempre acompanhados por muitas aves marinhas, principalmente petréis e albatrozes.

Conforme nos aproximamos da Antártica, a água vai esfriando, ficando mais densa e o alimento começa a ficar mais concentrado, atraindo um número maior de animais. É como se entrássemos num enorme carrossel de animais e *icebergs* que flutuam em volta do continente antártico. Esse cinturão azul que abraça o continente é chamado de Convergência Antártica. Ali sabemos que estamos mais perto do nosso destino do que de casa, e temos a sensação de que a viagem dos nossos sonhos está acontecendo.

Depois de cruzarmos o Drake – que é a parte chata porque todo mundo passa mal no barco –, nossa ansiedade aumenta ainda mais. Alguns sinais indicam que finalmente estamos chegando: não vemos mais albatrozes no céu, sentimos o vento gelado no rosto e não dá mais para ir do lado de fora sem luvas e gorros. Começamos a ver grupos de pinguins saltando para fora da água e focas se exibindo no mar.

Quando nosso pai diz que já é possível encontrar um *iceberg* no caminho, a gente fica mais tempo do lado de fora do barco fazendo companhia para ele no frio. Acharmos que ele gosta de sentir frio. Nós gostamos só um pouquinho e logo queremos voltar para o calor da cabine. Mas como esse é um momento especial, temos um combinado no barco: quem avistar o primeiro *iceberg* da viagem ganha um prêmio. Assim a gente sente coragem de ficar mais tempo no frio!

[...]

Quanto mais nos aproximamos da Antártica, maior é o número de *icebergs*. Eles vão surgindo, com formatos e tamanhos diferentes. O que varia bastante também são as cores. É, as cores! Dependendo da posição do sol, das condições climáticas do dia, do tamanho do *iceberg*, da largura da parede de gelo, da densidade e de outros elementos, um *iceberg* pode ser muito diferente do outro.

Mesmo de longe, eles são muito diferentes. Não são apenas blocos de gelo. Cada um é único. São tons de branco, cinza, azul e verde muito diferentes dos que estamos acostumados a ver no Brasil. Leva um tempo pra gente se acostumar. A água vai batendo pouco a pouco no *iceberg* e o gelo vai se moldando, sendo esculpido em pontas, rampas, pequenas piscinas e cavernas. Formam-se até pontas de gelo que lembram estalactites, que a gente pode pegar com as mãos e brincar de "picolés de gelo"!

Muita gente conhece a frase "isso é apenas a ponta do *iceberg*", que usamos para dizer que tem muito mais do que parece em alguma coisa. Isso acontece porque a parte do *iceberg* que está acima do mar corresponde a apenas 30% do seu total; o resto está submerso. Esse fato também é conhecido, mas ver *icebergs* ao vivo nos leva a pensar em coisas que nem todo mundo pensa: quando um *iceberg* derrete, ele vai subindo ou capota e mostra a parte que estava debaixo d'água? [...]

KLINK, Laura; KLINK, Tamara; KLINK, Marlínia. *Férias na Antártica*. São Paulo: Grão, 2010.

## ANEXO V

## Leitura 2

## Além da Terra, além do Céu

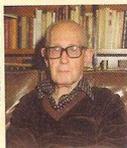
Carlos Drummond de Andrade

Além da Terra, além do Céu,  
 no trampolim do sem-fim das estrelas,  
 no rastro dos astros,  
 na magnólia das nebulosas.  
 Além, muito além do sistema solar,  
 Até onde alcançam o pensamento e o coração,  
 vamos!  
 vamos conjugar  
 o verbo fundamental essencial,  
 o verbo transcendente, acima das gramáticas  
 e do medo e da moeda e da política,  
 o verbo sempreamar,  
 o verbo pluriamar,  
 razão de ser e de viver.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Amar se aprende amando*.  
 Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 22.



NIKHEVES/ARQUIVO DA EDITORA

FERNANDO SEIXAS/  
ARQUIVO DA EDITORA

Carlos Drummond de Andrade nasceu na cidade de Itabira, MG, em 31 de outubro de 1902. Escreveu diversas obras literárias tanto em verso como em prosa. É considerado um dos maiores poetas de língua portuguesa. Faleceu em 17 de agosto de 1987, na cidade do Rio de Janeiro, RJ.

## ANEXO VI



**ficção:** construção da imaginação; criação fantástica.

**légua:** medida cujo valor diferia bastante de acordo com a época e o país. No Brasil, uma légua marítima corresponde a cerca de 5,5 km.

**reboar:** ecoar; fazer estrondo; repercutir sons com força.

Diferentemente do relato do navegador Amyr Klink, em que os fatos são reais, o texto que você vai ler a seguir é de **ficção**, isto é, os fatos foram criados pela imaginação do escritor. É um texto literário. Trata-se do trecho de um conto do escritor Edgar Allan Poe. *Prof.(a), paulatinamente serão introduzidas as diferenças mais significativas entre o texto literário e o texto não literário.*

## Leitura 2

## Manuscrito encontrado numa garrafa

Edgar Allan Poe

[...] Tudo em volta do navio é negro como as trevas da noite eterna, em meio a um caos de águas sem espuma. Mas, a cerca de uma légua, em cada lado do navio podem-se ver indistintamente, a intervalos, estupendas montanhas de gelo que se erguem qual torres para o céu desolado, como se fossem as muralhas do Universo.

Como eu tinha imaginado, uma corrente marítima impele o navio, se é que assim se pode designar adequadamente uma onda que, rugindo e uivando pelo alvo gelo, reboia em direção ao sul com velocidade igual à da queda vertiginosa de uma catarata.

[...]

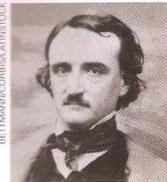
A tripulação anda pelo convés com passos inquietos e trêmulos; mas em seu semblante há alguma coisa mais próxima da ansiedade da esperança do que da apatia do desespero.

THE ARQUIVO DA EDITORA



Enquanto isso, o vento sopra ainda pela popa e, como navegamos com todas as velas enfunadas, o navio por vezes é fisicamente suspenso acima das águas! Oh, horror dos horrores! O gelo se abre de repente à direita e à esquerda e rodopiamos vertiginosamente em imensos círculos concêntricos, em torno das bordas de um gigantesco anfiteatro, cujos muros se perdem no alto da escuridão e da distância. Mas pouco tempo me resta para pensar em meu destino! Os círculos cada vez se estreitam mais... estamos mergulhando loucamente nas garras de um redemoinho... em meio ao ruído, bramido e trovejar do oceano e da tempestade, o navio estremece... oh, meu Deus!... e começa a afundar!

POE, Edgar Allan. Manuscrito encontrado numa garrafa. In: BARRETO, Lima et al. *Histórias fantásticas*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Ática, 2003. p. 29-30. (Para gostar de ler, 21).



**Edgar Allan Poe** nasceu na cidade de Boston, nos Estados Unidos, em 1809. Contista, romancista, poeta e crítico literário, é considerado uma das grandes figuras da literatura de seu país. Produziu contos clássicos de terror e contos de mistério, entre outras obras. Faleceu em 1849.



**enfunar:** encher, inflar; tornar amplo.

**anfiteatro:** edifício oval, circular ou semicircular, rodeado por arquibancadas e com o palco no centro, usado para espetáculos públicos na Roma antiga.

Unidade 2 • Relato e memória



## ●● Interpretação do texto

### Compreensão

O texto de Edgar Allan Poe foi escrito no século XIX. O uso de comparações era uma característica muito comum dos textos de ficção dessa época. Por meio delas, buscava-se provocar mais emoção no leitor.

**1a.** Prof.(a), devem ser aceitas e estimuladas as mais variadas respostas. Provavelmente, causarão sensações de medo, de terror, de grandiosidade, de escuridão, de frio...

**1.** Releia o trecho a seguir, observando principalmente as comparações destacadas:

"[...] Tudo em volta do navio é negro **como as trevas da noite eterna**, em meio a um caos de águas sem espuma. Mas, a cerca de uma légua, em cada lado do navio podem-se ver indistintamente, a intervalos, estupendas montanhas de gelo que se erguem **qual torres para o céu desolado, como se fossem as muralhas do Universo.**"

Responda:

- Que tipo de sensação essas expressões causam em você?
- Se você tivesse que "traduzir" para jovens de hoje esse trecho, como o faria? Reescreva o trecho adaptando-o para uma linguagem mais jovem e atual.

**2.** Releia outro trecho:

"Como eu tinha imaginado, uma corrente marítima impele o navio, se é que assim se pode designar adequadamente uma onda que, rugindo e uivando pelo alvo gelo, reboia em direção ao sul [...]"

**1b.** Sugestão: Tudo em volta do navio é negro como uma noite eterna, em meio a uma confusão de águas sem espuma. Mas, a cerca de 5 quilômetros, em cada lado do navio podem-se ver indistintamente, a intervalos, montanhas de gelo que se erguem como muros imensos, sem fim.

Prof.(a), os alunos devem apenas atentar para uma "tradução" que mantenha a coerência do texto. Aceite a linguagem mais informal, com gírias. Por exemplo: Tudo em volta era mó breu. Mas, ao redor do navio, uma pá de montanhas de gelo enormes, gigantescas, se erguem como se fossem muros sem fim.

## ANEXO VII

## Leitura

## O vendedor de palavras

Fábio Reynol

Ouviu dizer que o Brasil sofria de uma falta grave de palavras. Em um programa de TV, viu uma escritora lamentando que não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer doença grande, "indigência lexical". Comerciante de tino que era, não perdeu tempo em ter uma ideia fantástica. Pegou dicionário, mesa e cartolina e saiu ao mercado cavar espaço entre os camelôs.

Entre uma banca de relógios e outra de *lingerie* instalou a sua: uma mesa, o dicionário e a cartolina na qual se lia: "Histrionico – apenas R\$ 0,50!".

Demorou quase quatro horas para que o primeiro de mais de cinquenta curiosos parasse e perguntasse:

- O que o senhor está vendendo?
- Palavras, meu senhor. A promoção do dia é *histrionico* a cinquenta centavos, como diz a placa.
- O senhor não pode vender palavras. Elas não são suas. Palavras são de todos.
- O senhor sabe o significado de *histrionico*?
- Não.
- Então o senhor não a tem. Não vendo algo que as pessoas já têm ou coisas de que elas não precisam.
- Mas eu posso pegar essa palavra de graça no dicionário.
- O senhor tem dicionário em casa?
- Não. Mas eu poderia muito bem ir à biblioteca pública consultar um.

## A Z

**indigência:** falta do necessário para viver; pobreza extrema, penúria, miséria; carência, privação, falta, escassez.

**lexical:** relativo ao uso do léxico, do vocabulário; relativo ao conjunto de palavras de um idioma.

**tino:** juízo, discernimento, faro, intuição, conhecimento; pessoa de tino: pessoa com intuição, conhecimento, discernimento para algo.

**histrionico:** cômico, ridículo.



**A Z**

**atacado:** vender um produto em grande quantidade.

**varejo:** vender um produto por unidades ou em pequenas quantidades.

**pretensão:** vaidade exagerada, presunção.

**jactância:** vaidade, ostentação, orgulho, arrogância, altivez.

**alfarrábio:** livro antigo, velho.

**profaçar:** (usado no português antigo) estorvar, importunar, incomodar, dificultar, impedir, censurar.

**tergiversar:** voltar as costas; fazer rodeios, evasivas, usar de subterfúgios.

**lenga-lenga:** conversa monótona, enfadonha.

**ambages:** rodeios, voltas, evasivas.



**Nélida Cuiñas Piñon**

A escritora nasceu em 3 de maio de 1937, no Rio de Janeiro. Escreveu para jornais, além de publicar livros de contos e romances. Recebeu vários prêmios nacionais e internacionais. Em 1989, foi eleita para ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

192

- O senhor estava indo à biblioteca?
- Não. Na verdade, eu estou a caminho do supermercado.
- Então veio ao lugar certo. O senhor está para comprar o feijão e a alface, pode muito bem levar para casa uma palavra por apenas cinquenta centavos de real!
- Eu não vou usar essa palavra. Vou pagar para depois esquecê-la?
- Se o senhor não comer a alface ela acaba apodrecendo na geladeira e terá de jogá-la fora e o feijão caruncha.
- O que pretende com isso? Vai ficar rico vendendo palavras?
- O senhor conhece Nélida Piñon?
- Não.
- É uma escritora. Esta manhã, ela disse na televisão que o país sofre com a falta de palavras, pois os livros são muito pouco lidos por aqui.
- E por que o senhor não vende livros?
- Justamente por isso. As pessoas não compram as palavras no atacado, portanto eu as vendo no varejo.
- E o que as pessoas vão fazer com as palavras? Palavras são palavras, não enchem barriga.
- A escritora também disse que cada palavra corresponde a um pensamento. Se temos poucas palavras, pensamos pouco. Se eu vender uma palavra por dia, trabalhando duzentos dias por ano, serão duzentos novos pensamentos cem por cento brasileiros. Isso sem contar os que furtam o meu produto. São como trombadinhas que saem correndo com os relógios do meu colega aqui do lado. Olhe aquela senhora com o carrinho de feira dobrando a esquina. Com aquela carinha de dona de casa, ela nunca me enganou. Passou por aqui sorrateira. Olhou minha placa e deu um sorrisinho maroto se mordendo de curiosidade. Mas nem parou para perguntar. Eu tenho certeza de que ela tem um dicionário em casa. Assim que chegar lá, vai abri-lo e me roubar a carga. Suponho que, para cada pessoa que se dispõe a comprar uma palavra, pelo menos cinco a roubarão. Então eu provocarei mil pensamentos novos em um ano de trabalho.
- O senhor não acha muita pretensão? Pegar um...
- *Jactância.*
- Pegar um livro velho...
- *Alfarrábio.*
- O senhor me interrompe!
- *Profaço.*
- Está me enrolando, não é?
- *Tergiversando.*
- Quanta lenga-lenga...
- *Ambages.*
- *Ambages?*

- Pode ser também *evasivas*.
- Eu sou mesmo um banana para dar trela para gente como você!
- *Pusilânime*.
- O senhor é engraçadinho, não?
- Finalmente chegamos: *histriônico*!
- Adeus.
- Ei! Vai embora sem pagar?
- Tome seus cinquenta centavos.
- São três reais e cinquenta.
- Como é?
- Pelas minhas contas, são oito palavras novas que eu acabei de entregar para o senhor. Só *histriônico* estava na promoção, mas como o senhor se mostrou interessado, faço todas pelo mesmo preço.
- Mas oito palavras seriam quatro reais, certo?
- É que quem leva *ambages* ganha uma *evasiva*, entende?
- Tem troco para cinco?

REYNOL, Fábio. *O vendedor de palavras*. São Paulo: Baraúna, 2008. p. 8–10.

FOTOGRAFIA: ESTÚDIO ARQUIVO DA EDITORA



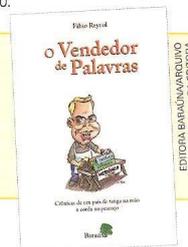
**Fábio Reynol** nasceu em 1973 na cidade de Campinas, SP. É jornalista e escritor. Trabalha como assessor de imprensa e redator para internet. Publicou, no final de 2008, o livro *O vendedor de palavras*: crônicas de um país de tanga na mão e corda no pescoço.

**A Z**

**evasiva**: desculpa, subterfúgio, rodeio.

**dar trela**: dar liberdade, dar confiança. Na linguagem popular, trela é conversa, tagarelice.

**pusilânime**: de alma pequena, fraco de ânimo, fraco de decisão, medroso, covarde.



EDITORA BARAÚNA ARQUIVO DA EDITORA

Unidade 4 • Ideias e opiniões

## ●● Interpretação do texto

### Compreensão

1. Logo no primeiro parágrafo, o narrador refere-se a um "mal" de que sofreria o Brasil. Que "mal" é esse? Explique a partir da leitura desse parágrafo. O "mal" é a falta de palavras, isto é, o fato de faltarem palavras as pessoas já que, segundo o texto, lê-se muito pouco no país.
2. "Comerciante de tino que era, não perdeu tempo em ter uma ideia fantástica." Nesse trecho, o narrador do texto refere-se ao vendedor, atribuindo-lhe uma qualidade. Que qualidade é essa? Explique. A qualidade atribuída ao vendedor é a de ser um comerciante de tino, isto é, alguém que entende do que faz: vender, comercializar produtos e também ter intuição para perceber novas oportunidades.
3. Releia o trecho:

"[...] não se liam livros nesta terra, por isso as palavras estavam em falta na praça. O mal tinha até nome de batismo, como qualquer doença grande, **'indigência lexical!'**"

A expressão destacada é referida no texto como uma doença. Está empregada em **linguagem figurada**, isto é, fora de seu sentido literal.

Como poderia ficar essa expressão em linguagem com sentido literal, não figurada?

3. Sugestões: Vocabulário escasso, com poucas palavras; carência de uma linguagem com mais palavras.

## ANEXO VIII

## Leitura

## Perseu e Medusa

Thomas Bulfinch

Perseu era filho de Júpiter e de Dânae. Seu avô, Acrísio, assustado com a predição de um oráculo, no sentido de que o filho de sua filha seria o instrumento de sua morte, determinou que a mãe e o filho fossem encerrados numa arca, e esta colocada no mar. A arca flutuou até Sérifos, onde foi encontrada por um pescador, que levou a mãe e o filho a Polidectes, o rei do país, que os tratou com bondade. Quando Perseu tornou-se homem, Polidectes mandou-o combater Medusa, monstro terrível que devastava o país.

Medusa fora outrora uma linda donzela, que se orgulhava principalmente de seus cabelos, mas se atreveu a competir em beleza com Minerva, e a deusa privou-a de seus encantos e transformou as lindas madeixas em hórridas serpentes. Medusa tornou-se um monstro cruel, de aspecto tão horrível que nenhum ser vivo podia fitá-la sem se transformar em pedra. Em torno da caverna onde ela vivia, viam-se as figuras petrificadas de homens e de animais que tinham ousado contemplá-la.

Perseu, com apoio de Minerva, que lhe enviou seu escudo, e de Mercúrio, que lhe mandou suas sandálias aladas, aproximou-se de Medusa enquanto ela dormia e, tomando o cuidado de não olhar diretamente para o monstro, e sim guiado pela imagem refletida no brilhante escudo que trazia, cortou-lhe a cabeça e ofereceu-a a Minerva, que passou a trazê-la presa no meio da égide.

Depois de matar Medusa, Perseu, carregando a cabeça da Górgona, voou sobre a terra e sobre o mar. Ao anoitecer, atingiu o limite ocidental da Terra, onde o sol se põe. Sentir-se-ia feliz de ali descansar até o amanhecer. Era o reino de Atlas, cuja estatura ultrapassava a de todos os outros homens. Possuía ele grande riqueza em rebanhos e não tinha vizinho ou rival que lhe disputasse os bens. Seu maior orgulho, porém, eram os seus jardins, onde frutos de ouro pendiam de galhos também de ouro, ocultos por folhas de ouro.



Foto atual da ilha de Sérifos, Grécia.

## A Z

**Júpiter:** nome romano do deus supremo da mitologia grega, Zeus.

**Acrísio:** rei de Argos, cidade da Grécia.

**predição:** previsão.

**oráculo:** divindade que respondia a consultas.

**Minerva:** deusa da guerra e da sabedoria, caracterizada pelo uso da lança e do escudo.

**Mercúrio:** mensageiro divino, caracterizado pelo capacete e sandálias aladas.

**égide:** escudo.

**Górgona:** cada uma das irmãs mitológicas que tinham serpentes em lugar de cabelos.

**Atlas:** titã (gigante), escravo dos bens materiais.



Dânae.



Jove: outro nome dado a Júpiter.

– Vim como hóspede – disse-lhe Perseu. – Se honras uma origem *ilustre, sabes que tenho Júpiter por pai. Se preferes feitos valorosos, sabes que venci a Górgona. Procuo repouso e alimento.*

Atlas, porém, lembrou-se de que uma velha profecia o advertira de que um filho de Jove lhe roubaria, um dia, as maçãs de ouro.

– Sai! – retrucou, portanto. – Não serás protegido por tuas falsas pretensões de origem ilustre ou feitos gloriosos.

Ao mesmo tempo, tratou de expulsá-lo. Perseu, percebendo que o gigante era muito forte para ele, retrucou:

– Uma vez que prezas tão pouco minha amizade, digna-te de receber um presente.

E, virando o rosto para o lado, levantou a cabeça da Górgona. O corpo enorme de Atlas transformou-se em pedra. Sua barba e cabelos tornaram-se florestas, os braços e os ombros, rochedos, a cabeça, um cume, e os ossos, as rochas. Cada parte aumentou de volume até se tornar uma montanha, e (assim quiseram os deuses) o céu, com todas as suas estrelas, se apoia em seus ombros.

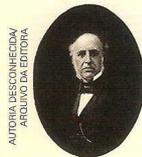
BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da Mitologia: histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999, p.142–145.



Atlas.

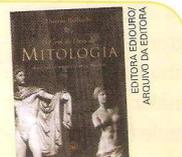


Adaptado de: GRAND atlas historique. Paris: Larousse, 2006.



AUTORIA DESCONHECIDA/  
ARQUIVO DA EDITORA

**Thomas Bulfinch** foi um escritor americano, nascido na cidade de Massachusetts, nos Estados Unidos, em 1796. Seus relatos têm sido considerados uma das melhores introduções aos mitos clássicos, tanto para os jovens quanto para os adultos. Morreu em 1867.



EDITORA EDIUORO/  
ARQUIVO DA EDITORA

## ANEXO IX

Prof. (a), o romance *As aventuras de Ngunga* é narrado em 29 capítulos. Há um capítulo final, intitulado "Para terminar", em que o autor, em formato de carta, deixa uma mensagem em linguagem metafórica para os camaradas pioneiros, exortando-os a fazer crescer o Ngunga que está em todos nós, regando-a com o que "Uassamba em sonhos oferecia a Ngunga: a ternura".

**Capítulos 22 a 28**

Ngunga é encaminhado para a Seção de outro comandante sem tempo de falar com Uassamba. De lá, caminha por 4 dias até a Seção do comandante Mavinga.

Ngunga é recebido como herói por Mavinga e pela população. Mavinga o convence a voltar a estudar. Ngunga concorda, mas, antes, quer voltar à aldeia de Uassamba.

Ngunga e Mavinga chegam à aldeia de Uassamba.

Leia a seguir o que acontece entre Ngunga e Uassamba nos três últimos capítulos do romance.

**Leitura****Ngunga e Uassamba**

Pepetela

**Capítulo 26**

Chegaram ao kimbo de Uassamba quando já o Sol estava no meio-dia. Foram recebidos muito bem, por causa de Mavinga, mas também por causa de Ngunga, que já era conhecido. A rapariga bonita não aparecia. Vinham outras cumprimentá-los, trazer-lhes água, comida. Mas ela não.

- Qual é, então? segredava Mavinga ao pioneiro.
- Ainda não veio.

O chefe do kimbo chamava-se Chipoya. Era secretário do Comitê de Ação. Ngunga tinha vontade de lhe perguntar da rapariga, mas não tinha coragem.

Finalmente ela apareceu. O Mundo deixou de existir, os barulhos dos pássaros pararam, as moscas desapareceram, as cores das borboletas da mata morreram. Só ela existia, viva, à sua frente. Ngunga tremia e não sabia o que fazer, o que falar, para lhe responder ao cumprimento. Uassamba estava ajoelhada aos seus pés, batendo palmas, e Ngunga dominava o Mundo.

Mavinga compreendeu logo que era ela a rapariga dos sonhos de Ngunga. No meio da conversa com os mais velhos, o Comandante disse a Ngunga:

- Vai ter com ela.
- Como?
- Faz-lhe um sinal e vai para a mata.

Uassamba estava perto das mulheres e olhava para Ngunga. O pioneiro não aguentava os olhos dela. Depois ela levantou-se, foi buscar uma bacia e saiu do kimbo, a caminho do rio. Mavinga, atento, deu uma cotovelada nas costelas de Ngunga. Este levantou-se, pediu desculpa, e entrou na mata, do lado contrário ao caminho para o rio. Correu, deu a volta ao kimbo,



kimbo; povoado.

continuou pela mata e chegou ao caminho. Ela vinha um pouco atrás. Ele esperou e, quando a rapariga chegou perto dele, falou-lhe:

– Como te chamas?

– Uassamba.

– Queria falar contigo. Da outra vez, quando fui à Seção, quis voltar aqui, mas não foi possível...

Ela riu.

– Eu sei. O Comandante até ralhou comigo – ela ria baixinho, os olhos no chão.

– Sim. Queria ver-te, falar-te...

– Falar o quê?

Ngunga olhou para ela, admirado, pensativo. Falar o quê? Mas não se estava mesmo a ver? Não conseguiu responder. Perguntou:

– Vais ao rio? Vou contigo.

– Não – disse Uassamba. – Podem ver-nos e o meu marido é muito ciumento.

– O teu marido?

– Sim, o Chipoya. Não sabias?

O Mundo caiu em cima da cabeça do rapaz. Nem no combate, quando a última bazukada destruiu a trincheira, ficara assim tão atordoado. Gaguejou:

– Mas... aquele velho?

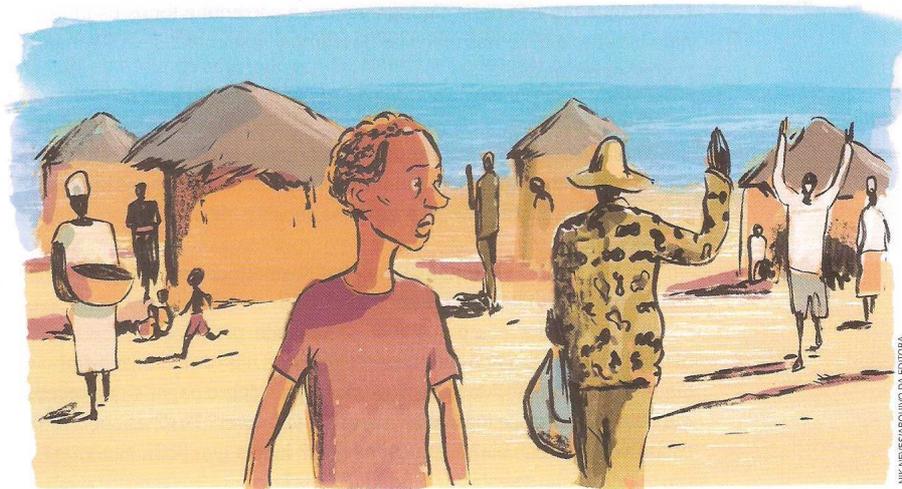
Uassamba viu a tristeza de Ngunga. Também ela estava triste, só que Ngunga não reparava nas lágrimas brilhando nos olhos de gazela. Ela disse, baixo:

– Casei há dois meses. Sou a quarta mulher dele.

– Mas... tu gostas dele? Daquele velho?



bazukada: tiro de bazuka, que é uma arma antitanque.





**alambamento:** pagamento feito pelo noivo aos pais da noiva como prêmio pelas virtudes dela e da família.

**lavra:** terreno para plantação.

**quinda:** cesta cilíndrica e sem tampa, feita de casca de árvore.

**fuba:** fubá.

**chinjangulla:** dança de roda dos povos africanos mbunda e laxaze.

**miúdo:** criança, menino.

– Pagou o alambamento. A minha família quis, ele é secretário, tem muitas lavras... Não, não gosto dele. É velho, é feio, é mau. Antes eu brincava com as outras, ia dançar. Agora não posso, ele não deixa, manda sempre uma mulher vigiar-me. Só posso ir ao rio buscar água. Nem às lavras vou, tenho de ficar com ele no kimbo, todo o dia.

Ngunga encostou-se a uma árvore. Por que o Mundo era assim? Tudo o que era bonito, bom, era oprimido, esmagado pelo que era mau e feio. Não, não podia. Uassamba, tão nova, tão bonita com aquele velho? Lá por que ele a comprara à família? Como um boi que se compra ou uma quinda de fuba?

– Tu vens comigo. Vamos fugir.

Ela não respondeu logo. Pensou, pensou, riscando a areia com o pé.

– Como vamos viver? perguntou ela.

– Eu não vivi até aqui? Vivemos os dois da mesma maneira.

– Não posso. Não, não posso – disse ela. – A minha família já gastou o alambamento. Depois terão de o devolver. Os meus pais são velhos, nunca poderão arranjar o dinheiro.

Ngunga não era uma pessoa para abandonar assim uma ideia. Pegou-lhe na mão e disse:

– Logo à noite vai haver chinjangulla. Vamos falar então.

Ela sorriu-lhe. Mas era um sorriso triste. Os olhos dela pareciam os de gazela ferida de morte. E partiu para o rio. Ngunga ficou a vê-la andar, a tristeza misturando-se à alegria, pois afinal ela não o recusava.

Havia um rio entre ele e Uassamba. Um rio enorme, cheio de jacarés e cobras venenosas. Ele tinha sede, muita sede, e a água do rio não podia ser bebida. Na outra margem, Uassamba estendia-lhe a mão em concha, contendo água pura. Poderia Ngunga vencer a corrente e todos os inimigos para ir beber a água nas mãos de Uassamba? Assim pensava Ngunga, ao regressar ao kimbo.

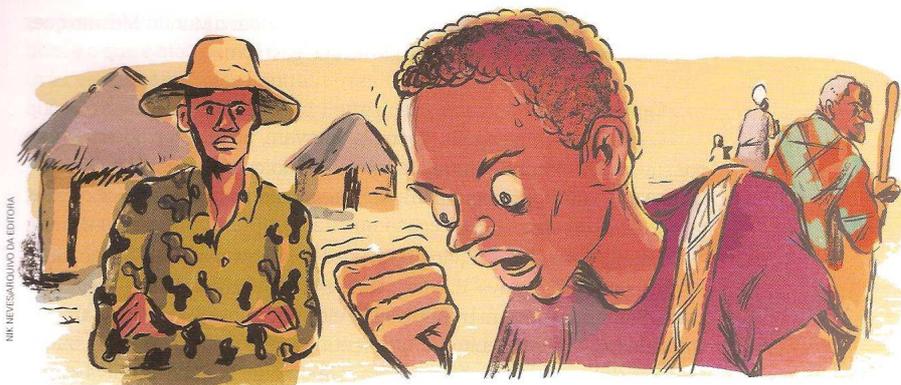
### Capítulo 27

Quando chegou ao kimbo, aproximou-se de Mavinga. Este notou que não era o mesmo Ngunga que conhecia. Parecia mais velho, sério, preocupado. O Comandante pediu desculpa aos outros e afastou-se com o rapaz.

– Então?

Ngunga contou-lhe tudo. Falou-lhe também do seu projeto de fugir com ela. O Comandante fez ar zangado:

– Estás maluco ou o quê? Se ela é casada, pronto, não penses mais nisso. Como vais pagar o alambamento? Nunca hás-de arranjar o dinheiro. Fugir é muito bonito. Mas depois serão os pais dela a pagar o que receberam. E, além disso, se foges com ela, como vão viver? Tu dizes que sempre assim viveste. Mas ela? Não pensas nela? Julgas que pode aguentar? És um miúdo e tens de estudar. É isso que vais fazer.



NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA

Ngunga não estava convencido. A resposta do Comandante era justa, sentia-o. Mas então ia deixar ficar Uassamba com o velho? Mavinga continuou:

– Ouve, Ngunga. Se fosse o União, talvez te falasse melhor mas diria o mesmo que eu. Na vida, nem sempre se pode fazer aquilo que se deseja. Devemos saber sempre aquilo de que somos capazes. E, quando vemos que não conseguimos uma coisa que está acima das nossas forças, devemos desistir. Não é vergonha retirar se estamos sós contra vinte inimigos. Tu és muito novo. Queres lutar para melhorar a vida de todos. Para isso, tens de estudar. Com Uassamba, não o poderás fazer. Serás homem casado, terás de trabalhar para lhe dar de comer. Nem luta nem estudo, nada. Só Uassamba. Até quando?

Que diria União? O mesmo que Mavinga, certamente:

Oh, este Mundo está todo errado! Nunca se pode fazer o que se quer!

– Hei-de lutar para acabar com a compra das mulheres – gritou Ngunga, raivoso. – Não são bois!

– Para isso precisas de estudar. Eu não sei sobre o alambamento. Sempre se fez, os meus avós ensinaram-me isso. Mas, se achas que está mal e que é preciso acabar com ele, então deves estudar. Como aceitarão o que dizes, se fores um ignorante como nós?

Mavinga foi ter com os mais velhos. Ngunga ficou a olhar o velho Chipoya, muito vaidoso ao lado do Comandante. Igual ao Kafuxi. Uns exploradores todos eles, e nomeados pelo Movimento para dirigir o povo.

Se o velho morresse... Afastou o pensamento. Não, isso não podia. O velho não era um colonialista, não era um vendido ao inimigo, não era um criado do tuga. Não, isso não. E Ngunga teve vergonha de o ter pensado. Era Uassamba que lhe dava esses maus pensamentos. Não, ela não tinha culpa. Era o Mundo com as suas leis estúpidas.

A Z

tuga: termo depreciativo para designar os portugueses.

Livro para análise do Professor. Venda proibida.

Unidade 1 • Histórias em foco: mito e romance

Mais uma vez, Ngunga jurou que tinha de mudar o Mundo. Mesmo que, para isso, tivesse de abandonar tudo do que gostava.

### Capítulo 28

Começou a chinjanguila. Todos lá estavam, povo, guerrilheiros, responsáveis. Dos kimbo vizinhos tinham vindo cumprimentar o Comandante Mavinga. Chipoya também assistia, sentado numa cadeira. Estavam lá todos, menos Uassamba.

Ngunga saiu dali, ajudado pela noite e pela confusão, e voltou ao kimbo. Uassamba esperava-o. Meteram-se na mata, iluminados pela Lua cheia. Sentaram-se num tronco caído e ele pegou-lhe na mão. Ficaram assim calados, durante muito tempo, sentindo só o calor da mão do outro. Ngunga já não estava inquieto. Estava calmo, como quando chegava o momento de fazer o que era necessário fazer. Ela falou primeiro:

– Ngunga? Estive a pensar no que me disseste. Não pensaste bem. Não posso fugir contigo, embora gostasse. Os meus pais vão ter de pagar o alambamento que receberam, e eles são velhos. Não lhes posso fazer isso...

– Ora, tens pena deles? Não te venderam a um velho? É bem feito para eles. Se gostassem de ti, como bons pais, deixavam-te escolher o marido, não te obrigavam a...

– É o costume, Ngunga! Eles pensam que fazem bem. Eu não posso fazer-lhes isso.

Ele não respondeu. Tinha vontade de gritar, de insultar o Chipoya, os pais de Uassamba, os velhos que defendiam os costumes cruéis, os novos que não tinham coragem de os destruir. A voz dela era doce, a acariciá-lo. O nome dele tornava-se mel na boca dela:

– Ngunga? Tu és novo demais para te casares. Seria mau para ti. Agora seria bom, mas, mais tarde, ias arrepender-te. Também não te posso fa-



zer isso. Temos a mesma idade, mas eu sou mais velha. Devo ver o que é bom e o que é mau para ti. Gostava de ir, é verdade. Mas não posso. Tu partirás, verás outras coisas, outras terras, outras raparigas. O pior é para mim, que fico aqui a aturar o Chipoya. Entre nós os dois, sou a mais infeliz, podes ter a certeza.

Não valia a pena falar mais. Tudo já estava decidido. Ele ainda era fraco para combater contra todos e mais as leis dos avós. O rio era largo demais, a corrente muito forte, os jacarés esfomeados. Ngunga estava nu, sem uma arma, enfraquecido pela sede. Não podia enfrentar o inimigo. Mavinga dissera que não era vergonha retirar...

– Que vais fazer? – perguntou Uassamba.

– Vou para uma escola.

Calaram-se. As palavras não tinham sentido, Ngunga sempre desconfiara das palavras. Sobretudo em certos momentos.

O tempo passou sem que dessem conta. A chinjanguila continuava. A noite escondia-os, só o luar vinha espia-los, passando entre os ramos das árvores.

De repente, Ngunga falou:

– Mudei muito agora, sinto que já não sou o mesmo. Por isso mudarei também de nome. Não quero que as pessoas saibam quem eu fui.

– Nem eu?

– Tu podes saber. Só tu! Se um dia quiseres, podes avisar-me para eu vir buscar-te. Escolhe o meu novo nome.

Uassamba pensou, pensou, apertando-lhe a mão. Encostou a boca ao ouvido dele e pronunciou uma palavra. Mas fê-lo tão baixinho que o barulho da chinjanguila a cobriu e só Ngunga pôde perceber. Nem as árvores, nem as borboletas noturnas, nem os pássaros adormecidos, nem mesmo o vento fraquinho, puderam ouvir para depois nos dizer.

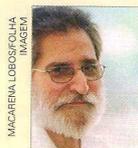
Ngunga só se despediu de Mavinga. Explicou-lhe por que queria ir secretamente. Pediu-lhe para não contar a ninguém aonde ia e não voltar a falar de Ngunga, que tinha morrido nessa noite inesquecível. E não revelou o seu novo nome ao Comandante.

Partiu sozinho para a escola.

Um homem tinha nascido dentro do pequeno Ngunga.

PEPETELA. *As aventuras de Ngunga*. 6. ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1988. p. 74-81.

Livro para análise do Professor. Venda proibida.



MACARENA LOBOFOLHA  
IMAGEM

Artur Carlos Pestana dos Santos, dito **Pepetela**, nasceu em Angola, em 1941. Em 1969, integrou o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), criado em 1954, no qual lutou até 1975, quando Angola conquistou sua independência política, depois de quase quinhentos anos de dominação portuguesa.



PEPETELA  
AS AVENTURAS DE NGUNGA  
ESCRITORES ANGOLANOS

## ANEXO X

## Leitura

## Consumismo

- 1 Tudo parece mágico, grande e alegremente anárquico. Há música em todos os locais. As vitrines estão muito bem decoradas. O ambiente está propício para um passeio gratificante. Estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo onde, inevitavelmente, cairemos em algumas das "armadilhas" que equipes formadas por psicossociólogos, arquitetos, decoradores, iluminadores e especialistas em *marketing* prepararam para os consumidores potenciais.
- 2 O ritmo musical que ouvimos, suave e quase imperceptível, tem suas razões de ser, assim como a disposição dos produtos em lugares determinados, a largura dos corredores e tudo o mais que nos impressiona em alguns supermercados ou *shopping centers* que incentivam a febre do consumo. Esses fatores são tão importantes que existem, em alguns países, laboratórios para testá-los. Na França, por exemplo, funciona, desde 1989, um supermercado-laboratório, onde o comportamento do consumidor é observado e analisado em detalhes. Esse falso supermercado, onde as cobaias são os clientes, é o menor do mundo – possui apenas 200 m<sup>2</sup>, com música ambiente. Os visitantes são selecionados em supermercados verdadeiros e recebem, ao entrar, uma lista de compras. Eles devem escolher as marcas e depois dizer por que preferem esta ou aquela. Na verdade, seus movimentos estão sendo estudados por especialistas escondidos atrás de vidros espelhados. Cada passo dado pelo cliente, cada expressão facial ficarão gravados em uma fita que será utilizada para estudo posterior. Hoje em dia, qualquer lançamento só é feito depois de o produto ter passado por esses tubos de ensaio. Os fabricantes sabem muito bem que é ali que se decide a sorte de seu produto.
- 3 Para planejar melhor suas vendas – e fazer com que as pessoas consumam mais –, os supermercadistas já dispõem de algumas informações. Em primeiro lugar, sabem que o consumidor permanece durante uma média de 40 minutos dentro do supermercado, onde são apresentados de 4 a 6 mil produtos. Dessa forma, o consumidor só conta com alguns segundos para registrar tudo o que vê e decidir o que comprar. Por outro lado, sabe-se também que 50% dos produtos vendidos em supermercados são comprados por impulso. Isso significa que entre as mercadorias de compra planejada – como o leite e o açúcar, entre outros – devem ser colocadas outras mercadorias, não programadas, que atraiam a atenção do consumidor.
- 4 Outro recurso bastante utilizado é ter o preço de um produto anunciado em um grande cartaz, o que pode dar a sensação de que esse produto está em promoção, mesmo quando o preço não foi alterado. É frequente

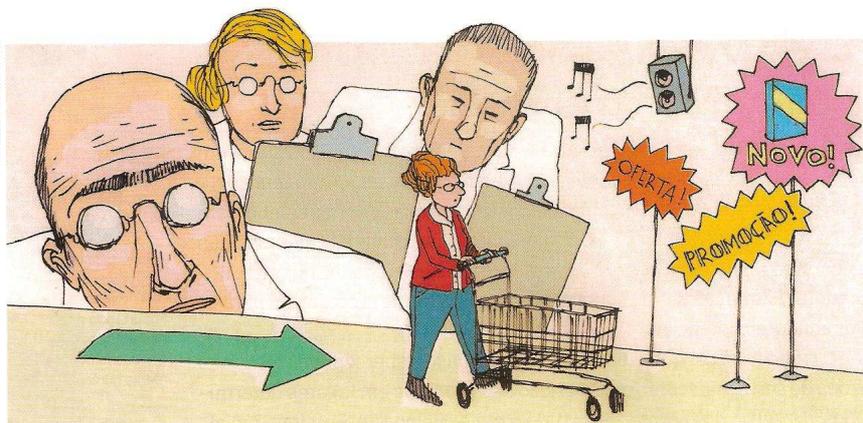
## A Z

**anárquico:** confuso, desordenado.

**psicossociólogo:** profissional que estuda a influência e a importância da sociedade nas questões e nos fenômenos da mente humana.

**especialista em marketing:** pessoa que desenvolve estratégias e ações para o desenvolvimento, lançamento e sustentação de um produto ou serviço no mercado consumidor.

**consumidor potencial:** pessoa com poder de compra.



onipotência: poder absoluto.

ver que, com técnicas semelhantes, uma determinada marca de café – para citar um exemplo – pode incrementar seu volume de venda.

5 Um outro segredo se encontra nas prateleiras, que são geralmente dispostas em cinco de cada lado da gôndola. A prateleira de cima é a que mais se vê, embora fique um pouco fora do alcance da mão. A segunda e a terceira são as melhores, porque ficam à altura da vista e ao alcance das mãos. A quarta e a quinta são as menos valorizadas, por serem mais desconfortáveis de ver e alcançar. O objetivo, segundo especialistas, é chegar a um equilíbrio e evitar “pontos frios” dentro do supermercado. Para isso, colocam-se os setores de maior afluência de público – como os lácteos, por exemplo – perto de outros locais difíceis, cujos produtos têm, na maioria das vezes, uma rentabilidade maior. O objetivo final é que o cliente encontre a maior quantidade possível de produtos e aumente seu consumo.

6 Os *shopping centers* também baseiam seu sucesso na exposição tentadora, mas acrescentam outros elementos – como a sensação de onipotência proporcionada pela arquitetura e a sensação de pertencer e possuir de que são tomados os clientes assim que entram no local. Segundo alguns psicólogos, outra característica inconsciente, certamente, mas muito forte, é a sensação de segurança e proteção que esses locais proporcionam. Além disso, são como grandes cenários onde as pessoas podem olhar, mexer, espiar, ver de tudo, ficar a par de tudo, satisfazer todas as inquietudes, ser espectadoras, protagonistas, desejosas de tudo o que está exposto, mas também capazes de obter o que veem. É assim que se criam uma tentação e uma excitação dos sentidos que põem em movimento a pulsão possessiva das pessoas, por meio de estímulos visuais, olfativos, auditivos, racionais e também impulsivos e compulsivos.

[...]

*Isto É Tudo: o livro do conhecimento.* São Paulo: Três, [s.d.], p. 174–177.

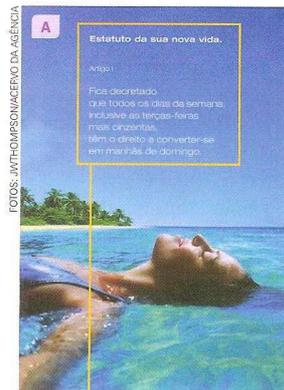


## ANEXO XI

**Leitura 1**

Imagine que você está folheando uma revista e encontra páginas como as que vêm reproduzidas a seguir.

São três imagens e um poema de abertura, uma parte central e uma parte final. Vamos ler?

**Parte inicial**

**A**

**Estatuto da sua nova vida.**

Artigo I

Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm o direito a converter-se em manhãs de domingo.

**Estatuto da sua nova vida**

**Artigo I**

Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm o direito a converter-se em manhãs de domingo.



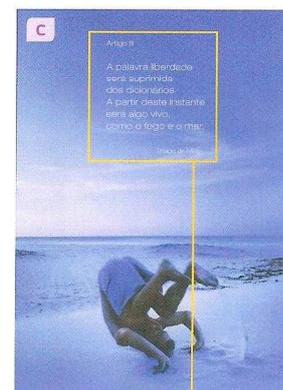
**B**

**Artigo II**

Fica decretado que, a partir deste instante, as janelas devem permanecer o dia inteiro abertas para o verde.

**Artigo II**

Fica decretado que, a partir deste instante, as janelas devem permanecer o dia inteiro abertas para o verde.



**C**

**Artigo III**

A palavra *liberdade* será suprimida dos dicionários. A partir deste instante será algo vivo, como o fogo e o mar.

Thiago de Mello

**Artigo III**

A palavra *liberdade* será suprimida dos dicionários. A partir deste instante será algo vivo, como o fogo e o mar.

Thiago de Mello

**Parte central**

**D**

Bem-vindo à vida.



**E**

Chegou o Ford EcoSport.

## Parte final

FOTOS: IMITHO/PERSONALIZADO DA AGENCIA



Chegou o Ford EcoSport. Diferente de tudo que você já viu. Design robusto. Posição elevada de dirigir. Amplamente espaçoso e flexível. Excelente dirigibilidade no asfalto e na terra.

É três versões de motor para acompanhar você em qualquer aventura: 1.0L Supercharger, 1.6L Zetec RoCam e 2.0L Duratec. Uma vida de aventura e liberdade começa agora. Bem-vindo à vida.

Novo Ford EcoSport Bem-vindo à vida. A PARTIR DE R\$ 31.190 PREÇO INCLUIDO

Ford

Chegou o Ford EcoSport. Diferente de tudo o que você já viu. *Design* robusto. Posição elevada de dirigir. Amplamente espaçoso e flexível. Excelente dirigibilidade no asfalto e na terra. E três versões de motor para acompanhar você em qualquer aventura: 1.0L Supercharger, 1.6L Zetec RoCam e 2.0L Duratec. Uma vida de aventura e liberdade começa agora. Bem-vindo à vida.

Propaganda em encarte da revista IstoÉ. São Paulo: Editora Três, n. 1750, 2003.

## ●● Interpretação do texto

### Compreensão

*Prof.(a), o objetivo da atividade é estimular comentários sobre as primeiras impressões que a sequência de textos e imagens causou. Não se espera que os alunos tenham interpretado todas as intenções e recursos do texto. É importante dar-lhes oportunidade de falar o que pensam ou sentem para comparar os efeitos de sentido provocados por um texto que explora a subjetividade: sensações, impressões e sentimentos.*

### Parte inicial

### Imagens

1. Qual foi a sua impressão ao olhar as três primeiras imagens? Explique.
2. Observe novamente as três primeiras imagens que aparecem nas páginas iniciais.

2. Sugestões: Na imagem A, a água. Na imagem B, a terra. Na imagem C, possivelmente, o ar (considerando o destaque para o céu e a cambalhota).

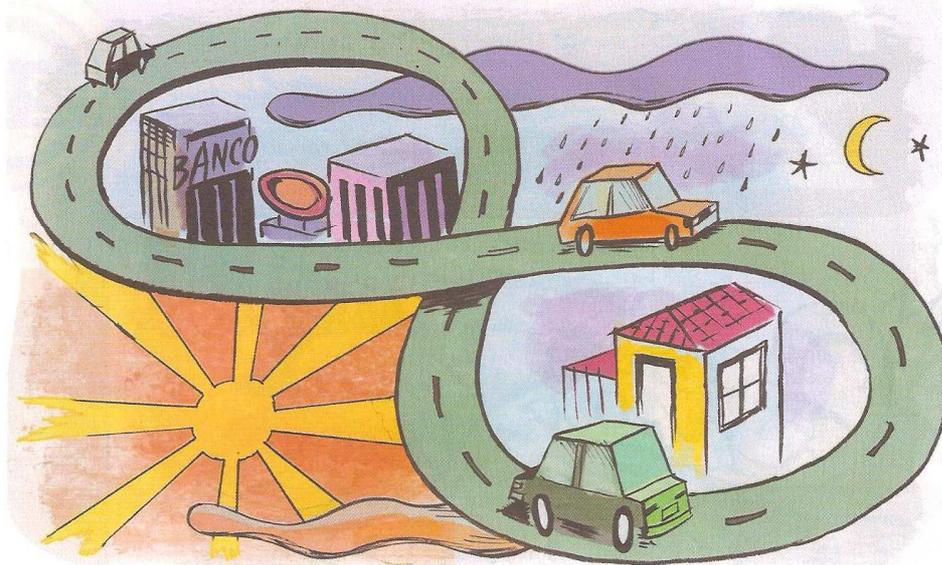
*Prof.(a), chame a atenção dos alunos para a disposição das páginas: a linha do horizonte, quando evidente, divide as imagens, colocando na parte superior o céu e o texto verbal, e na parte inferior, o cenário e as pessoas.*



Responda: que elemento da natureza pode ser destacado em cada imagem?

## ANEXO XII

## Leitura 1



## Circuito fechado (3)

Ricardo Ramos

A Z

**circuito:** linha fechada que limita um espaço; trajetória ou percurso que retorna ao ponto de partida. **fig.** sucessão de fatos que se repetem.

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fiz, não está pronto. Amanhã eu ligo, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês, não, fica para o outro. Desculpe, não me lembrei. Veja logo a conta, sim? É pena, mas hoje não posso, tenho um jantar. Vinte litros, da comum. Acho que não. Nas próximas férias, vou até lá, de carro. Gosto mais assim, com azul. Bem, obrigado, e você? Feitas as contas, estava errado. Creio que não. Já, pode levar. Ontem aquele calor, hoje chovendo. Não, filha, não é assim que se faz. Onde está minha camisa amarela? Às vezes, só quando faz frio. Penso que não. Vamos indo, naquela base. Que é que você tem? Se for preciso, dou um pulo aí. Amanhã eu telefono e marco, mas fica logo combinado, quase certo. Sim, é um pessoal muito simpático. Foi por acaso, uma coincidência. Não deixe de ver. Quanto mais quente melhor. Não, não é bem assim. Morreu, coitado, faz dois meses. Você não reparou que é outra? Salve, lindos pendões. Mas que esperança. Nem sim, nem não, muito pelo contrário. Como é que eu vou saber? Antes corto o cabelo, depois passo por lá. Certo. Pra mim, chega. Espere, mais tarde nós vamos. Aí foi que ele disse, não foi no

princípio, quem ia adivinhar? Deixe, vejo depois. Sim, durmo de lado, com uma perna encolhida. O quê? É, quem diria. Acredito que sim. Boa tarde, como está o senhor? Pague duas, a outra fica para o mês que vem. Oh, há quanto tempo! De lata e bem gelada. Perdoe, não tenho miúdo. Estou com pressa. Como é que pode, se eles não estudam? Só peço que não seja nada. Estou com fome. Não vejo a hora de acabar isto, de sair. Já que você perdeu o fim de semana, por que não vai pescar? É um chato, um perigo público. Foi há muito tempo. Tudo bem, tudo legal? Gostei de ver. Acho que não, penso que não, creio que não. Acredito que sim. Claro, fechei a porta e botei o carro pra dentro. Vamos dormir? É, leia que é bom. Ainda agosto e esse calor. Me acorde cedo amanhã, viu?

RAMOS, Ricardo. Circuito fechado (3). In: JOZEF, Bella (sel.). *Melhores contos*. São Paulo: Global, 1998.<sup>1</sup>

RICARDO RAMOS/  
ARQUIVO DA EDITORA



**Ricardo Ramos** nasceu em Palmeira dos Índios, AL, em 1929. Publicou seus primeiros contos aos 20 anos. Escreveu novelas, romances, memórias e livros técnicos sobre publicidade. Autor premiado, foi também jornalista, publicitário e professor de Comunicações. Ricardo Ramos é filho do escritor Graciliano Ramos. Faleceu em São Paulo, SP, em 1992.



<sup>1</sup> "Circuito fechado (3)"  
— O conto tem esse nome por ser o texto de nº 3 de um conjunto de cinco contos com o mesmo título, os quais compõem a obra *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos.

Unidade 1 • Prosa e verso na era da informação

## ●● Interpretação do texto

### Compreensão

*Prof. (a), o objetivo deste primeiro momento é a leitura do texto e o levantamento de hipóteses em relação ao contexto e à situação criados pela sequência de frases. É importante pedir à classe que observe a pontuação utilizada pelo autor. Depois das atividades de interpretação, o aluno deverá rever a forma como leu e analisar se deve mantê-la ou alterá-la, em função dos efeitos de sentido analisados.*

1. Leia em voz alta o texto com a entonação e a expressividade que considerar adequadas.
2. O texto lido é construído apenas por falas da personagem. Com base na observação dessas falas, responda:
  - a) Como você imagina a personagem? *Resposta pessoal.* A frase "Bem, obrigado..." é indicio de uma personagem masculina, se considerarmos que é a fala do narrador personagem.
  - b) É possível saber se a personagem é homem ou mulher?
  - c) Como é o dia dessa personagem? *Agitado, repleto de relações com pessoas.*
  - d) Há algumas frases no texto que revelam emoção da personagem. Transcreva uma delas. *"Que bom telefonar, foi ótimo..."/ "Não vejo a hora de acabar isto, de sair."/ "É um chato, um perigo público."/ "Gostei de ver."/ "Oh, há quanto tempo!"*
3. Há no texto expressões usadas em relações pessoais que podem indicar uma situação de prestação de serviços. Um exemplo é: "Puro, com gelo." — possivelmente, um pedido feito a um garçom. Transcreva do texto outras três expressões que indicam situações semelhantes. *"Por favor, quer ver o meu saldo?"; "Guarda o troco."; "Veja logo a conta, sim?"; "Vinte litros, da comum."; "De lata e bem gelada."; "Perdoe, não tenho miúdo".*
4. O texto inicia com uma expressão-clichê, própria de cumprimentos, da relação cordial entre pessoas: "Muito prazer". Pode-se afirmar que as falas que sucedem essa expressão confirmam a ideia de prazer? Por quê? *Aparentemente não, porque parecem falas mecânicas, repetidas em contatos superficiais.*

## ANEXO XIII



## Leitura

**tardio:** que chega depois do tempo.

**peço:** que não cresceu devidamente; relativo a doença dos vegetais que os faz definharem, murchar.

**ímpeto:** força repentina e intensa; entusiasmo.

**abotoar:** lançar (a planta) botões; germinar.

**prólogo:** parte inicial de uma tragédia (teatro grego); cena inicial em que são dados elementos da trama que vai se desenrolar.

**hipocrisia:** falsidade, fingimento.

**sistemática:** que segue ou observa um método.

**pagar à farta:** pagar bem, em abundância.

**fastio:** enfado, aborrecimento, tédio.

**saciedade:** satisfação completa.

## Memórias póstumas de Brás Cubas

Machado de Assis

### Capítulo LIII

.....

[...]

Há umas plantas que nascem e crescem depressa; outras são tardias e pecas. O nosso amor era daquelas; brotou com tal ímpeto e tanta seiva, que, dentro em pouco, era a mais vasta, folhuda e exuberante criatura dos bosques. Não lhes poderei dizer, ao certo, os dias que durou esse crescimento. Lembra-me, sim, que, em certa noite, abotoou-se a flor, ou o beijo, se assim lhe quiserem chamar, um beijo que ela me deu, trêmula, – coitadinha, – trêmula de medo, porque era ao portão da chácara. Uniu-nos esse beijo único, – breve como a ocasião, ardente como o amor, prólogo de uma vida de delícias, de terrores, de remorsos, de prazeres que rematavam em dor, de aflições que desabrochavam em alegria, – uma hipocrisia paciente e sistemática, único freio de uma paixão sem freio, – vida de agitações, de cóleras, de desesperos e de ciúmes, que uma hora pagava à farta e de sobra; mas outra hora vinha e engolia aquela, como tudo mais, para deixar à tona as agitações e o resto, e o resto do resto, que é o fastio e a saciedade: tal foi o livro daquele prólogo.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 28. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 84.

*Prof. (a), pelo fato de esse texto ser mais difícil de ler pelos alunos, as questões de compreensão estão depois da leitura de cada um dos capítulos. Se achar conveniente, é possível fazer a leitura contínua e só depois sistematizar a compreensão por meio das atividades propostas.*

## ●● Interpretação do texto



### Compreensão

**preenunciar:** prever o que ainda não aconteceu; prever, profetizar.

1. No início desse capítulo, o amor é comparado a uma planta. Que palavras foram usadas para caracterizá-lo assim? Brotou, seiva, folhuda, bosques, abotoou.
2. No texto, o beijo é comparado ao aparecimento de botões de flor. Transcreva a passagem que expressa essa ideia. "... abotoou-se a flor, ou o beijo..."
3. O narrador afirma que o beijo que Virgília lhe dera era um "prólogo". O que esse beijo **preenuncia** para ele? Responda a questão com uma passagem do texto. "Uma vida de delícias, de terrores, de remorsos, de prazeres que rematavam em dor, de aflições que desabrochavam em alegria".
4. Que características são atribuídas a esse beijo? Único, breve e ardente.
5. O trecho fala em delícias, prazeres e alegria e também em terrores, remorsos, dor e aflições. Com base no resumo da história apresentado na página 115, responda: por que o narrador **preenuncia** sentimentos e sensações contraditórios ao se referir ao que espera de sua vida depois daquele beijo? Provavelmente porque Virgília era casada e essa situação traria, junto com as delícias e as alegrias do amor, terrores, remorsos e aflições.