

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG

JÚLIA MARIA BRITO

**A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA À LUZ DA
SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS**

ALFENAS/MG

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG

JÚLIA MARIA BRITO

**A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA À LUZ DA
SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal
de Alfenas – UNIFAL-MG como
requisito para obtenção do título de
Licenciado em Letras- Espanhol.

Orientador: Prof. Dr. Celso Ferrarezi
Júnior.

ALFENAS/MG

2019

Dedicatória:

“Dedico esse trabalho primeiramente a Deus por ser sempre presente em minha vida. Dedico, também, a minha família, meus amigos, colegas de curso, companheiros, alunos e a todos que lutam e acreditam na educação.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por sempre ouvir minhas orações, me guiar e ser a razão de todas as coisas boas que acontecem na minha vida.

À Universidade Federal de Alfenas e a todos os professores do curso de Letras (português e espanhol), vocês são muito especiais para mim.

A todos os meus amigos e família, principalmente meus pais, meu irmão e minha madrinha (professora maravilhosa!), que sempre apoiaram minha graduação em Letras.

À Thayná, uma pessoa que nunca deixou de acreditar em mim, além de ser meu alicerce na faculdade e na vida.

Ao professor Ferrarezi Jr., que me incentivou a fazer esse trabalho num momento difícil e ajudou a dar um novo sentido na minha futura docência.

Obrigada!

*“Tudo vale a pena quando a alma não
é pequena”*

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

RESUMO.....	iii
ABSTRACT:	iv
INTRODUÇÃO	9
Capítulo 1 - REVISÃO TEÓRICA.....	11
1.1. A Semântica de Contextos e Cenários.....	11
1.2. A Lexicografia Pedagógica	16
1.3. O dicionário de Língua	19
1.4. A Democratização do dicionário escolar.....	21
Capítulo 2 – METODOLOGIA	24
Capítulo 3 – Análises das atividades lexicográficas nos livros selecionados ...	25
3.2. Atividades ligadas ao léxico em livros de escolas privadas	25
3.2. Atividades ligadas ao léxico em livros aprovados e distribuídos pelo PNLD.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	42

RESUMO

Neste trabalho, analisamos como a Lexicografia Pedagógica pode ser trabalhada quando aplicamos os conceitos da Semântica de Contextos e Cenários, especialmente em atividades de livros escolares. A princípio, foram selecionados dois tipos diferentes de materiais didáticos para a escolha de atividades: livros produzidos pela PNL (Programa Nacional do Livro Didático) para o EJA (Ensino de Jovens e Adultos) e apostilas do Sistema de Ensino Anglo (Manual do professor de Língua Portuguesa), que atendem ao terceiro ano do Ensino Médio. As atividades escolhidas remetem direta ou indiretamente aos conceitos da SCC, mas necessitam de uma reformulação e nova abordagem, tal como este trabalho sugere com apontamentos. Como aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo utilizamos, principalmente, as pesquisas de Ferrarezi (2008, 2010, 2012), tal como o guia de livros didáticos Programa Nacional do Livro Didático. Para os estudos centrados na Lexicografia Pedagógica, aplicamos as pesquisas de Krieger (2006) e Welker (2004). Frisamos que os resultados obtidos não são conclusivos, visto que a educação, assim como os materiais didáticos estão em constante desenvolvimento. Porém, reiteramos que a Semântica de Contextos e Cenários é essencial para os estudos de significação que são apresentados nos materiais escolares, ainda que novas propostas sejam estabelecidas nessa monografia.

Palavras-chaves: Lexicografia Pedagógica; Semântica de Contextos e Cenários; Materiais didáticos; Programa Nacional do Livro Didático; Significação.

ABSTRACT:

In this paper, we analyze how Pedagogical Lexicography can be worked upon when we apply the concepts of Context and Scenario Semantics, especially in textbook activities. At first, two different types of teaching materials were selected for the choice of activities: books produced by PNLD (National Textbook Program) for EJA (Youth and Adult Education) and handouts from the Anglo Education System (Teacher's Manual of Portuguese Language), who attend the third year of high school. The activities chosen refer directly or indirectly to the concepts of SCC, but need a reformulation and a new approach, as this work suggests. As a theoretical support for the development of this study we use mainly the research of Ferrarezi (2008, 2010, 2012), as well as the textbook guide from the National Program of the Textbook. For studies focusing on Pedagogical Lexicography, we apply the research of Krieger (2006) and Welker (2004). We emphasize that the results obtained are not conclusive, since education, as well as the didactic materials are in constant development. However, we reiterate that the Semantics of Contexts and Scenarios is essential for the meaning studies that are presented in school materials, even if new proposals are established in this monograph.

Keywords: Pedagogical Lexicography; Semantics of Contexts and Sceneries; Didactic Materials; Brazilian National Textbook Program; Meaning.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste estudo é analisar como a Semântica de Contextos e Cenários pode ser abordada em atividades nos livros didáticos de língua portuguesa em consonância com a perspectiva da Lexicografia Pedagógica. Optamos pela escolha de materiais recentes para a seleção de atividades que possam ser trabalhadas com a significação. Posteriormente, elaboramos uma reformulação crítica que explora, sobretudo, a SCC e a LP nos livros didáticos.

Para a seleção de materiais interessam-nos, sobretudo, dois tipos de livros, que neste caso foram: livros didáticos adquiridos pelo PNLD para o EJA (Educação de Jovens e Adultos) e apostilas do Sistema de Ensino Anglo (Manual do professor de Língua Portuguesa). O porquê destas escolhas é determinado pelo fato de que as exemplificações, comparações e reformulações de atividades com esses dois tipos de materiais refletem os padrões do livro didático da escola pública e da escola privada.

Para realizarmos este estudo, a princípio, buscamos respostas para as seguintes perguntas:

- (i) Como a SCC juntamente com a Lexicografia Pedagógica podem ser mais exploradas nas atividades selecionadas?
- (ii) Quais os acertos e os erros das atividades que foram escolhidas?
- (iii) Seria possível fazer uma reformulação das atividades, se considerarmos a LP à luz da SCC?
- (iv) Os resultados obtidos das respostas são suficientes para o aprendizado dos alunos?

Nos primeiros capítulos apresentamos os conceitos básicos da Semântica de Contextos e Cenários, teoria referencial deste trabalho. Em sequência, citamos alguns dos principais autores e pesquisadores da Lexicografia Pedagógica e suas ideias. Posteriormente, temos dois capítulos: “O dicionário de língua”, que esclarece e enfatiza o papel do dicionário de língua na sociedade, e “A democratização do dicionário escolar”, referente à história do livro didático no Brasil. Para os métodos do trabalho, selecionamos

algumas atividades de livros didáticos que foram exploradas a partir dos conceitos da SCC e LP. Logo, temos a última parte, referente às conclusões às quais o trabalho de pesquisa nos dirige.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO TEÓRICA

1.1. A SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS

A Semântica de Contextos e Cenários - SCC faz parte de uma das vertentes dos modernos estudos semânticos, nomeado de *Semântica Cultural*. Antes de definirmos o que é a SCC, é importante entender que a Semântica, de modo geral, é a ciência que estuda o significado. Como o significado é um conceito amplo e, muitas vezes, indefinido, há diferentes ramificações construídas como vertentes teóricas dentro de uma concepção Semântica geral. Cada uma delas adota uma visão diferente de significado e de língua natural. Uma dessas vertentes é a SCC.

De acordo com Ferrarezi (2018), as Semânticas Culturais estudam a relação dos sentidos que atribuímos às palavras e expressões de uma determinada língua do ponto de vista da inserção do sistema lingüístico na cultura em que ela está inserida. Portanto, as construções e atribuições de sentidos, do ponto de vista de uma vertente semântica de viés cultural só se tornam importantes quando relacionados à língua e à cultura.

Ainda, de acordo com esse autor, é interessante constatar que o interesse nos estudos entre língua e cultura ressurgiu com “*a popularização da informática e o fracasso dos primeiros tradutores automáticos*”. Isso nos leva a refletir sobre a ligação entre língua e cultura e em como esta relação colabora na construção dos sentidos, que se tornam “pontes” diretamente associados às palavras para nos conduzir à dimensão representativa das línguas. Também, podemos fazer uma reflexão acerca do que é traduzir uma língua e entendê-la, através da indagação: um dicionário e muitos livros são suficientes para “aprender” uma língua ou quase tudo sobre ela?

Naturalmente, dicionários e livros com conotações mais normativas são um grande suporte para o aprendizado. Porém, as descobertas referentes à relação entre língua e cultura nos mostram que até o acervo teórico gramatical

de que dispõe uma língua é fruto dessa construção cultural. Assim, torna-se essencial conhecer a cultura e as formas de representação que duas diferentes representações de mundo associam à língua para que, realmente, conheçamos uma língua. Isso é bem mais fácil no aprendizado natural das línguas maternas, mas se torna possível também para o aprendizado de L2, desde que o ensino da segunda língua seja realizado de forma correta.

Assim, é possível inferir que a comunicação globalizada de hoje exige de nós mais do que a mera aquisição de vocabulário e regras gramaticais de uma língua, dado que a maioria das pessoas está inserida em um contexto de comunicação. A utilização de palavras deve, assim, ser acompanhado de conhecimentos adicionais sobre a cultura em que a língua em questão se insere, uma vez que traduzir uma língua é uma questão de compreender os sentidos, para além da mera gramática.

A questão de que as línguas são equivalentes em sua capacidade representativa sem ser gramaticalmente equivalentes em todos os casos é algo relevante quando pensamos pelo enfoque da SCC, pois podemos refletir em como deveriam ser traduzidos e decodificados os sentidos e tudo aquilo que não cabe apenas na gramática normativa, ou na equivalência gramatical em uma tradução. Tal como evidencia o autor:

[...] é dessa ideia errada de que línguas “precisam ter equivalências porque sim” que surgem, entre outras, as visões de que o português brasileiro tem voz passiva e participios nos mesmos moldes que o latim possuía, porque se o latim tinha isso em sua estrutura, o português tem que ter. Mas, isso não é real.” (FERRAREZI, 2018).

Existem várias formas de expressão e interpretação em uma língua, e por trás dessa mesma língua inúmeras possibilidades de fala. No Brasil, por exemplo, temos Minas Gerais e Rio de Janeiro, estados diferentes com culturas e expressões de sentidos também diferentes. De uma cidade a outra também podem existir palavras e expressões variadas. Tudo isso está atrelado às questões culturais e variações que não estão determinadas pela normatividade gramatical. Assim, é possível que ideias que são expressas de

uma forma y em Minas Gerais o sejam de uma forma z no Rio de Janeiro. Trata-se de ir além da equivalência lexical e chegar-se à construção lingüística em seu estado mais complexo.

De acordo com as proposições da SCC, um determinado sentido que é expresso em uma cultura e, nesta, funciona com valor representativo pleno, pode não ser efetivo em outras culturas. Isso comprova o fato de que o significado não está relacionado somente à questões estruturais da língua. Ferrarezi (2018), argumenta que mesmo que exista semelhança na estrutura gramatical entre duas línguas, tal similitude pode não funcionar na prática. Dessa forma, é importante destacar novamente a importância dos estudos lingüísticos atrelados às questões culturais de cada língua e de cada comunidade de fala.

Nos pressupostos básicos dos estudos teóricos da SCC, considera-se que *“uma língua natural é vista como um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos”* (FERRAREZI, 2018, p. 13). Sendo assim, a língua, mesmo enquanto sistema, se realiza como fator determinante na representação de mundos pelos falantes. Vale ressaltar, ainda, que a língua é construída com as experiências humanas de cada indivíduo de uma comunidade de fala, tal como explicita o autor:

“a língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis [...] Só que, ao mesmo tempo em que faz parte de uma cultura, a língua ajuda a construí-la”. (FERRAREZI, 2018).

É relevante destacar, ainda, algumas das diferentes considerações da SCC sob um viés preciso. As análises lingüísticas minuciosas de sentidos atribuídos a construções gramaticais podem ser estudadas separadamente ou de forma complementar. De acordo com (FERRAREZI (2018), são subdivididas em:

1. Análise de aspectos gramaticais e culturais relacionados à gramática conhecida de uma determinada língua.
2. Análise de traço coletivo marcante, como uma forma mais específica de verificação.

3. Análise do contexto e cenário: busca de informações contextuais.
4. *Reconstrução do “sentido imagem” do objeto analisado*: verificação precisa em como acontece a construção do sentido, se é uma construção coletiva ou individual.
5. Análise valorativa: verificar se na construção dos sentidos houve influência ideológica, se tal construção pode ser reproduzida em situações diferentes e de qual maneira.

Diante dos tópicos anteriormente descritos, ainda é necessário acrescentar que:

“[...] uma língua usa sinais cujos sentidos são especializados em um contexto, sendo que este só tem sentidos especializado em um cenário. Assim, toda manifestação linguística faz parte de um sistema aberto e, por, em sua realização plena, estar associada a um sentido, revela uma cultura, que se inter-relaciona com um pensamento que a gera e com um sistema linguístico que a representa.” (FERRAREZI, 2008).

Assim, a língua materna de cada indivíduo é uma das suas primeiras formas de representação de seus diferentes mundos e dos eventos neles existentes. Isso porque, de acordo com a SCC, não existe apenas o mundo que tomamos como referência, ainda que seja considerado mundo real. Usamos a língua como ferramenta criadora dos outros mundos. Isso é necessário, por exemplo, para uma representação compatível com a de outras pessoas, *porque “os sentidos utilizados nessas representações são compartilhados, mesmo que parcialmente, pelos falantes.”* (FERRAREZI, 2018).

As interações culturais condicionam a troca de sentidos que são diretamente influenciados pela língua que, de acordo com o autor: sistematiza, representa e ocasiona criações tornando-se assim, elementar para os estudos com SCC. A língua, neste caso, é um elemento considerado do ponto de vista cultural, pois está inserida em um sistema de valores, conhecimentos e história, em uma sociedade específica para a qual funciona e em situações de enunciação que condicionam grandemente os efeitos de sentido a ela associados.

Na SCC, se toma como pressuposto que existem várias possibilidades de sentido para uma palavra, isso porque: *“nenhuma palavra tem um sentido próprio, que seja dela e sempre associado a ela.”* (FERRAREZI. 2008, p. 26). Esse pressuposto pode ser descrito pelo *Princípio de Especialização dos Sentidos*, que considera três elementos distintos que confluem na construção linguística:

1) Sinal: a palavra e outras formas de sinalidade que se associam a ela.

2) Contexto: aquilo, de natureza linguística, que vem antes e depois da palavra.

3) Cenário: tudo aquilo que, mesmo sendo de natureza extralinguística, for essencial (de acordo com os interlocutores) para a construção dois sentidos de um enunciado. Por exemplo: a roupa que alguém está usando no momento da troca de sinais, ou qualquer outra coisa que aconteça nesta ocasião.

Conforme explicita (FERRAREZI. 2008), um exemplo esclarecedor desse Princípio de Especialização dos Sentidos pode ser tomado a partir da palavra “**dado**” no português brasileiro, visto que, em situações diferentes, é associada claramente a sentidos também diferentes:

- “1. O **dado** do jogo foi perdido.
2. O **dado** linguístico foi perdido.
3. Tudo tinha **dado** certo naquele dia.
4. Esse cara é um **dado** viciado que só cai no mesmo número.” (FERRAREZI. 2008, p. 28).

Um quinto e último exemplo ainda exposto pelo autor, é a possibilidade de alguma pessoa ter um amigo ou familiar chamado “**Dado**”, o que nos norteia para uma dimensão de cenários mais individual. Por conseguinte, neste trabalho, é imprescindível destacar a importância da compreensão dos sentidos através de uma visão cultural como a proposta pela SCC, uma vez que, quando lidamos com alunos de educação básica, as diferenças de ordem cultural podem ser elemento impeditivo para a compreensão da linguagem da escola. Para que os alunos ampliem o aprendizado e se interessem efetivamente pelo ensino de língua materna, seria importante que a linguagem

da escola e a linguagem dos alunos fossem aproximadas por um processo de “tradução” que permitira ao aluno entender aquilo que o professor diz e vice-versa. Dessa forma, passaríamos de uma hegemonia linguística da escola, que, na maioria das vezes, sufoca a linguagem e as competências comunicativas dos alunos, para uma troca mais produtiva de informações linguísticas entre os diferentes atores do processo educativo.

1.2. A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

É fundamental entender o funcionamento do dicionário escolar enquanto objeto de estudo da Lexicografia Pedagógica - LP, àrea recente que prioriza pesquisas relacionadas aos dicionários escolares para primeira e segunda língua. Maria da Graça Krieger, no livro *“Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos”* (p. 103-104), afirma que a LP tem maior tradição no campo de língua estrangeira do que língua materna brasileira e destaca duas motivações básicas:

- (a) há falta de consciência da escola de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua;
- (b) o fato de que o dicionário de língua é pouco e mal explorado pelos professores.

Naturalmente, é válido destacar que os dicionários na educação básica são utilizados poucas vezes em nossas escolas e, nessas poucas vezes, de forma inadequada. Para tal problema, a autora destaca que existe ainda uma visão limitada no que tange ao uso dos dicionários, que acabam “servindo apenas para verificar significados pontuais” ou a “ortografia correta”.

Com isso, a exploração de questões linguísticas e culturais de cunho lexicográfico ficam à deriva. Essa problemática, juntamente com a falta de conhecimento dos professores de língua materna e estrangeira, no que concerne aos estudos lexicográficos, leva-nos a concluir que apesar de ser um campo novo, precisa de mais espaço no ensino regular. Professores e alunos estão pouco acostumados com questões lexicográficas e o uso dos dicionários.

A autora destaca (p.106) dois propósitos básicos da Lexicografia Pedagógica: “[...] a busca de adequação do dicionário e seu uso produtivo para os distintos projetos de ensino de aprendizado de línguas”. E acrescenta ainda que o dicionário “[...] sistematiza inúmeras informações de caráter linguístico, cultural e pragmático”.

Desse modo, podemos concluir que os dicionários oferecidos como “pedagógicos” devem ser constituídos de acordo com as necessidades dos alunos, fazendo um papel pedagógico e adequando-se a características como idade e série, o que reforça o fato de que o nível escolar é fato relevante na construção do acervo pedagógico dicionarístico.

Outrossim, na mesma obra, há diferenciações importantes apresentadas por Hebert Andreas Welker sobre a Lexicografia Pedagógica. O autor (p.104), atenta-nos para duas acepções diferentes que são a Lexicografia Prática (elaboração dos dicionários pedagógicos) e a Lexicografia Teórica (estudos dos dicionários pedagógicos).

Diante do termo *Lexicografia Pedagógica* e de possíveis definições, o autor valida o significado atualizado da palavra “Pedagógico” (p.105):

[...] embora pedagogia se refira etimologicamente à educação das crianças, a definição atual mais comum é “teoria e ciência da educação e ensino”, ou seja, ela abrange também o ensino recebido por adolescentes e adultos.

Deste modo, ainda que a definição acima possa levar a uma conclusão contrária, os Dicionários Pedagógicos - DP são obras bem específicas e criadas de acordo com as dificuldades do público, neste caso os alunos. Com isso, o fato de que a LP abrange apenas os dicionários utilizados para o ensino e aprendizagem é reforçada, principalmente no atual cenário escolar. O impasse é que a maioria dos artigos sobre Lexicografia Pedagógica são sobre LE, limitando a construção de material para o estudo da língua materna.

Welker identifica o linguísta inglês Henry Sweet como o primeiro a expor o assunto em um livro, no ano de 1899. Há um capítulo em que o autor discorria sobre o estudo do vocabulário, colocando em pauta o estudo da língua moderna e a irrelevância da limitação dos elementos enciclopédicos. Logo, podemos concluir que a relevância dos conteúdos se caracteriza por

informações completas dos vocábulos através de construções gramaticais bem arquitetadas. Por suposto, o cuidado de não tornar essa construção dedutível a uma gramática limitada torna-se, também, imprescindível.

É válido constatar que Welker considera Edward L. Thorndike o pioneiro dos estudos de dicionários destinados aos aprendizes de língua materna e esclarece que nesta área existem poucas pesquisas e conclusões. Segundo ele, Edward publicou uma palestra em 1928, que foi republicada em 1991 no *International Journal of Lexicography*, criticando e fazendo possíveis sugestões aos dicionários para alunos, como: registrar palavras úteis, utilizar definições compreensíveis, ilustrações etc.

Podemos ressaltar ainda que as conclusões do autor se baseiam em dicionários monolíngues para aprendizes de língua estrangeira ou materna, mas existem outros tipos de dicionários pedagógicos de línguas, como: bilíngues, semibilíngues, híbridos, bilingualizados ou monolíngues com traduções.

No Brasil, ainda segundo Welker, a verdadeira preocupação dos metalexígrafos aconteceu no início do milênio, o autor enfatiza:

O princípio fundamental que norteia a lexicografia pedagógica é o seguinte: na elaboração de dicionários pedagógicos, devem ser levadas em conta as reais necessidades e habilidades dos usuários, o que significa que devem ser produzidos dicionários diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência lingüística.

Portanto, o dicionário no ambiente escolar pode ser um instrumento didático presente na vida de alunos e professores e não é só o dicionário físico, pois há a possibilidade de se trabalhar com o dicionário online (virtual). A existência de tecnologias acessíveis, como o smartphone, o notebook e o tablet, por exemplo, permite que professor e aluno estudem de maneira prática o acervo lingüístico da língua materna ou de uma estrangeira. Porém, nada exclui e invalida o fato de que o dicionário físico também é uma ferramenta indispensável.

É essencial lembrar que o dicionário não tem a finalidade de ser utilizado apenas por uma parcela das pessoas, tal como caracteriza o ditado vulgar: “o dicionário é o pai dos burros”¹. Tal expressão contribui apenas para a exclusão dos verdadeiros valores, expressões e ideologia linguística edificadas pelo dicionário de língua, pois, através dele um acervo riquíssimo de palavras pode representar a sociedade.

1.3. O DICIONÁRIO DE LÍNGUA

O dicionário de língua é o acervo de registro do léxico, dotado de critérios e sistematizações para a catalogação e o acomodamento das entradas e definições que nele estão presentes. Goza de respeito social ao assumir o papel de código normativo da língua e, por causa disso, é a principal referência quando há dúvidas em relação ao sentido de uma palavra, seja em qualquer lugar, para qualquer segmento social ou profissional e independente de faixa etária.

Diferente de outros gêneros, o dicionário tem um forte compromisso com o léxico de uma língua: é “uma reconstrução teórica do mundo das palavras, a partir de experiências concretas sempre limitadas” (RANGEL, 2006, p. 15). É uma fonte de consulta sobre palavras, expressões e sentidos desconhecidos.

Com isso em mente, podemos ver que, além de mostrar a importância do dicionário na sala de aula, devemos lembrar que os dicionários, assim como qualquer outro texto, constituem-se discursos produzidos em certas condições, tendo o seu processo de produção vinculado a uma determinada rede de memória que se fez por meio da língua (ORLANDI, 2000).

De acordo com Orlandi (2000), se temos o dicionário como instrumento linguístico, produzido na História, em um certo momento, devemos perceber também que, ao perder seu caráter monumental para ser objeto tangível de

¹ Apesar de não existir uma origem exata para a expressão, muitas fontes indicam que o dito popular surgiu quando o pai de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, fabricava carroças para burros e era elogiado pela perfeição de seu trabalho. Os clientes, muitas vezes, diziam não ter palavras para elogiar o fabricante, então seu filho Aurélio criou um dicionário com essa finalidade.

nossa relação com a língua na História, “ele se apresenta como vestígio de nossa memória histórica, social e cultural”.

Pensando nisso, podemos compreender o funcionamento do dicionário em uma sociedade como a nossa, torna-se um instrumento de importância se considerando a importância dos estudos lexicográficos desde a antiguidade:

“[...] o dicionário é um instrumento de importância vital para as sociedades de cultura, já que é o único lugar que contém o léxico de um idioma; mas, contraditoriamente, é ainda um tipo de obra pouco estudada, mostrando que há ainda grande carência de estudos lexicográficos em nosso meio”. (KRIEGER, 2006).

Além de ser um instrumento vital para a sociedade, o dicionário é um acervo memorial e ao mesmo tempo dinâmico. Nele, há impressões de época: um dicionário de dois séculos atrás pode ter palavras inexistentes para o contexto atual, por exemplo. E nele, também, cabem as mudanças dadas pela língua: palavras novas, palavras que não existiam, palavras tabu antes não utilizadas etc. O que pode ser explicado da seguinte maneira:

“[...] a memória de cada indivíduo não é um armazém de pensamentos ou um arquivo de impressões sensíveis memorizadas, pois os conceitos são dinâmicos, apesar de estarem registrados fisiologicamente na memória. As palavras não são meras etiquetas de conceitos já completados e armazenados; são etiquetas sim, mas de um processo de categorização ou de uma família de tais processos *in fieri*. Devido à natureza dinâmica do processo subjacente, os referentes das palavras podem mudar muito, os significados podem expandir-se e as categorias estão sempre abertas a mudanças”. (BIDERMAN, 1998).

Depreendemos, portanto, que o saber escolarizado da língua materna liga-se à Lexicografia Pedagógica. Porém, podemos imaginar a importância da utilização dos dicionários para além da escola, pois o dicionário, enquanto instrumento linguístico, se faz presente na sociedade como uma representação de mundo difundida por palavras.

1.4. A DEMOCRATIZAÇÃO DO DICIONÁRIO ESCOLAR

É importante destacar que o direito ao livro didático é uma conquista recente. Os processos de adaptações e ajustes somaram a duração de 67 anos (1929/1996). Só em 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE), inicia a produção e distribuição dos livros de forma ininterrupta e massiva, promovendo a democratização dos livros didáticos. Em 1993, através do MEC, institui-se uma comissão avaliadora que foi responsável por solicitar as dez obras mais procuradas pelos professores em 1991. As obras correspondiam somente a algumas matérias do ensino fundamental, mas a partir desta comissão avaliadora mudanças futuras tornaram-se possíveis para as próximas décadas.

O posterior avanço do programa proporcionou mudanças positivas e, a partir de 2001, foi possível distribuir dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de 1^a à 4^a séries do ensino fundamental, além de livros em braile. Com mais algumas alterações nos anos seguintes, o Ministério da Educação, finalmente, criou o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), e em 2007, o Programa Nacional do Livro para Jovens e Adultos (PNLA).

Em 2009, a partir da Resolução CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro 2009, o PNLEM e o PNLA foram incorporados ao Programa Nacional do Livro Didático, que passou a ser chamado de PNLD-EJA e PNLD para Educação Básica.

Na atualidade, os programas para a distribuição de livros didáticos são o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ambos distribuem, regularmente, para as escolas públicas livros de educação básica, obras didáticas, pedagógicas e literárias.

O Programa Nacional do Livro Didático é o que proporciona a distribuição de dicionários à educação básica pública. O órgão é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os processos efetivos da PNLD podem ser divididos em três etapas:

- 1) Na primeira etapa ocorre uma avaliação feita por especialistas e consultores *ad hoc*. As obras avaliadas precisam estar inscritas no

edital específico do programa e correspondem aos níveis fundamental e médio.

- 2) Na segunda etapa, os professores de escolas estaduais e municipais selecionam os livros didáticos sob orientação dos guias de livros didáticos proporcionados pelo MEC.
- 3) A terceira etapa é o envio dos livros didáticos solicitados.

No que concerne aos dicionários destinados às escolas de rede pública, destaca-se a publicação da obra *“Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”*. Nessa publicação, encontra-se um acervo de obras dicionaristas direcionadas às diferentes etapas de ensino:

- O tipo 1, para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental;
- O tipo 2, para alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- O tipo 3, para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental;
- O tipo 4, para alunos do Ensino Médio.

O documento apresenta cada acervo caracterizando informações relevantes para que o professor entenda como se direciona cada tipo de dicionário, servindo como um guia de explicação e esclarecimento, o que torna o uso dos dicionários acessível e democrático. Segundo o documento, é possível afirmar:

[...] que o objeto de conhecimento visado pelos dicionários é a palavra; que a disciplina a que ele está mais diretamente associado é uma especialidade da linguística, a lexicografia; e que, do ponto de vista epistemológico, a área em que nos situamos é a das ciências humanas; afinal, nada é mais humano que a linguagem, ou o nosso desejo de conhecê-la e dominá-la cada vez melhor. (BRASIL, p.9).

O documento expõe de maneira didática como o professor pode utilizar o dicionário em sala de aula, além de explicar claramente como se estrutura cada acervo, tal como está inserido na página dez, as seguintes informações:

Dicionários de Tipo 1: 1º ano do Ensino Fundamental:

Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.

Dicionários de Tipo 2: 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental:

Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

Dicionários de Tipo 3: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental:

Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

Dicionário de Tipo 4: 1º ao 3º ano do Ensino Médio:

Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Mediante essas informações, é necessário destacar que o Programa Nacional do Livro Didático proporciona a garantia de materiais pedagógicos “de qualidade” nas escolas de rede pública, subsidiando individualmente a todos os alunos. Sendo assim, há o cumprimento da Constituição de 1988 (art. 208): “VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, selecionamos algumas atividades que estão divididas da seguinte forma:

- (i) Exercícios do terceiro ano que fazem parte dos livros do Sistema de Ensino Anglo.
- (ii) Exercícios em livros aprovados e distribuídos pelo PNLD para o EJA (Ensino de Jovens e adultos).

O material didático escolhido para pesquisa se configura em duas categorias simples: livros que são de escolas privadas e livros da rede pública. Com a base teórica anteriormente mencionada construímos novas propostas de atividades, observações e comentários. Serão considerados, principalmente, o conhecimento prévio de cada aluno, se o conteúdo cobrado em cada atividade colabora para o aprendizado, se há a exploração e aspectos semânticos relevantes e adequação dos princípios da LP e se os levantamentos das questões são superficiais no que concerne ao aprendizado de modo geral.

Portanto, serão relevantes, principalmente, a pesquisa de Ferrarezi Jr. referente à Semântica de Contextos e Cenários e, também, os estudos da Lexicografia Pedagógica, quando consideramos o uso dos dicionários em atividades escolares para algumas reformulações e comentários.

Dessa forma, é relevante destacar a importância de cada atividade para trabalhar o conhecimento dos alunos, pois é necessário arquitetar um exercício que ensine e faça sentido, desconstruindo a ideia de que “decorar é necessário”, assim como “passar no vestibular ou ENEM é mais importante que aprender”. Na primeira parte, vamos apresentar as atividades de livros de escolas da rede privada.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISES DAS ATIVIDADES LEXICOGRÁFICAS NOS LIVROS SELECIONADOS

Neste capítulo, como informado anteriormente, desenvolveremos as análises de atividades de cunho lexicográfico propostas nos livros selecionados. Iniciaremos com os livros do sistema privado de ensino.

3.2. ATIVIDADES LIGADAS AO LÉXICO EM LIVROS DE ESCOLAS PRIVADAS

No trecho abaixo, nos deparamos com uma explicação sobre como os autores aplicam os recursos utilizados em tirinhas para gerar o humor. Também, há uma ênfase para falar da coerência interna e externa como um dos meios utilizados para proporcionar a contradição do texto. Porém, ressaltamos que podem existir alunos que desconheçam a coerência interna (referente às relações do texto consigo próprio) e a coerência externa (decodificação do próprio leitor) e isso não é explicado no texto, sendo dado como óbvio. Por isso, faz-se necessário que o professor esclareça primeiro esses termos técnicos para que, futuramente, não haja dúvidas e erros.

4. Incoerência para criação de efeitos de sentido

A incoerência nem sempre deve ser tratada como um defeito de elaboração de significados. Em certos contextos, quando programada intencional, é um dos recursos geradores do **efeito de humor**. Romper com expectativas socialmente convencionadas (coerência externa) ou construídas no texto (coerência interna) é um dos procedimentos de gêneros textuais como a piada ou a tirinha, como, por exemplo:

ESSE ESQUEMA DE OVNIS É COISA DA CIA.

O QUE NINGUÉM SABE É QUE A CIA É CONTROLADA POR ALIENS. É!

ESSES MESMOS ALIENS MATARAM OS DINOSSAVROS.

A sequência de afirmações sem lastro na realidade e sua recorrência na sociedade geram o efeito de humor da tirinha.

SIEBER, A. *Folha de S.Paulo*, 13 maio 2017. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#13/5/2017>.

Fonte: MANUAL DO PROFESSOR LÍNGUA PORTUGUESA 5. TERCEIRÃO ALFA. Sistema de Ensino Anglo. Camara Brasileira do livro. 1 ed. São paulo, 2018, p.65.

Também é possível observar, em primeira instância, que nem todos os alunos conseguiriam entender claramente o efeito cômico da tirinha. Isso se explica pelo fato de que *OVNIS* e *ALIENS* poderiam causar mais confusão que efeito de humor, dado que as duas palavras se referem a um mesmo significado nesse contexto. Outro possível caso de confusão acontece com a palavra *CIA*, referente ao serviço secreto de informações dos EUA, pois alguns alunos também poderiam confundir com a abreviação de “companhia” ou até desconhecer ambos os significados.

No caso da palavra *CIA*, retomamos o Princípio de Especialização dos Sentidos (FERRAREZI. 2008), para enfatizar que nenhuma palavra tem um único significado ou sentido *a priori*, pois é fundamental analisar, além da palavra, também o contexto (dimensão linguística do texto) e o cenário (a dimensão extralinguística em que o texto é compreendido). Por exemplo, quais seriam os sentidos da palavra *CIA* nas frases seguintes?

- a. Tenho *CIA* para a próxima festa. (acompanhante)
- b. A *CIA* dos EUA é extremamente invasiva se tratando de informações tecnológicas. (órgão de inteligência estatal americana)
- c. Você já assistiu o programa *Bom dia e CIA?* (e algo mais...)
- d. Compro minhas coisas na loja Irmãos Bonato e *CIA*. Ltda. (empresa)

Pelas razões anteriormente citadas, seria proveitoso acrescentar atividades com a significação das palavras mais importantes do texto à explicação de como se configura o humor em uma tirinha. Isso pode ser feito com aporte de dicionários físicos ou digitais, ou de informações extras dadas pelo professor. Além disso, é necessário arquitetar uma explicação considerando notícias, situações e possíveis usos dessas palavras em diferentes contextos e cenários, porque isso faz parte do exercício de interpretação, principalmente em tirinhas. Dessa maneira, os alunos estarão orientados para o fato de que muitas vezes não entendem o efeito de humor por desconhecer as palavras ou não identificar a situação em que elas foram utilizadas.

Sem esse conhecimento, o aluno dificilmente entenderá o efeito de contradição dos boatos do primeiro e segundo quadros da tirinha, ou seja: a CIA inventou os OVNI, mas os aliens é que controlam a CIA. Tampouco, o aluno entenderá a discrepância entre os quadros 1 e 2 da tirinha e o último quadro: o boateiro está falando de OVNI e passa grotescamente para a extinção dos dinossauros. A isso o autor chama de “sequência de afirmações sem lastro na realidade” e “sua recorrência na sociedade”. Seria importante verificar em que medida isso é humorístico ou trágico.

Veamos outra atividade:

Texto para a questão 6

Folha de S.Paulo, 29 abr. 2006. p. E11.

As tirinhas são um gênero textual em que diversos recursos de linguagem (verbal e não verbal) são acionados para produzir certos efeitos. A tirinha de Laerte se fundamenta numa incoerência para gerar humor e reflexão sobre a realidade. Com base nos elementos verbais e visuais, indique, dentre os provérbios abaixo, o que é mais compatível com o tema embutido na tirinha.

- Uma andorinha só não faz verão.
- Água mole, em pedra dura, tanto bate até que fura.
- Deus ajuda quem cedo madruga.
- Em casa de ferreiro, espeto é de pau.
- Se ferradura trouxesse sorte, burro não puxava carroça.

Fonte: MANUAL DO PROFESSOR LÍNGUA PORTUGUESA 5. TERCEIRÃO ALFA. Sistema de Ensino Anglo. Câmara Brasileira do livro. 1 ed. São Paulo, 2018, p.69.

A tirinha de Laerte, mencionada no exercício acima, também trabalha com o humor para gerar reflexão acerca da realidade, algo comum nos livros didáticos brasileiros atuais. É possível observar três elementos básicos para a resolução deste exercício, que são: a leitura e decodificação da imagem, o enunciado que serve de apoio ao leitor e as opções de resposta que são provérbios populares.

Um dos primeiros problemas do exercício é a imagem, pois é provável que alguns alunos possam não associar o que veem com algo que se relacione

ao efeito de humor. Isso se justifica pelo fato de que o suposto ferreiro da imagem pode estar gritando, mas nada confirma que ele é ferreiro ou vendedor de rodas. Na verdade, isso só podemos concluir depois de saber que a alternativa “d” é dada como correta.

As opções de resposta são provérbios que fazem parte de situações cotidianas na vida. Mesmo que tenha sido uma escolha interessante, por se tratar da cultura de um país, não podemos excluir o fato de que algumas confusões podem ocorrer, tal como será explicado abaixo:

a) Uma andorinha só não faz verão.

Não é a resposta correta, mas se pensarmos na imagem estabelecida pelo exercício também não é incorreta. O aluno que conhece o ditado pode pensar que uma pessoa sozinha não é o ideal para empurrar a caixa do desenho. Sendo assim, há a possibilidade de pensar em uma comparação entre a imagem e provérbio, pois o homem necessita de ajuda para arrastar a caixa.

b) Água mole, em pedra dura, tanto bate até que fura.

A resposta “b” também tem a probabilidade de estar correta. Isso ocorre pelo significado desse ditado popular, que consiste em representar o fato de que quando se insiste em algo, acaba-se conseguindo. Nesse caso, o homem está insistindo muito em puxar a caixa, mesmo a despeito das dificuldades.

c) Deus ajuda quem cedo madruga.

Essa resposta pode ser a correta porque, na imagem, aparece um homem que, supostamente, trabalha. É possível tirar a conclusão de que em meio às adversidades, o homem se esforça e, para conseguir puxar uma caixa tão pesada, é meio improvável que seja um tipo de pessoa vagabunda, o que é caracterizado, no ditado popular, pelo ato de acordar tarde.

d) Em casa de ferreiro, espeto é de pau.

Esta é a resposta correta de acordo com o livro do professor. A explicação se deve ao fato de que o homem do desenho arrasta uma caixa pesada de rodas, sem ter a ideia de usar algumas dessas rodas para mover a própria caixa. É certo de que se trata de um homem que fabrica e vende rodas? Não sabemos, a despeito de o mesmo estar gritando na imagem: “Rodas! Rodas! Rodas!...” Esses gritos podem ser de reclamação, de ironia, de ódio, enfim... O que parece é que a contradição de se ter uma solução ao lado

e não se usar essa solução aponta mais para ignorância e falta de inteligência do que para humor.

e) Se a ferradura trouxesse sorte, burro não puxava carroça.

Neste caso, devemos pensar que não está errado entender que “carroça” pode corresponder à “caixa” e “burro” ao “homem”. Seria plenamente aceitável uma interpretação que considere essa equivalência. Sendo assim, considera-se a possibilidade de a imagem estar associada à falta de sorte de alguém na vida.

Mesmo que o exercício proponha que seja assinalada resposta que “mais” se aproxima da imagem do enunciado, nada impede que esta aproximação varie muito de um item a outro, principalmente pelas várias interpretações possíveis de cada um.

Os provérbios são formas metafóricas muito válidas na representação da realidade, por isso poderiam ser mais bem explorados nesta atividade. Assim, o exercício deveria explorar quais são as metáforas que os alunos montam a partir das palavras utilizadas nos provérbios elencados. Vejamos algumas possibilidades que se demonstraram coerentes com as imagens da tirinha:

Palavra que ocorre no provérbio	Sentido metafórico possível
Andorinha	Pessoa
Verão	Realização
Água mole	Algo frágil, sem força
Pedra dura	Algo difícil de realizar
Bater	Insistir
Furar	Realizar algo difícil
Ajuda	Dar sucesso
Madruga	Demonstrar disposição
Casa	A vida
Ferreiro	Qualquer pessoa especializada em algum ofício
Espeto de pau	Uma contradição, pois espetos deveriam ser de ferro
Ferradura	Amuletos, crendices, sonhos de tolos

Como podemos notar, o humor é um dos recursos predominantes nos exercícios que se relacionam às figuras de linguagem. A proposta dessa atividade é identificar a incoerência na imagem que, como consequência, gera o humor. Podemos observar que a tirinha também pode ser configurada pela ironia, o que seria uma nova forma de trabalhar esse exercício.

Os alunos que vão fazer esta questão precisam ter um domínio relativo sobre o que é uma figura de linguagem, percebendo o humor (cobras que falam) e a incoerência/ironia (dizer que se é cético e, em seguida, justificar pelo signo). Porém, se pensarmos nessa atividade podemos construir uma outra forma de trabalhar esse conteúdo, utilizando, principalmente, as palavras.

Pode-se desenvolver um trabalho que envolva significação. Um exemplo do que seria questionado e trabalhado é: qual o significado da palavra “cético” no dicionário? Existe alguma palavra que poderia ser usada no lugar de “cético”? Em que contexto e em que cenário?

Já a palavra “astro”, no início do quadrinho, pode gerar um pouco de confusão para quem não sabe diferenciar “astrologia” de “astronomia”. Então seria conveniente trabalhar com estes significados também. Como existem muitas outras palavras que contém em sua estruturação “astro”, há a possibilidade de trabalhar com a pesquisa em dicionários escolares, evidenciando semelhanças e diferenças em diversos significados encontrados. Alguns exemplos para “astro” podem envolver astro como artista (de cinema, por exemplo); astro como corpo celeste físico; astro como corpo celeste místico; astro como metáfora para alguém de destaque etc.

Vejamos uma última atividade neste bloco:

Texto para as questões 18 e 19



Disponível em: <<http://fatimalp.blogspot.com.br/2012/03/charges-no-vestibular.html>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

18. (UPE) O humor da tirinha se constrói com base no fato de:

- a) Miguelito não compreender nada de um conceito escolar tão básico.
- b) Mafalda assumir o papel de uma professora para seu amigo Miguelito.
- c) a expressão facial de Miguelito demonstrar uma grande preocupação.
- d) Mafalda tratar o assunto com seriedade incompatível com a situação.
- e) Miguelito quebrar a expectativa do leitor, confundindo escola e cotidiano.

Fonte: MANUAL DO PROFESSOR LÍNGUA PORTUGUESA 6. TERCEIRÃO ALFA. Sistema de Ensino Anglo. Câmara Brasileira do livro. 1 ed. São Paulo, 2018, p. 119.

Nessa atividade, todas as alternativas estão ligadas ao efeito de humor, mas, segundo o exercício, pode-se escolher apenas uma opção de resposta. Nesse caso, há como aproveitar a tirinha para começar uma nova tarefa. Como foi mencionado nos quadrinhos, as palavras “sujeito” e “predicado” são o pivô da confusão de Miguelito. Pensando nisso, há a possibilidade de trabalhar com os vários significados das palavras “sujeito” e “predicado”, com o auxílio de dicionários escolares. A confusão de Miguelito também serve como exemplo e ainda torna possível explicar que em contextos diferentes uma palavra pode variar de sentido.

O professor também deveria aproveitar para explorar outras tantas palavras de uso escolar que têm sentidos especializados na escola e fora dela. O trabalho de Ocampo (2012) mostra claramente que os alunos repetem de forma cotidiana a confusão do menino da tirinha como palavras como operação, objeto, sujeito, soma, questão, problema etc., que são dadas como óbvias pela escola, mas que são desconhecidas, em seu sentido escolar, pelos alunos. Essa tirinha daria ao professor uma singular oportunidade de trabalhar essa peculiaridade do léxico escolar.

3.2. ATIVIDADES LIGADAS AO LÉXICO EM LIVROS APROVADOS E DISTRIBUÍDOS PELO PNLD

Neste subtítulo, utilizaremos algumas atividades retiradas de livros para jovens e adultos. Na atividade 1, há um exercício de fixação que trabalha com os verbos. Nota-se que o exercício lista apenas palavras terminadas em “r”, o que pode denotar que o autor considera que os alunos relacionem o “r” final a verbos. Porém, se o aluno adulto recebeu uma explicação prévia sobre o que são verbos, o exercício é relativamente infantilizado. Esta, aliás, é uma consideração comum em relação a livros escritos para jovens e adultos: a natureza infantil do conteúdo e das atividades.

Vamos praticar alguns dos recursos que foram estudados até aqui. Caso tenha alguma dúvida, pergunte ao professor ou converse com um colega.

1 No quadro abaixo, encontre os verbos e circule-os.

dar	mar	falar	cantar	hangar	ler	fazer
super	comer	revólver	sair	partir	elixir	

2 Leia esta tirinha e responda ao que se pede em seguida.

WATTERSON, Bill. Calvin & Hobbes. Disponível em: <<http://apatossauros.files.wordpress.com/2007/10/calvinharodotira354.gif>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

a) O que provoca o humor da tira? Em que quadrinho ele se dá?

EJA MODERNA: Organização de jovens e adultos (6º ano) / Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013, p.78.

Por essa natureza infantil da atividade, nota-se que a facilidade do exercício não colabora em nada com o aprendizado do aluno que precisa

entender o que é um verbo. Dessa forma, uma outra maneira de fazer essa tarefa poderia ser:

- 1- Trabalhar com mais palavras procurando utilizar um vocabulário variado.
- 2- Utilizar dicionários para tirar dúvidas com palavras diferentes (exemplo: “hangar”).
- 3- Pedir para que os alunos respondam à pergunta: “O que é um verbo?”
“Se a resposta for: “verbo é uma ação, um estado ou fenômeno da natureza”, melhor, pois há a oportunidade de desconstruir essa ideia com uma explicação que aborde aspectos como esses:
 - a) Se verbo é uma ação, a palavra LUTA seria um verbo?
Exemplo: “A luta foi legal” – nessa frase temos a palavra luta como ação, mas não como verbo.
Explicação: A **luta** empolga muitas pessoas.
A **luta** empolgou muitas pessoas; espero que a luta empolgue muitas pessoas (mudança de tempo).
Espero que **a luta** empolgue muitas pessoas (mudança de modo).
As **lutas** empolgaram muitas pessoas (mudança de número).
Eu, a **luta**, empolguei muitas pessoas (mudança de pessoa).
O **combate** empolgou muitas pessoas (mudança de gênero).
Conclusão: o que nos permite perceber que luta não é o verbo nas frases são as mudanças das palavras que são verdadeiramente verbos, pois os verbos sofrem flexão em relação a modo-tempo e número-pessoa.
O próximo passo seria pedir que os alunos façam o mesmo com as outras palavras.
 - b) TROVÃO - fenômeno da natureza. E é verbo?
 - c) CONFUSO – um estado. Também é um verbo?

Na sequência, a atividade 2 muda drasticamente o tema em trabalho: orienta-se que seja identificado como o efeito de humor é gerado e em que quadrinho isso é perceptível. Não há nenhuma aparente relação com a atividade anterior, nem uma exploração mais profunda da tirinha. Além disso, o

efeito de humor está presente em mais de um momento da tirinha, o que permite múltiplas respostas.

Passemos a outra atividade:

5 Os anúncios a seguir não contêm uma ordem direta e explícita ao leitor. Para cada um deles, crie uma frase que expresse o objetivo do anúncio.

a)



SUA ENCOMENDA MAIS RÁPIDA DO QUE VOCÊ IMAGINA.

REPRODUÇÃO

b)



AMAZONAS O DESTINO VERDE DO BRASIL.

REPRODUÇÃO

Disponível em: <<http://www.visitamazonas.am.gov.br/site/arquivos/mm/multimedia/cartazes/cartaz2.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

EJA MODERNA: Organização de jovens e adultos (6º ano) / Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013, p.80.

O primeiro aspecto a notar é que o enunciado do exercício é bastante confuso. O que significa “ordem direta” nesse enunciado? Anúncios dão ordens às pessoas ou o enunciado fala da ordem direta de apresentação dos anúncios. Por outro lado, os anúncios já possuem frases que estimulam uma ação por parte do leitor. Essas frases não seriam formas de ordenação subliminar tão comum na propaganda? Enfim, o que, exatamente, se deseja com o exercício?

De toda forma, essa atividade sobre anúncios, que propõe a criação de uma frase de impacto, poderia ser complementada com um trabalho que envolva mais a questão da significação. Na letra A, a frase central do anúncio é “Sua encomenda mais rápida do que você imagina” e na letra B, “Amazons, o destino verde do Brasil”. Primeiro, os alunos podem explicar o significado de “imagina” e citar outros exemplos de frases com essa palavra, fazendo o

mesmo com a junção de “destino” mais a palavra “verde”. Após esse exercício, pode-se reforçar o conteúdo solicitando que os alunos troquem as palavras das frases sem mudar o sentido e expliquem o porquê de cada escolha.

Para refletir sobre a língua

Como os poemas, as letras de canção são textos que se constroem com bastante criatividade, como se o autor pudesse brincar com as palavras e seus sons. É essa liberdade criativa que nos desperta a emoção. Para isso, os compositores utilizam muitos recursos. Um deles é a **rima**, ou seja, a repetição de sons iguais ou parecidos.

Sentido conotativo e sentido denotativo

Outros recursos são a escolha das palavras e o jogo com os significados que elas têm. Observe este exemplo: “*Onde eu possa plantar meus amigos*”. É possível plantar os amigos, como se fossem uma árvore? Não, mas entendemos que o compositor está dizendo que gostaria de ter sempre os amigos por perto. Quando explora esse recurso, ele está fazendo uso do **sentido figurado** ou **sentido conotativo** das palavras.

1 Releia a letra da canção “Muros e grades” e escolha dois versos que tenham exemplos de sentido conotativo.

Observe agora diferença entre *plantar uma árvore* e *plantar meus amigos*. As duas expressões apresentam formas muito parecidas, mas seus sentidos são bem diferentes. Quando lemos ou ouvimos a primeira, sabemos que se trata de introduzir de fato a muda na terra, para que ela cresça. Esse exemplo explora o **sentido denotativo** ou **sentido literal** da palavra *plantar*.

2 Escolha dois versos da letra da canção “Muros e grades” em que haja exemplos de sentido denotativo.

EJA MODERNA: Organização de jovens e adultos (7º ano) / Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013, p.25.

Já esta outra atividade foi elaborada após a apresentação da música “Muros e grades” da banda Engenheiros do Hawaii. Nessa seção, discute-se o que é o sentido conotativo e denotativo, para que as questões sejam respondidas em seguida. Para reforçar o conteúdo, é viável que os alunos utilizem dicionários para entender melhor como funcionam as palavras e seus múltiplos sentidos. Desde os “Escritos de Linguística Geral”, de Saussure, sabe-se que o sentido dito figurado não se diferencia em nada do dito sentido literal. Essa diferenciação tradicional é uma ilusão que a SCC trata claramente diferenciando os “sentidos costumeiros” e os “sentidos especiais” das palavras, não como diferentes em sua natureza, mas como diferentes em sua ocorrência

meramente estatística. Assim, esse tema poderia ser trabalhado de uma forma muito mais profunda pelo livro e pelo professor.

Outra sugestão seria modificar um pouco a questão 1, pedindo para que cada aluno escolha uma música, tal como a do livro, (que tenha exemplos de palavras em sentido não costumeiro para eles) e expliquem o porquê da escolha. Dessa forma, os alunos podem fazer uma reflexão melhor, pois utilizariam meios que lhes interessam e, futuramente, estariam aptos a observar com mais atenção outras canções/ textos. A complementação da questão 2, poderia ser a modificação dos exemplos selecionados (chamados de denotativos, no livro didático) para sentidos especiais.



Como você vê o Brasil?

Acabei de ler no New York Times que, possivelmente, o Brasil é o país mais importante do mundo para o qual estão voltados todos os olhos do mundo. Não que o artigo todo seja a favor, é até crítico e contra. Mas parte do pressuposto de que o Brasil é um êxito histórico aos olhos deles, estrangeiros, muito maior do que a gente imagina. Partem do pressuposto de que o Brasil é algo grandioso e falam justamente sobre as

provas de que o País não superou o que há de horrendo nele. Se referindo à derrubada daquele helicóptero por traficantes no Rio, à violência, e a uma passividade do Brasil em relação às finanças internacionais, como que dizendo que o País deveria liderar uma virada nessa questão.

E você, o que acha?

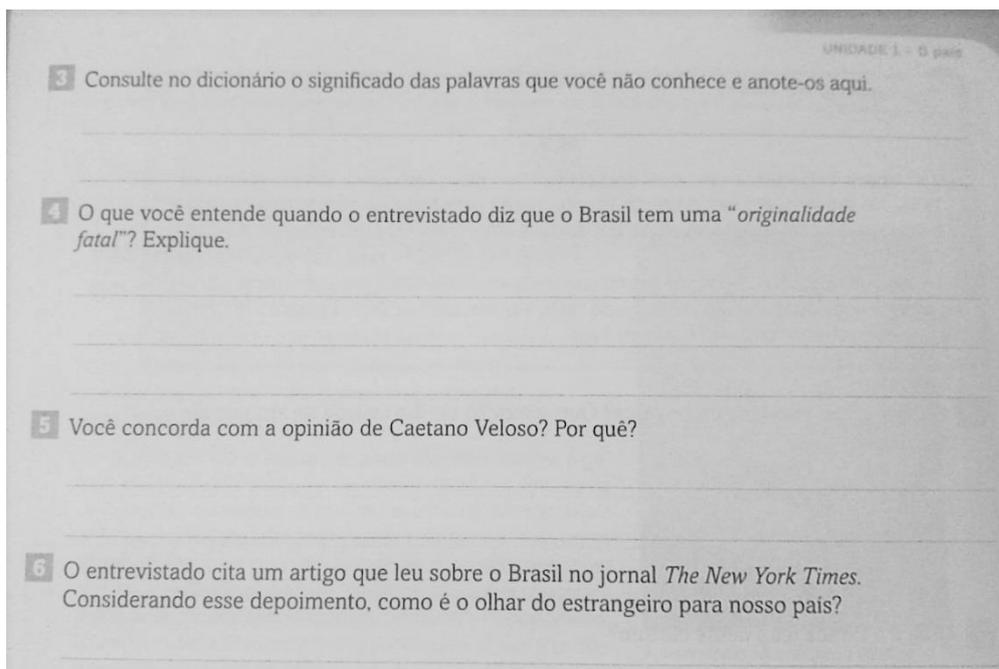
Sempre achei que o Brasil é um país com destino de grandeza e uma originalidade fatal.

Somos um país de dimensões continentais, cujo povo fala português nas Américas, com uma população altamente miscigenada... São muitos fatores estranhos... O português é considerado assim o "túmulo de espírito". O próprio padre Antonio Vieira disse isso da língua. No entanto, essas desvantagens apontam para uma originalidade enorme, que a gente pode ou não aproveitar. Então eu gosto, por exemplo, de uma entrevista do (ex-ministro) Mangabeira (Unger) no Estadão sobre a Amazônia, em que ele diz que o Brasil devia fazer dela uma experiência de vanguarda tecnológica e de desbravamento de atitudes com relação ao desenvolvimento sustentável. Uma coisa de grande ambição, experimental. Acho que essas visões é que apontam para a verdadeira vocação do Brasil. É assim que eu penso. [...]

GLOSSÁRIO

- Sagaz: esperto.
- Horrendo: horrível, apavorador.
- Passividade: falta de atitude.
- Vanguarda: avanço pioneiro ou inovador.

EJA MODERNA: Organização de jovens e adultos (8º ano) / Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013, p.36.



EJA MODERNA: Organização de jovens e adultos (8º ano) / Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013, p.37.

Uma forma descomplicada de trabalhar com o texto de Caetano Veloso seria pedir que os alunos respondessem às perguntas: “Como você vê o Brasil?” e “O que você acha?”, tal como o cantor respondeu. Mas, antes disso, há uma infinidade de palavras e expressões na entrevista que estão no sentido conotativo, por isso também há a necessidade de pesquisa-las no dicionário.

Pode-se sugerir uma atividade simples: os alunos completam um quadro de significados coerentes com a entrevista de um lado e no outro como seria o significado isolado da mesma expressão. Essa atividade, que será sugerida na sequência, complementa a **questão 3**: “consulte no dicionário o significado das palavras que você não conhece e anote-os aqui”, que está exposta na imagem anterior:

Expressões do texto:	Significado (no texto)	Possível significado (fora do texto)
“Olhos do mundo”	Visão de outros países, opinião sobre o Brasil.	O que, geralmente, pensam todas as pessoas do mundo.
“O Brasil é um êxito histórico aos olhos deles”	País vitorioso, de acordo com o julgamento dos outros países, neste caso.	O Brasil é um país que deu muito certo, mesmo com a sua história conturbada.
“País com destino de grandeza”	País grandioso, predestinado ao sucesso no seu desenvolvimento, de maneira geral.	País destinado à coisas exageradas, tanto para o “lado bom” quanto para o “lado ruim”, ideia ligada ao exagero.
“Originalidade fatal”	Junção de uma palavra positiva com uma negativa: o caráter próprio (original) do Brasil pode se tornar uma qualidade trágica.	Inovação certa.
“Túmulo de espírito”	Além de se referir à uma ideia dita por Padre Antônio Vieira, a expressão pode ser interpretada, no texto, da seguinte maneira: a diversidade do Brasil atual foi constituída por	Local vadiado por almas.

	uma história profunda, que envolve muitos povos (existentes ou não, na atualidade).	
“Experiência de vanguarda tecnológica”	Referente à Amazônia, que deveria, segundo o texto, estar ligada ao desenvolvimento sustentável.	Um novo conceito que visa a tecnologia, inovação em fase experimental.
“Uma coisa de grande ambição”	Possível experiência com a Amazônia, referente a uma ambição sustentável que levaria o país a seu verdadeiro êxito.	Pretensão de poder, ambição, dinheiro. Neste caso, seria um lugar, uma pessoa ou uma situação, porque temos a palavra “coisa”.

Ainda sobre os exercícios, temos outras questões a serem analisadas:

A **Questão 4**, neste caso, não necessita de alterações no enunciado, pois a questão 3 serve de fundamento para o aluno. Mas, se o professor preferir, pode sugerir que os alunos justifiquem a resposta explorando um ponto de vista mais pessoal, visto que no enunciado há a frase “o que você entende”. Já a **questão 5**, é válida e é aberta.

E, por último, temos a **questão 6**: “O entrevistado cita um artigo que leu sobre o Brasil no jornal *The New York Times*. Considerando esse depoimento, como é o olhar estrangeiro para o nosso país? ”. Pensando na difusão das tecnologias de informação e pesquisa, seria interessante recomendar que os alunos pesquisassem na internet depoimentos, notícias, fatos ou acontecimentos históricos que estejam ligados à opinião dos outros países sobre o Brasil. Após a resolução das questões, também há a possibilidade de sugerir que cada aluno escolha um país de sua preferência e opine criando um vídeo no estilo entrevista. Esse trabalho pode ser feito por uma gravação de vídeo complementada pela versão escrita, tal como a de Caetano Veloso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi levantado, pesquisado e analisado nesta monografia podemos concluir que a Semântica de Contextos e Cenários auxilia a Lexicografia Pedagógica a configurar um trabalho mais dinâmico com as atividades escolares, amparando a subjetividade das situações para além das exigências restritamente gramaticais e mecânicas. Sendo assim, considera-se o aluno como um indivíduo de influências externas às normas, de forma que venha a pensar e refletir no fato de que somente os dicionários e livros didáticos não são suficientes para o aprendizado de uma língua, suas regras ou variações, e isso precisa estar aplicado no ambiente escolar.

Por esse motivo, os resultados não são absolutos, pois se trata de uma recomendação baseada em um aporte teórico, ademais, essas reformulações complementadas por algumas observações são alguns exemplos do que poderia ser feito com vários outros livros didáticos configurados demasiadamente na norma.

REFERÊNCIAS

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

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *A ciência da lexicografia*. ALFA: Revista de Linguística, v. 28 – Suplemento, 1984.

BORBA, F. S. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Edunesp, 2003.

BRASIL. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Elaboração Egon Rangel. BRASÍLIA-DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas & usos. São Paulo: Parábola, 2011.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler. Aprender a avaliar. Avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. Parábola, São Paulo, 2018.

CENTURION, Rejane; MORAES, Milena Borges de. Lexicografia e ensino: reflexões necessárias. **Caligrama: Revista de Estudos Românicos**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 131-153, dez. 2013. ISSN 2238-3824. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/5037>>. Acesso em: 30 dez. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2238-3824.18.2.131-153>.

EJA MODERNA: **Organização de jovens e adultos (6º ano)** / Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013..

EJA MODERNA: **Organização de jovens e adultos (7º ano)** / Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela

Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

EJA MODERNA: **Organização de jovens e adultos (8º ano)** / Organizadora editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

FERRAREZI Jr., Celso. **A pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários: princípios e aspectos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

_____. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários: de La langue à la vie**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Semântica na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PROGRAMAS – **LIVRO DIDÁTICO**. Histórico. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em:

ILARI, Rodolfo. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. 4.ed São Paulo: Contexto, 2008. *KRIEGER, M. G. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias*. Calidoscópico, São Leopoldo/RS, v. 4, n. 3, p. 141-147, set./dez. 2006.

LOPES, Eduardo Antonio; COUTO Fernando Marcílio Lopes; SAVIOLI Francisco Platão; MIGLIACCO Luciana; FILHO Maurício Soares da Silva; CARVALHO Paulo César de Carvalho; OLIVEIRA Paulo Giovani; PAGANIM Sérgio de Lima. **MANUAL DO PROFESSOR LÍNGUA PORTUGUESA 5. TERCEIRÃO ALFA**. Sistema de Ensino Anglo. Camara Brasileira do livro. 1 ed. São paulo, 2018.

LOPES, Eduardo Antonio; COUTO Fernando Marcílio Lopes; SAVIOLI Francisco Platão; MIGLIACCO Luciana; FILHO Maurício Soares da Silva; CARVALHO Paulo César de Carvalho; OLIVEIRA Paulo Giovani; PAGANIM Sérgio de Lima. **MANUAL DO PROFESSOR LÍNGUA PORTUGUESA 6. TERCEIRÃO ALFA**. Sistema de Ensino Anglo. Camara Brasileira do livro. 1 ed. São paulo, 2018.

LOPES, Eduardo Antonio; COUTO Fernando Marcílio Lopes; SAVIOLI Francisco Platão; MIGLIACCO Luciana; FILHO Maurício Soares da Silva; CARVALHO Paulo César de Carvalho; OLIVEIRA Paulo Giovani; PAGANIM Sérgio de Lima. **MANUAL DO PROFESSOR LÍNGUA PORTUGUESA 7. TERCEIRÃO ALFA**. Sistema de Ensino Anglo. Camara Brasileira do livro. 1 ed. São paulo, 2018.

OCAMPO, F. F. **Os Sentidos da Escola: O processo de ressignificação da linguagem em ambiente escolar**. (Dissertação de Mestrado). Porto Velho: UNIR, 2012.

ORLANDI, E. P. **Lexicografia discursiva**. *Alfa*, São Paulo, v. 44, p. 97-114, 2000.

RANGEL, E. O. **Dicionários em sala de aula** / elaboração Egon de Oliveira Rangel, Marcos Bagno. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHMITZ, J R. (2000). **“Algumas considerações sobre a dificuldade da utilização de dicionários de aprendizagem dentro e fora da sala de aula”**. In: Leffa, V. J. (org.). *As Palavras e Sua Companhia*. Pelotas: EDUCAT, 167-175.

XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ , Philippe René Marie (org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola, 2011.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 2004. p. 366-367.