



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
CURSO DE PEDAGOGIA

ALMIR ANTONIO BEZERRA

**Análise do Léxico nas Propostas de Atividades Textual-Discursiva do
Livro Didático de Português da Coleção Novo Girassol (Campo)- 5º Ano
e Sua Contribuição para o Processo de Compreensão e Interpretação
Textual**

CARUARU

2016

ALMIR ANTONIO BEZERRA

Análise do Léxico nas Propostas de Atividades Textual-Discursiva do Livro Didático de Português da Coleção Novo Girassol (Campo)- 5º Ano e Sua Contribuição para o Processo de Compreensão e Interpretação Textual

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA), para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo.

Caruaru

2016

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 – 1242

B574a Bezerra, Almir Antonio.
Análise do léxico nas propostas de atividades textual-discursiva do livro didático de Português na Coleção Novo Girassol (Campo) – 5º ano e sua contribuição para o processo de compreensão e interpretação textual. / Almir Antonio Bezerra. – 2016. 43f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Pedagogia, 2016.
Inclui Referências.

1. Língua materna – estudo e ensino. 2. Léxico. 3. Sentidos. 4. Livros didáticos. 5. Educação do campo. I. Melo, Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de. (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2016-369)

Para a minha mãe, minha família e para todos os meus alunos e ex-alunos da Escola Cônego Fernando Passos- Passira- PE, razão de minha lexicalização e construção de rede semântica...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força, por ser meu escudo e minha fortaleza.

Aos meus pais, Edileuza e João, por ensinarem-me a batalhar na vida, pelo apoio, incentivo aos estudos e por estimular a vencer...

À Aline Antonia Bezerra pelo verdadeiro sentido da palavra irmã.

À professora e orientadora Cinthya Torres Melo, pelas ricas orientações, aulas, amizade, indicações de leituras, aprendizagens proporcionadas, respeito e por tudo que fizestes por mim.

À Professora Lucinalva Almeida (Nina), pelos porquês, o quê, como e para que na práxis educativa.

À Ana Claudia Antonia de Moura, pelas reflexões no curso da história da vida e das relações humanas.

À Edna Maria Teixeira, eterna professora, que continua na sintaxe/semântica no curso da docência na Educação Básica.

À Rosa Mendes da Silva Borba, Maria Suely de Lima Bezerra, Irene Lopes da Silva, por ensinarem que a “verdade é sempre um contato interior inexplicável, pois a vida a mais verdadeira é irreconhecível, extremamente interior e não tem uma só palavra que a signifique”.

A Almir Pereira de Moura, José Andro de Souza e Débora Karyna dos Santos Araújo, por significarem os sentidos das palavras amizade e convivência.

Aos professores do curso de Pedagogia UFPE/CAA, especialmente a Maria Joselma Franco, Janssen Felipe, Alexandre Viana, Orquídea Guimarães, Sandro Guimarães, Conceição Salles, Carla Acioli, Jamerson Almeida, Alcione Mainar, Alexsandro Silva, Fernanda Alencar e Maria Betânia Santiago, por ensinarem que o sentido da educação está na formação de uma sociedade mais humana.

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

Tem mil faces secretas sob a face neutra.

*(Drummond. Procura da poesia. Poesia Completa e Prosa.
Rio de Janeiro: Aguiar, 1973, p. 139)*

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar a abordagem que o livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo-2014 apresenta em relação ao léxico e de que forma as atividades propostas contribuem para o processo de compreensão e interpretação textual, criando uma rede de significado e sentido que corroboram para o fortalecimento da perspectiva da Educação do Campo que tem como foco o respeito aos saberes próprios dos sujeitos que vivem no campo, evidenciando as suas peculiaridades. Para tanto, baseamo-nos em autores como Marcuschi (2003, 2005, 2009 e 2010), Antunes (2009, 2010, 2012 e 2014), Fiorin (2008), Bakhtin (2009), Leal (2003), Koch e Elias (2009), que fundamentaram as concepções de língua, linguagem, texto, gênero discursivo e léxico; Lima (2009), Bunzen (2009) e Oliveira (2013), que contribuíram na discussão sobre Livro Didático e Livro Didático de Português; e Arroyo (2012) e Silva (2015) que discutem sobre o ensino e educação *no* e *do* Campo. O que este trabalho apresenta, de modo geral e ainda merecendo estudos mais aprofundados, é como o livro didático trabalha com o léxico (o vocabulário) como ponto central para a compreensão de textos. As análises nos mostram que ao enfatizar o léxico como recurso para a compreensão textual e domínio de nomenclatura gramatical, o livro não atenta para o léxico numa perspectiva textual-discursiva, que vai além da exploração de sinônimo e de antônimos, que amplia a construção de redes de sentidos, associações e inferências na perspectiva do texto como um evento comunicativo socialmente situado e do discurso como domínio de constituição do sujeito social, histórico, político e cultural, no qual a língua é considerada como prática de ações sociais constitutiva de valores, crenças, ideologias e idiossincrasias diversas dos sujeitos que a usam. Considerar esta perspectiva de língua e trabalho com o léxico nos livros didáticos voltados para a Educação do Campo é essencial quando se almeja um ensino de língua e produção de texto com base na realidade e especificidade dos sujeitos que vivem, estudam, e trabalham no campo, com vista ao empoderamento e fortalecimento desses sujeitos e de suas atividades campesinas.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Léxico. Efeitos de sentidos. Livro Didático. Educação do Campo.

SUMMARY

The present research sought to analyze the approach that the Portuguese language textbook of the 5th year of Elementary School, from the New Sunflower Collection: Saberes e Fazeres do Campo-2014 presents in relation to the lexicon and in what way the proposed activities contribute to the process of Understanding and textual interpretation, creating a network of meaning and meaning that corroborate the strengthening of the perspective of Field Education that focuses on respect for the knowledge of the subjects living in the field, highlighting their peculiarities. For this, we are based on authors such as Marcuschi (2003, 2005, 2009 and 2010), Antunes (2009, 2010, 2012 and 2014), Fiorin (2008), Bakhtin (2009), Leal (2003), Koch and Elias (2009), who based the conceptions of language, language, text, discursive genre and lexicon; Lima (2009), Bunzen (2009) and Oliveira (2013), who contributed in the discussion about Didactic Book and Didactic Book of Portuguese; And Arroyo (2012) and Silva (2015) who discuss about teaching and education in the Field. What this work presents, in general and still deserving further studies, is how the textbook works with the lexicon (vocabulary) as a central point for the understanding of texts. The analysis shows that by emphasizing the lexicon as a resource for textual comprehension and domain of grammatical nomenclature, the book does not attenuate the lexicon in a textual-discursive perspective, which goes beyond the exploration of synonyms and antonyms, which extends the construction of Networks of meanings, associations and inferences in the perspective of the text as a socially situated communicative event and discourse as the domain of constitution of the social, historical, political and cultural subject in which language is considered as a practice of social actions constitutive of values, beliefs, Ideologies and idiosyncrasies different from the subjects that use it. To consider this perspective of language and work with the lexicon in the textbooks directed to the Education of the Field is essential when it is desired a teaching of language and production of text based on the reality and specificity of the subjects that live, study, and work in the field, With a view to empowering and strengthening these individuals and their peasant activities.

Keywords: Mother tongue teaching. Lexicon. Effects of senses. Textbook. Field Education.

SUMÁRIO

01- INTRODUÇÃO	10
02- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1- O estruturalismo, o gerativismo e o sociointeracionismo linguístico: concepções de língua.....	14
2.2- O léxico: uma rede de relações numa perspectiva textual-discursiva.....	17
03- O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PNLD NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	20
3.1 Educação do Campo: princípios e ideologias.....	22
04- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
05- ANÁLISE DO LÉXICO NAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES TEXTUAL- DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 5º ANO	27
06- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	41

01-INTRODUÇÃO

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

Mikhail Bakhtin (1993 [1934], p. 89).

A busca pela educação de qualidade social é e sempre foi um discurso constante na academia que intenta construir um mundo melhor a partir do fenômeno educativo. Contudo, há de se pensar que existem vários desafios a ser enfrentados, pois se a nossa luta primeira, e já superada, foi colocar toda a população brasileira, principalmente as classes menos favorecidas, na escola, hoje persiste o desafio da qualidade.

No cenário educacional brasileiro, a temática da qualidade é uma problemática, posto que haja várias questões a se considerar. É um ponto pertinente à esta discussão, tange na busca de avanços para as questões de ordem teórica-prática quando falamos em ensino de língua materna, uma vez que os estudantes brasileiros vêm apresentando insucesso quando a matéria é leitura e escrita. Nessa direção, Antunes (2014) afirma que:

Um dado de realidade: segundo o INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional 2011-2012), entre os alfabetizadores brasileiros, com mais de 15 anos, apenas 26% são plenamente alfabetizados (cerca de 30 milhões de pessoas), o que significa dizer que *são capazes de ler e entender textos medianamente complexos*. (p. 71).

Os dados mostram que mesmo depois de 12 anos de escolaridade básica e obrigatória, os processos de ensino e aprendizagem não conseguem ainda dar conta de uma atividade básica que é a alfabetização e o letramento. Com isso, compreendemos que não basta colocar a população brasileira na escola, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, mas é preciso inseri-la no mundo do letramento ou dos letramentos, requisito fundamental para se viver numa sociedade grafocêntrica que tem como base a apropriação da leitura e a escrita, da capacidade de ler o mundo nas

relações sociais, com vista a construir uma sociedade mais humana, inclusiva, democrática e igualitária no sentido do respeito e valorização da diferença, da diversidade cultural e linguística do Brasil e do mundo.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar o tratamento dado pelo livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, da Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, das autoras Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, da editora FTD-2014, em relação ao léxico e de que forma as atividades propostas contribuem para o processo de compreensão e interpretação textual, criando uma rede de significado e sentidos. Como objetivos específicos elencamos: a) caracterizar as concepções de língua, linguagem e ensino que norteiam nossa pesquisa; b) identificar a abordagem dada pelo livro ao estudo do léxico; c) verificar e sistematizar as atividades lexicais correlacionado-as com as correntes linguísticas. Salientamos que a escolha desse livro decorre do fato deste atuar no processo de transição do final do 1º ciclo para o início do 2º ciclo do Ensino Fundamental e, também, por entendermos que o estudo do léxico na perspectiva da textualidade deve contemplar não só a exploração do campo semântico como a sinonímia, a antonímia, a hiperonímia, a hiponímia, o posto e o pressuposto, como a exploração do campo discursivo como a inferência e os sentidos ideológicos da palavra nos vários contextos de uso.

Para tanto, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro, a fundamentação teórica, no qual apresentamos algumas correntes linguísticas e a concepção de língua numa perspectiva sociointeracionista. Nesse capítulo também apresentamos o conceito de léxico enquanto fator da textualidade e rede de relações, numa perspectiva textual-discursiva.

O segundo capítulo traz algumas considerações sobre o Livro didático de Língua Portuguesa e o Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, no contexto da Educação do Campo, como também os princípios e ideologias da Educação do Campo.

O capítulo III diz respeito à metodologia utilizada nessa pesquisa. E no último capítulo, apresentamos o corpus e a análise do léxico nas propostas de atividades textual-discursiva do livro didático de Português do 5º ano.

Contudo, quando falamos em ensino de língua, várias pesquisas já apontam para as dificuldades de leitura e produção de texto dentro e fora da escola, pois ainda temos uma sociedade que não tem a cultura da leitura e como muito bem pontua Antunes (2009, p.201) “não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o

gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata”. Nesse sentido, inferimos que tanto a leitura quanto a escrita são práticas escolares, práticas sociais e também hábitos essenciais, fundamentais para vida numa sociedade grafocêntrica. Ainda no campo das dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação à leitura e à escrita, avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM também evidencia tais dificuldades. E nós consideramos que dificuldades com leitura, escrita, produção, compreensão e interpretação de textos são provenientes de um processo mal construído no curso dos processos de ensino e aprendizagem da língua. Consoante este posicionamento, surge nosso interesse em estudar o léxico, pois o compreendemos como um dos elementos fundamentais do texto no que diz respeito à construção do sentido. E como o Livro Didático (doravante indicado como LD), é um dos recursos mais utilizados nas escolas brasileiras, surge nosso interesse em conhecer como o léxico é trabalhado por ele. Nessa direção, o nosso interesse em pesquisar o LD voltado especificamente para as escolas do campo dá-se pelo fato da UFPE/Centro Acadêmico do Agreste ser um campus que está no interior de Pernambuco, que dá ênfase aos processos de interiorização e que possui um curso de licenciatura em Pedagogia que foca a educação do campo e suas especificidades numa perspectiva holística do conhecimento e da pesquisa. Outro fator particular é o fato de eu ser professor de língua portuguesa em uma escola pública de Passira-PE e de ser nascido e criado neste universo do campo.

Sabemos, pois, que nossa interação com o outro e com o mundo se dá através da linguagem que tem como intermédio a palavra. Para Leal (2003, p.2) “quanto maior for o nosso conhecimento de vocabulário, mais poderemos dispor de palavras suficientes e adequadas para o nosso processo comunicativo”. Nesse sentido, é importante entendermos que nas línguas naturais há o léxico e o vocabulário a serviço da comunicação e da interação entre os falantes e os ouvintes.

Nessa direção, compreender o significado e o sentido das palavras em um texto é essencial para o processo de comunicação e interação entre os falantes e os ouvintes de uma língua. Assim, entendemos que a compreensão textual, levando em consideração apenas o significado de certas palavras posto pelo dicionário não dá conta dos efeitos de sentidos pretendidos pelo autor, uma vez que uma palavra pode expressar em um texto oral ou escrito vários sentidos. E para se compreender um texto, se faz necessário levar em consideração o contexto de produção (a situação discursiva) e o gênero textual o qual o texto pertence, uma vez que a palavra se adéqua ao contexto.

Nesse contexto, pontuamos também que a concepção de língua como prática social situada é fator determinante para o trato com o léxico e as produções de sentidos em textos. Assim, hoje, já é consensual que só nos comunicamos através de textos que se materializam nos mais variados gêneros discursivos, ou seja, tomamos a palavra, o signo, como base da linguagem numa perspectiva de instabilidade de significação existente na relação entre as palavras e as coisas, e só o contexto poderá determinar os sentidos pretendidos pelo autor/ouvinte.

No contexto da Escola do Campo, o ensino de língua, conforme Almeida (2015), aponta para o fato da escola do campo ter que dialogar com a identidade dos alunos e da comunidade na qual existe, pois ao se efetivar essa premissa ocorre um fortalecimento daquele território onde a escola está inserida e um incentivo para que o estudante permaneça na escola.

Para dar conta da pesquisa que apresentamos, do ponto de vista teórico, para fundamentar nossos estudos sobre o léxico, fizemos um levantamento bibliográfico baseando-nos em autores como Marcuschi (2003; 2005; 2009 e 2010), Antunes (2009, 2010, 2012 e 2014), Fiorin (2008), Bakhtin (2009), Leal (2003), Koch e Elias (2009) que fundamentam as concepções de língua, linguagem, texto, gênero discursivo e léxico; Lima (2009), Bunzen (2009) e Oliveira (2013) que contribuem na discussão sobre Livro Didático e Livro Didático de Português; e Arroyo (2012) e Silva (2015) que discutem sobre o ensino e educação no e do Campo.

Esperamos que a nossa discussão possa contribuir para um ensino de língua materna mais reflexivo e socialmente situado, que leva em consideração os contextos de uso da língua e os sujeitos que a usam.

02 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.

(Bakhtin [VOLOCHINOV], 2009, p.98-99)

A concepção de língua é fator determinante para o estudo do léxico nas propostas de atividades e exercícios propostos pelo Livro Didático de Língua Portuguesa. Partimos do fato de que há várias concepções de língua. Nesse sentido, compreendemos que as noções de língua ancoradas nas concepções de língua enquanto código (estruturalismo), postulado pelo linguista Suíço Ferdinand de Saussure, no início do século XX, e de língua enquanto expressão do pensamento, postulada pelo linguista Norte Americano Noam Chomsky (gerativismo), posterior a Saussure, não dão conta da dinamicidade de sentidos e variáveis que é a língua possui, pois o sentido das coisas no mundo real ou virtual não se dá de forma isolada. É preciso se considerar os contextos de uso da língua (sociointeracionismo).

2.1- O Estruturalismo, O Gerativismo E O Sociointeracionismo Linguístico: Concepções de Língua

Na concepção formalista e estruturalista, segundo Marcuschi (2008, p. 59), a língua é vista enquanto forma ou estrutura, pois há um sistema de regras que defende a autonomia deste diante das condições de produção. Para Saussure bastava conhecer e dominar as regras e os sinais que compõem o código linguístico e estava assegurada a boa comunicação, pois “a língua para os estruturalistas¹ é entendida como código, ou seja, como um conjunto de signos que funcionam como meio de comunicação” (LEAL, 2003, p.14).

O estruturalismo entende que a língua é apenas estrutura, pois ainda conforme Leal (2003), para Saussure, os signos linguísticos unem um conceito a uma imagem acústica, sendo o conceito denominado de significado e a imagem acústica de significante. No

¹ Estruturalismo- corrente teórica da linguística que teve como referência constante as ideias expostas no *Cours de linguistique générale*, obra póstuma do Suíço Fernando de Saussure, feita a partir de notas de aulas de seus alunos entre 1907 a 1911 e que dá o estatuto de ciência à linguística em 1916 cujo ponto principal é perspectiva de que a língua explica a própria língua. (ILARI, 2007, p.53).

entendimento de Saussure, uma palavra ou a palavra tem um conceito pronto e acabado. Nessa perspectiva, tomando o léxico como base da língua, que é viva, que varia ao longo do tempo e que é situada a um contexto de produção, esta concepção estruturalista não dá conta do que ocorre processo de comunicação com a língua em usos reais na sociedade, pois conforme Costa (2009, p. 115) “ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e distribuição geográfica, língua e literatura”.

Já para os Gerativistas², o homem nasce com a capacidade inata da língua. Ou seja, seu cérebro, desde que nasce, tem uma estrutura pronta para falar uma língua, pois possui uma gramática universal e inata que permite comunicar ideias, ações e conceitos. Como afirma Leal (2003), esse inatismo independe da cultura a qual o homem está inserido. A autora destaca que as palavras, para Chomsky, possuem traços semânticos internalizados na mente/cérebro e assim, a língua(gem) deriva-se de combinações entre os traços semânticos e o fonológicos. Contudo, nosso entendimento é que a língua não pode ser vista apenas por traços semânticos e fonológicos, há de se considerar também, para o processo de comunicação, os aspectos da intencionalidade e situacionalidade discursiva que dão vários sentidos as palavras no processo de interação. Em outras palavras, escolhemos as palavras em função do que queremos dizer, em função dos sentidos, pois a língua é um sistema de sinais que funciona a partir de uma gramática e de, também, uma rede lexical que se constrói por meio de múltiplos sentidos sempre contextualizados.

A concepção de língua que fundamenta esta pesquisa e, por sua vez orienta, a análise do trabalho com o léxico nas atividades do livro didático de Língua Portuguesa, da coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo-2014, 5º ano, é de língua “em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real que tem a propriedade de ser dialógica”. (FIORIN, 2008, p. 18). Em outras palavras, a visão de língua aqui adotada é de língua como interação, como prática comunicativa socialmente situada e diversa e que se situa no sociointração.

A concepção sociointeracionista³, segundo Marcuschi (2010, p.33), “fundamenta-se na percepção central de dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais,

² A corrente teórica chamada de gerativa ou gerativismo, ou ainda de corrente da gramática gerativa- é uma corrente de estudos da ciência da linguagem do final da década de 1950, a partir dos trabalhos do linguista norte-americano Noam Chomsky, que inspirado no modelo matemático da combinação e da lógica, busca elaborar um modelo teórico formal capaz de descrever e explicar abstratamente (sem menção a nenhum contexto de uso da língua) o que é e como funciona a língua na sua forma de organização sintática (KENEDY, 2009, p.127).

³ Sabemos que a relação entre linguagem e mundo, linguagem e vida social é uma questão que não é nova e que, portanto, tem sido preocupação a Antiguidade tratada pela filosofia. Contudo, pontuamos que o

envolvimento, negação, situacionalidade, coerência e dinamicidade”. Nesse sentido, a língua é entendida como um fenômeno interativo e dinâmico.

A nossa discussão parte da perspectiva do entendimento de que a língua não é um sistema de normas “imutáveis” e que deve ser ensinada na escola as suas regras de organização, mas estas normas não comportam a realidade plena de uso da língua e que não basta dominá-las para se ter uma boa comunicação oral ou escrita. Assim,

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. [...] para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada- como uma palavra de dicionário-, é preciso que se adote uma orientação particular e específica. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p.98).

Nessa mesma direção, Marcuschi (2008, p. 61) concebe a língua como:

Um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

As afirmações acima nos conduzem à reflexão de que não podemos desvincular a língua de um contexto social, político, geográfico e intencional (dialógico), ou acharmos que é pura expressão do pensamento, uma vez que a comunicação não se dá de forma isolada apenas com fonemas, morfemas ou frases descontextualizadas. Temos que considerar o contexto de enunciação para se chegar ao texto⁴. Assim,

A língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmica, suscetível a mudanças), *histórico* e *social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como *texto* e *discurso*. (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

O que pressupõe que não se pode considerar o léxico (a palavra) de forma isolada, fora de um contexto, visto que carrega consigo sentidos muito mais amplos que os seus

interacionismo, conforme Morato (2007, p. 311), em Linguística significou uma reação das posições teóricas externalistas contra o psicologismo que impregnava a ciência da linguagem nos meados do século XX. Para este autor, os temas ligados à noção de interação (inclusive os problemas ou ausência de interação) no campo linguístico são complexos, se não a tomamos sumariamente como comunicação, conversação ou troca de informação. Não menos complexo é o debate que a noção de interação, enquanto prática social, coloca em cena: o que envolve as relações entre reflexões e ação (ibidem, p. 326).

⁴ Corroboramos com Marcuschi (2008, p. 72) quando conceitua texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

significados dicionarizados. Nessa perspectiva, o estudo, o ensino e a aprendizagem do léxico devem considerar os enunciados como dialógicos e não apenas como unidades da língua (FIORIN, 2008) categorizadas como substantivos, adjetivos, verbos etc, nomenclaturas gramaticais sem conexão com as diversas realidades de uso na língua que falamos e escrevemos. Nessa direção, tomemos o seguinte exemplo:

Clarice é nordestina.

Se atentarmos apenas para as unidades da língua (substantivo, verbo e adjetivo), esta frase possui apenas um sentido semântico relacionado ao significado dicionarizado ou mínimo de seus elementos constitutivos. Contudo, se a tomarmos enquanto enunciado, podemos dizer que ela está impregnada de ideologias, uma vez que o adjetivo **nordestina** pode estar sendo empregado com sentido de zombaria ligado à região do Brasil que não raro é considerada por muitos como atrasada economicamente, que tem uma alta taxa de analfabetismo, onde vivem pessoas sem muita instrução e pobres.

2.2- O Léxico: Uma Rede de Relação Numa Perspectiva Textual-Discursiva.

Já afirmamos que os sentidos que produzimos nas nossas interações estão ancorados no léxico; nas palavras, nos sentidos das palavras. Do ponto de vista de Marcuschi (2005, p. 3), “o léxico não é uma lista de termos depositados num dicionário e sim uma rede de relações, tendo em vista não haver item isolado”. De acordo com isto, “a linguagem é nossa forma cooperativa de ser, viver e de nos apropriarmos do mundo e não de representá-lo” (MARCUSCHI, 2005, p. 6). Portanto, é através da palavra, do léxico e da gramática que interagimos uns com os outros e com o mundo, de forma dinâmica, visto que o léxico é aberto e variável.

Algumas pesquisas no campo da linguística aplicada⁵ vêm se debruçando sobre o estudo e o ensino do léxico no contexto escolar. Porém, a linguista Irandé Antunes salienta

⁵ Ramo ou corrente da linguística que segundo Lyons (1981, p. 44) ocupa-se da aplicação de conceitos e descobertas da linguística a uma série de tarefas práticas, inclusive o ensino de línguas.

que o estudo sobre o léxico, o vocabulário e as atividades são poucos e pouco significativo no ensino de Língua Portuguesa na escola.

Antunes (2012, p. 27) conceitua “o léxico como amplo repertório de palavras de uma língua, estando à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação”. Entretanto, não pode ser visto isoladamente sem atentar para os sentidos ideológicos. As palavras de uma língua formam o seu acervo lexical e estão à disposição dos falantes para interagirem uns com os outros e com o mundo através da linguagem, que tem como intermédio a palavra, a matéria-prima de comunicação- interação.

Antunes (2012) pontua ainda que por ser a língua viva e variar ao longo do tempo, temos que considerar que na dinâmica da língua algumas palavras deixam de existir (saem de uso), ocorrendo o fenômeno da deslexicalização, como também outras nascem frente à necessidade dos falantes/ouvintes ocorrendo o processo da lexicalização. Contudo, nessa dinâmica, é importante destacar que:

O léxico é aberto, inesgotável, constantemente renovável, não apenas porque surgem novas palavras, mas, também, pela dinâmica interna das palavras, que vão e vêm, que desaparecem e reaparecem, que mantêm seus significados ou os mudam, de um lugar para outro, de um tempo para outro (ANTUNES, 2012, p. 29).

Percebemos com as afirmações acima que não podemos conceber o estudo e ensino do léxico restrito apenas ao significado de forma isolada sem considerar o contexto discursivo que produz sentidos múltiplos e situados. Nessa direção, Antunes (2012), Marcuschi (2005) e Leal (2003) defendem que a língua não é estanque e varia ao longo do tempo, ou seja, nossa atitude frente à língua é sempre criativa e quanto maior for o nosso conhecimento de vocabulário, mais poderemos dispor de palavras suficientes e adequadas para compor o nosso processo comunicativo.

Antunes (2012, p.30) também assevera que “o léxico de uma língua não se resume a uma lista-transparente e precisa- de palavras com que se dá nome as coisas”, pois não sendo a língua o espelho do pensamento, o léxico se encontra numa rede de relações e o sentido das palavras só pode ser visto numa perspectiva textual-discursiva. O que nos dizeres de Marcuschi (2005, p.6) é endossado ao expressar que “o léxico não funciona automaticamente, mas em conjunção com outros fatores e estudá-lo é também estudar o contexto”. É partindo desta perspectiva, do léxico como uma rede de relações múltiplas que forma o texto/discurso, que a nossa pesquisa parte para considerar o estudo e o ensino das palavras no livro didático e nas aulas de língua portuguesa.

Nessa direção, o léxico deve ser visto como uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio- histórico-cultural, em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas que ora estabilizam ora ressignificam os sentidos da língua em seus variados contextos. Para Marcuschi (2003), o processo de contextualização se dá em dois níveis e o estudo do léxico também se dá nesses dois níveis:

(...) (a) **nível co-textual** e (b) **nível contextual**. Portanto, a contextualização é um processo de determinação do sentido que se produz em relações intra-textuais⁶ (plano da **co-textualidade**) e em relações mais amplas (plano da **contextualidade**). Trata-se de um contexto imanente ao texto - **co-texto** – e de um entorno – **contexto** –, seja ele cognitivo ou situacional, na determinação de sentido. Em suma: **pretendemos esclarecer o que se entende quando se diz que o sentido de nossos enunciados depende do contexto situacional (*contexto*) e do contexto linguístico (*co-texto*).** (2003, p. 1). (Grifos do autor)

O autor explicita que a produção de sentido depende de uma multiplicidade de recursos, que vai desde a compreensão do significado da palavra no nível linguístico do texto (co-texto) até a compreensão da palavra no nível discursivo (contexto discursivo), portanto os significados dos elementos linguísticos na frase ou no texto não dão conta da variabilidade de sentidos que as palavras fora do co-texto. Ter uma visão ampliada e reflexiva no trabalho com o léxico na sala de aula e no LD é trabalhar na perspectiva de um ensino de língua gramatical e também discursivo e dialógico.

Para Leal (2003, p. 8), o léxico também “pode ser considerado como um lugar de saberes interiorizados dos falantes de uma língua comunidade linguística”. Tal concepção, ancora-se em uma “situação de comunicação onde os interlocutores situam o seu dizer em determinado contexto, que é constituinte e constitutivo do próprio dizer, e vão alterando, ajustando ou conservando o contexto no curso da interação, visando à compreensão” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 63).

Por todas as considerações aqui apontadas sobre a nossa concepção de língua e de ensino para o estudo do léxico neste trabalho, discutiremos no próximo capítulo esta perspectiva no livro didático.

⁶ Estas relações não se esgotam nem surgem em seu todo apenas no interior da língua e sim no interior do texto que já uma formatação especial da ordem da língua que consegue interditar uma porção de sentidos sem apelar ainda para nenhuma instância externa. Esse contexto intra-textual é o plano da co-textualidade.

03- O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PNLD NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc) [...].

(BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009, p.27)

O livro didático é uma das principais ferramentas, se não a única, que os professores e os estudantes das escolas públicas e privadas do Brasil têm para a sua atividade em sala de aula. Ou seja, é um instrumento de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem. Lima (2009, p. 65) aponta em sua pesquisa de mestrado que o Livro Didático (LD) “não pode ser visto fora de um contexto escolar e social, sem levar em consideração dimensões econômicas, político-ideológica e pedagógica”. E no contexto da educação do campo é entendido como uma política pública que reconhece a Educação do Campo, no que diz respeito ao campo e aos seus sujeitos como produtores de saberes, concebendo o campo como lugar de vida com todas as suas especificidades.

De acordo com Lima (2009 *apud* CHOPPIN, 2004, p. 554), o livro didático

Inscrive-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, justamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (...) sua elaboração (...), realização material (...), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc) e de produzir debates e polêmicas.

Nessa direção, percebemos que caracterizar o que é um livro didática não é uma atividade tão simples, requer um amplo debate pois é um instrumento complexo e multifacetado. Por esta razão, é preciso levarmos em consideração as dimensões

econômicas, político-ideológica e pedagógica no fazer do LD e no escolher para a escola. Conforme Oliveira (2013, *apud* CHOPPIN, 2004),

os livros escolas⁷ apresentam múltiplas funções acumuladas ao longo de sua história como instrumentos presentes em sala de aula. Segundo o autor, quatro são essas funções: a) **função referencial, curricular ou programática** (“o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações”); b) **função instrumental** (“o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades”); c) **função ideológica e cultural** (o livro didático é “um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes”); e d) **função documental** (“o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos”) (OLIVEIRA, 2013 *apud* CHOPPIN, 2004, p. 553) (Grifos nossos).

Destacamos aqui a importância que o LD tem no cenário da educação brasileira, em especial para a educação do campo, por entendermos que “o livro didático se constitui em um material de apoio fundamental ao desenvolvimento do trabalho do docente” (BRASIL, 2015, p.7) ao mesmo tempo em que apresenta a materialização do currículo com suas ideologias, com seu método de ensino e concepção de língua, que incide diretamente no processo de ensino e de aprendizagem na escola. A concepção que assumimos nesta pesquisa sobre o Livro Didático de Português (LDP), coaduna com o que defende Bunzen (2009) quando afirma que trata-se de uma materialização sistematizada e organizada dos objetos de ensino negociados pelos autores e editores, passado por uma avaliação sistemática, pautado em critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que como bem assevera Bunzen (2009), traz divergência na materialização do ensino de língua materna.

O PNLD, segundo Batista e Rojo (2003, p. 25), é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) “que tem como objetivos a aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas brasileira (...), realizada através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC, responsável pela captação de recursos financeiros voltados para o programa”.

O Programa Nacional do Livro Didático vem se expandindo e atendendo às diversas modalidades da Educação Básica. Dentre elas, destacamos o PNLD- Campo 2016, que está em sua segunda edição e que desde 2013 vem atendendo a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os quais vêm recebendo material didático específico para o contexto em que vivem em todas as escolas públicas consideradas do campo.

⁷ Livros escolares são aqui entendidos como Livro Didáticos.

O objetivo do PNLD- Campo, conforme podemos observar no Guia (BRASIL, 2015, p.8), é “considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos povos do campo”, uma vez que o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o campo e seus sujeitos. Pensar o campo a partir da materialidade das condições de produção agrícola e consolidação da vida nestes territórios e compreendê-los como contextos geradores de saberes que são organizados no LD permeando os conteúdos das áreas específicas dos conhecimentos, os textos, temas, atividades e ilustrações.

Nessa mesma direção, conforme afirmou Bakhtin [Volochínov] (2009), o discurso escrito (em nosso caso específico o livro didático de português voltado para o homem do campo) é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala. Ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa respostas e objetos potenciais de discussão. Todavia, “o LD não é o regulador exclusivo dos conteúdos das aulas e não pode, por si só, garantir a qualidade do ensino e nem ser considerado como protagonista em sala de aula, porque, no contexto de seu uso, há um agente (professor) que pode selecionar o que vai tomar como objeto de ensino” (OLIVEIRA, 2013, p.38). Por isso, nem sempre se pode garantir que as dimensões econômicas, político-ideológica e pedagógica, que perpassam as especificidades do LD para a Educação do Campo, sejam, de fato, trabalhadas em sala de aula.

3.1- Educação do Campo: Princípios e Ideologias

Toda concepção de educação se processa num campo de tensão, pois está em disputa um projeto de sociedade e, conseqüentemente, de homem/ser humano que se pretende formar. Pois trata-se de um ato político e nesse contexto,

as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 231).

Se atentarmos para os sentidos da educação ao logo da história, perceberemos que no que diz respeito à Educação do Campo essa se processa no movimento de luta dos movimentos sociais pelos direitos à educação de qualidade e específica para os povos do

campo, com vista à construção e efetivação de uma sociedade heterogênea e diferenciada na sua cultura, modo de ser, ver e agir, com justiça social e que se situa num projeto contra-hegemônico que não concebe o campo como o local do atraso. Nessa direção, Silva (2015, p. 101) afirma que “é por motivos políticos, econômicos, culturais e epistêmicos que se arroga homogeneizar as experiências sociais dos povos do campo, aprisionando-as na compreensão de localismos atrasados e patológicos”. Assim compreendemos que

O Paradigma da Educação do Campo se caracteriza pela sua vinculação às lutas de classe, particularmente direcionadas à construção da Reforma Agrária no Brasil. Suas expressões advêm dos ambientes educacionais não-formais que priorizam em suas práticas formas diferenciadas do fazer pedagógico baseadas nas vivências comunitárias de coletivos sociais marginalizados no modelo de sociedade hegemônico. Assim, a Educação Popular se afirmou como prerrogativa de uma educação transformadora no contexto brasileiro (SILVA, 2015, p. 104).

Nesse sentido, é preciso entender que o campo é lugar de produção de cultura, de pertencimento e que a Educação do Campo ao negar a Educação Rural, advoga o campo como lugar de vida, de conhecimento e de desenvolvimento. Nessa direção, a luta está pelo direito à sobrevivência. Para Caldart (2012, p. 232), “um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história”. Assim, nesse contexto de luta, a educação está para a formação humana dos sujeitos do campo, atrelados as suas necessidades e à sua cultura.

A legislação educacional brasileira aponta para o fato da educação do campo ter que se adequar ao modo de viver, pensar e produzir da população campesina. Dessa forma, o campo é pensado como um espaço de vida, com saberes próprios, com suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB- Lei nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 28 que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Isto já configura um avanço no sentido de que a educação do campo é colocada como uma “modalidade específica de educação, à qual devem ser respeitadas as

especificidades e que o calendário escolar deve estar em consonância com as particularidades da vida nos territórios campestros e de cada região” (SILVA, 2015, p. 107 e 108).

Para Silva, o campo é um conjunto de territórios que produzem relações sociais, políticas, econômicas, epistêmicas e educacionais. Nessa direção, a escola é entendida como espaço de vivência no qual se trabalha os diversos saberes, ancorados na realidade, dos sujeitos do campo que têm necessidades e interesses diferenciados.

A população campestre tem o direito à educação de qualidade no local onde vive, pois o campo é um espaço de vida. Para isso, se faz necessário também um ensino integrado às diversas áreas do conhecimento científico-cultural-tecnológico, voltado para o desenvolvimento local, sustentabilidade, consciência ambiental e, conseqüentemente, a transformação do espaço em que vive na direção de uma vida melhor. E o LD não pode e não deve fugir à apresentação das especificidades que a educação do campo reivindica e que a LDB garante para o ensino nas escolas. Eis aqui uma preocupação que deve nortear todo o trabalho com o LDLP para as escolas do campo.

04 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para darmos conta da nossa pesquisa, escolhemos analisar o livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, das autoras Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, da editora: FTD-2014. Esta pesquisa surge das inquietações e angústias vivenciadas enquanto professor da Educação Básica e pela escassez de pesquisa que venha dar conta do estudo/ensino do léxico em materiais didáticos no contexto da educação do campo, uma vez que a palavra (o léxico) é nossa matéria-prima com a qual interagimos com as pessoas e com mundo ao nosso redor.

Justificamos ainda a relevância dessa pesquisa, quando passamos a observar os resultados de avaliações externas da Educação Básica como Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em que grande parte dos estudantes avaliados não consegue dar conta dessas avaliações em virtude da não compreensão dos textos, pois apresentam dificuldades até em fazer simples inferências, o que pode, um estudo mais atento da língua materna voltado para as palavras (o léxico), proporcionar-lhes melhor entendimento.

Assim, buscando melhor compreender a temática em estudo, entendemos que a abordagem considerada mais apropriada para a investigação nessa pesquisa é a de natureza qualitativa, uma vez que:

O objetivo principal da pesquisa qualitativa consiste em “incorporar a questão do SIGNIFICADO⁸ e da INTENCIONALIDADE⁹ como inerentes aos atos, às relações, e as estrutura sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”. (MINAYO 2008, p. 4.).

A pesquisa fundamenta-se numa perspectiva de caráter exploratória e explicativa. *Exploratória*, visto que “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123), como também *explicativa*, uma vez que “além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas” (idem, p.123), ao investigarmos o léxico na compreensão de textos no livro didático de português do 5º ano,

⁸ Grifo do autor.

⁹ Grifo do autor.

aprovado pelo PNLD Campo 2016 e adotado pelos municípios do todo o estado de Pernambuco.

Para a realização da pesquisa, selecionamos as atividades que trabalham com o léxico no referido livro e caracterizamos as atividades pela abordagem dada ao léxico e também a sua contribuição no processo de compreensão e interpretação textual, relacionando-o aos princípios da educação do campo.

0 5 - ANÁLISE DO LÉXICO NAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES TEXTUAL-DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 5º ANO

Como enunciamos anteriormente, o *corpus* de nossa pesquisa é o livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo. A obra em questão pertence ao volume 8 da coleção, a qual está organizada em 04 (quatro) unidades, sendo cada unidade constituída por 02 (dois) capítulos, a saber:

- Unidade 1- Anotações do dia a dia;
- Unidade 2- Um mundo de lembranças;
- Unidade 3- Jeitos de contar histórias;
- Unidade 4- Colaborar é importante.

Em cada unidade de abertura é apresentado um texto com o assunto a ser tratado nos capítulos que se seguem (ora verbo-visual, ora apenas verbal, pontuando questões, colocando-se questões que visam trabalhar o eixo da oralidade no ensino de língua). Ainda constitui cada unidade seções de:

- **Leitura:** que é a seção que abre todos os capítulos;
- **Estudo do Texto:** traz questões de compreensão, interpretação de texto, análise de gênero textual (característica composicional) e estudo do léxico;
- **De Olho na Escrita:** trabalha com o sistema de escrita (ortografia/escrita padrão);
- **Texto Puxa Texto:** oferece ao estudante o contato com textos dos mais variados gêneros discursivos, relacionando-os com o texto da seção anterior (leitura);
- **Estudo da Língua:** apresenta atividades com foco na gramática tradicional, relacionando ao uso da língua oral e escrita;
- **Produção:** apresenta propostas de produção de texto ora individual, ora coletiva;
- **Vai e Vem:** são apresentadas propostas de atividades de pesquisas e socialização de saberes, como memórias, sentido de palavras, etc;
- **Hora da História:** propicia o contato com diferentes gêneros literários, como contos tradicionais, clássicos infantis, fábulas, entre outros, por meio de leitura orientada pelo professor;

- **Dica de Leitura:** apresenta algumas sugestões de livros como narrativas ficcionais, memórias literárias, narrativas humorísticas e fábulas, que podem ser lidos pelo professor e/ou pelos alunos;
- **Mural das Vivências:** são apresentadas sugestões de socialização de saberes, construídos ao longo de cada semestre em todos os componentes curriculares, orientados pelo (a) professor (a), com vista a compartilhar esses conhecimentos com a família e com a comunidade;
Aparecem também ao longo das apresentações dos conteúdos do livro didático, duas personagens:
 - **Maria Sol:** que apresenta informações complementares, curiosidades relacionadas ao conteúdo vivenciado, dando dicas e sugestões para a realização das atividades e;
 - **Zé Sabiá:** que apresenta informações sobre diversos lugares/espços;

Como já enunciado em outra seção deste trabalho, as atividades foram analisadas tendo como base a perspectiva teórica de língua enquanto ação social, heterogênea, aberta e variável. O que para Antunes (2009, p. 21), a língua “deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como *fenômeno social*, como *uma prática de atuação interativa*¹⁰, dependendo da cultura de seus usuários, assumindo um caráter histórico, sociocultural, geográfico, político e econômico”.

Desse modo, compreendemos que toda a nossa ação de comunicação/interação se dá através de textos. E no que diz respeito ao ensino de língua materna, tomamos como ponto de partida e de chegada o texto. Assim, toda a nossa análise é regulada tendo o ensino com o objetivo de “*ampliar a competência comunicativa das pessoas*”¹¹ (ANTUNES, 2010, p.58). Entendemos que a análise de texto pode abranger o plano global ou local que trabalha a intencionalidade, a construção de sentido, a compreensão, a interpretação.

Antunes (2010) explana que os fundamentos e as práticas de análise de texto devem estar orientados para a apreensão de seus aspectos globais, tais como:

1. o universo da referência (campo social-discursivo);
2. as unidades semânticas (tema- ideia central do texto);

¹⁰ Grifos da autora.

¹¹ Grifos da autora.

3. a progressão do tema (desenvolvimento do tema que vai- se acrescentando algo diferente);
4. o propósito comunicativo (qual a finalidade);
5. os esquemas de composição: tipos e gêneros (os textos obedecem a padrões regulares de organizações, em decorrência do tipo e do gênero que materializam);
6. a relevância informativa (novidade);
7. as relações com outros textos (intertextualidade).

Em um plano local, as análises de texto devem contemplar:

1. a adequação vocabular (o léxico);
2. a sinonímia;
3. a antonímia;
4. a hiperonímia;
5. a paronímia;
6. a associação semântica;
7. o vocabulário técnico;
8. os efeitos de sentidos pretendidos através de recursos morfossintáticos que são unidades lexicais (elementos) da constituição do texto.

A seguir apresentamos um quadro quantitativo levando em consideração as propostas de atividades com textos no Girassol do 5º ano.

QUADRO 1 - QUANTIDADE DE ATIVIDADES COM TEXTOS

LIVRO GIRASSOL- SABERES E FAZERES DO CAMPO – 5º ANO					
SEÇÕES	I UNIDADE	II UNIDADE	III UNIDADE	IV UNIDADE	TOTAL
Leitura	3	4	6	5	18
Estudo do Texto	16	21	18	16	71
Texto Puxa Texto	2	1	2	5	10
Estudo da Língua	12	8	4	7	31
Hora da História	1	-	5	-	6
					136

Fonte: Livro Novo Girassol- Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano.

O quadro apresenta o total de 136 atividades com textos no decorrer da obra didática. Assim, observamos que das 136 atividades, na seção de estudo do texto, constituída por 71 atividades, as autoras abordam o léxico numa perspectiva de mundo extralinguística, ou seja, o léxico numa perspectiva contextual, textual-discursiva, como também no interior da própria língua (gramática). Já na seção, Estudo da Língua, há uma abordagem lexical direcionada apenas ao campo do interior da própria língua. Em outras palavras, das 31 atividades na seção de estudo da língua, o foco é meramente gramatical. Dessa forma, 123 atividades podem ser caracterizadas como atividades com o léxico em seu aspecto local, com base na compreensão textual, conforme observou-se no decorrer das análises, onde é solicitado por intermédio do léxico:

1. localização de informações explícitas; finalidade do texto;
2. registro formal e informal da língua;
3. identificação dos elementos constituintes de uma narrativa;
4. identificação de significados das palavras ou de expressões no texto.

As atividades propostas pelo Livro Didático de Língua Portuguesa caracterizam-se, desse modo, por explorar, através do léxico, aspectos locais de análise textual. Por serem atividades centradas no texto, e estes serem de temáticas generalistas da literatura infantil, deixam de ser um lugar propício para explorar temáticas do campo e seus modos próprios de viver, pensar e produzir, que se fazem presentes nas orientações da LDB para o ensino nas escolas do campo e suas especificidades.

Um dos objetivos do ensino de língua materna é a ampliação do repertório lexical do aluno, ou seja, a ampliação da competência comunicativa. Nessa direção, pudemos observar que todos os capítulos do Livro Didático de Língua Portuguesa são abertos com um gênero textual a ser trabalhado, porém foram encontradas muito mais atividades que trabalham o léxico numa perspectiva textual local.

Na perspectiva de análise textual global, o que se observou foi um trabalho mais voltado para as características e funções do gênero textual. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 1 – Leitura

Diário: amigo especial!
CAPÍTULO
1

 **LEITURA**

- Você já leu ou já escreveu um diário?
- Conhece alguém que gosta de escrever diários?

Respostas pessoais.

1. Leia a página do diário de uma menina de 13 anos.

Oi, diariuzinho! 27/06/2014

Estou eu aqui, já tá tarde, mas não consigo dormir. Todo mundo dormindo aqui em casa, e eu sem sono nenhum, só pensando no meu problema. Bem que a gente podia mandar na gente. Digam assim: "vai dormir, Juliana! Toca com sono! e PUF!", eu ficava com sono e dormia feliz, mas não é isso o que acontece. Capoto que você está com uma perquinha na cabeça: "qual é o seu problema?". Vou contar! Amanhã é meu aniversário e ganhei um presente antecipado: uma espinha ENORME na ponta do nariz. Dá pra acreditar?

Minha mãe me disse que isso é normal, que todo mundo passa por isso e blá-blá-blá, mas quem vai ter que encarar a turma com esse vulcão na ponta do nariz sou eu! E ainda tive de ouvir um monte de recomendações: não espremer, não culicar e nem coçar.

Torce por mim!
Cê! Já encontrei a sua charvinha. Vou deixar você trancado.

Tchau!

Juliana Silva, 13 anos, cedido especialmente para este livro.

8

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano, p. 8.

Figura 2 – Estudo do texto

2. Responda oralmente. É importante que os alunos concluam que o diário normalmente é escrito todos os dias e é pessoal, porque a pessoa que o escreve fala de si mesma, do que fez ou quer fazer, o que pensa ou sente.

a. Por que podemos afirmar que essa página foi retirada de um diário pessoal?
Comente que existem outros tipos de diários: de viagem, de bordo, de classe, digital etc.

b. O que é relatado nos diários pessoais costuma se aproximar ou se distanciar dos fatos que ocorrem na realidade?
Geralmente são próximos aos fatos reais, pois, na maioria das vezes, são acontecimentos do dia a dia da vida das pessoas que os escrevem. Comente com os alunos que, no diário pessoal, quem escreve anota o que quiser, sem obrigação de seguir padrões ou regras. E pode, por exemplo, copiar poemas ou o trecho de uma história da qual gostou, fazer colagens entre outras intervenções com diferentes materiais.

3. Escreva V (verdadeiro) ou F (falso):
Algumas pessoas geralmente escrevem diários para:

- V guardar as lembranças de fatos marcantes que não desejam se esquecer.
- F revelar a outras pessoas os próprios sentimentos.
- V registrar coisas que não querem revelar para ninguém.
- V registrar os acontecimentos do dia a dia.

4. Uma página de diário pode conter:

1ª Data (que deve ser curta): 9 de maio, terça-feira.

2ª Saudação: Querido diário, Caro diário, Amigo diário.

3ª Relatos dos acontecimentos mais importantes:
um segredo, uma novidade, um desabafo.

4ª Despedida: Tchau, Até breve, Até amanhã.

5ª Enfeites: desenhos, colagens, fotos etc.

• Responda.

a. Desses itens, quais não podem faltar?
Comente com a turma que as anotações nos diários pessoais não precisam seguir padrões ou regras. É importante que os alunos concluam que, além do relato, deve-se colocar a data, porque a pessoa que escreve registra acontecimentos que vive em um determinado dia. Mais tarde, ao reler páginas desse diário, a data facilitará a ela se lembrar de quando esses fatos aconteceram.

b. É necessário assinar o nome em um diário pessoal? Por quê?
É importante que os alunos percebam que no diário pessoal não há necessidade de assinar o próprio nome, porque os relatos são pessoais e não serão lidos por outras pessoas.

c. Juliana colocou no seu diário todos os itens do quadro acima?
Não.



Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano, p. 9.

Na seção de *leitura*, com o gênero textual diário, já se inicia procurando identificar a função social do diário. Em seguida, propõem-se alguns exercícios que perpassam os eixos da oralidade, da leitura e da escrita no ensino de língua materna, com o objetivo de caracterizar o modo de organização estrutural do gênero, ainda na proposta de análise global com foco no gênero textual. Mas não há exploração alguma em relação aos outros fundamentos para análise global do texto, como: a exploração ao universo da referência (campo social-discursivo); às unidades semânticas (tema- ideia central do texto); ou à progressão do tema. O que observamos é uma atividade que intenta explorar o propósito comunicativo do diário enquanto gênero (qual a finalidade), no item 3, e mesmo assim não dá conta de fazer a exploração ideal porque propõe que o aluno coloque apenas falso ou verdadeiro, sem indicação de discussão sobre as sentenças da atividade.

Tanto Antunes (2010) quanto Marcuschi (2008) e também como Fiorin (2008) chamam a atenção para o fato de o gênero ser um ato também de discurso e que é preciso trabalhá-lo nas atividades do LD. Para isto, trabalhar a associação semântica com um olhar focado no léxico é essencial. Por exemplo, as palavras *problemas*, *aniversário*, *enorme* e *vulcão*, tendo em vista que as palavras não são escolhidas aleatoriamente para compor o texto, poderiam ser trabalhadas, enquanto associação semântica, para enfoque do tema do diário (ideia central) atrelado à progressão temática, uma vez que estas palavras além de enredarem toda a narrativa ainda dão conta de evidenciarem aspectos discursivos que nos trazem valores e crenças de comportamento e atributos da autora do diário. Porém nada disso é explorado nas atividades.

Ainda que houvesse atividades aqui que explorassem o significado dicionarizado de tais palavras, não dariam conta dos sentidos discursivos pretendidos pela autora do diário, pois

(...) cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construído, atribuído e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer. Ou seja, os sentidos são sempre construídos em função do conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.22).

Nesse contexto, seria necessário que os alunos tivessem conhecimento sobre “espinha e sua repercussão na vida de uma adolescente” para que entendessem os valores de ENORME, VULCÃO e PROBLEMA de tirar o sono. Estes sentidos são situados e

precisam estar socialmente partilhados para a interpretação discursiva do texto e uso destas palavras. Dessa forma estar-se-ia explorando o léxico na perspectiva discursiva e a análise de texto na sua perspectiva global cujas intenções da autora do diário poderiam ser trabalhadas em sala de aula numa relação com a vida real dos estudantes.

Vejamos a continuidade das atividades abaixo.

Figura 3 – Estudo do Texto

5. Leia e responda.

a. Qual foi a palavra que a menina destacou em seu diário?
ENORME

b. Na sua opinião, por que essa palavra apareceu assim?
A menina escreveu a palavra em letra maiúscula para reforçar/destacar o tamanho da espinha que apareceu na ponta do nariz dela.

6. Marque a resposta adequada.
Se Juliana fosse, anos mais tarde, reler essa página de diário, iria se lembrar do quanto era:

medrosa. mal-humorada. espirituosa, engraçada.

7. Releia um trecho do diário.

"Já encontrei a sua charvinha."

a. Em nossa língua há formas que indicam o tamanho grande (o **augmentativo**) e o tamanho pequeno (o **diminutivo**) das coisas. Marque a resposta adequada.
A palavra em destaque está no: Se achar conveniente, pergunte: Que charvinha é essa? Para que ela serve? Espera-se que os alunos concluam que a chave é usada para trancar o diário, a fim de que ninguém leia as anotações pessoais.

diminutivo e indica tamanho pequeno.
 aumentativo e indica tamanho grande.

b. Agora releia.

"Oi, diariuzinho"

Responda.
Nesse trecho o uso do diminutivo teve a intenção de indicar um tamanho pequeno ou foi um jeito carinhoso de falar?
Espera-se que os alunos concluam que, nesse caso, o diminutivo foi usado como uma forma carinhosa de falar.

10

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano, p. 10.

Os exercícios de compreensão do texto continuam a evidenciar o foco no trabalho do léxico na perspectiva da compreensão dos elementos constitutivos do texto, ora explorando a perspectiva do ensino de nomenclatura gramatical ora explorando o significado dicionarizado das palavras. Para Antunes (2012),

- a) São unidades lexicais, significado que remete às coisas, aos fenômenos do mundo da experiência, do mundo extralinguístico, a

seus modos de existir, a suas propriedades e manifestações; estabelecem, portanto, a vinculação entre a língua e a experiência; têm índice de frequências variáveis, pois dependem do gênero e do tema em desenvolvimento;

- b) Unidades gramaticais- as unidades cujo significado remete ao interior do próprio sistema linguístico, constituindo-se em índices da função e da relação que as formas constituintes de um enunciado exprime (ANTUNES, 2012, p. 32).

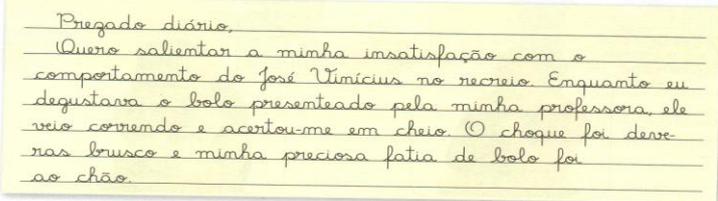
Nessa direção, a atividade 5, da página 10, ao questionar qual foi a palavra que a menina destacou em seu diário, observamos a ênfase dada à perspectiva da unidade lexical. Logo depois, na atividade 7, vem o trabalho exploratório da unidade gramatical com o fragmento do texto: “*Já encontrei a sua chavinha.*”. Todavia, aqui também se poderia explorar o viés discursivo desse enunciado trabalhando aspectos como para quem ela escreve esse enunciado, qual a intenção deste e porque a chave para fechar o diário e deixá-lo trancado. Para Antunes (2007), a exploração para além das nomenclaturas e das classificações gramaticais é de grande enriquecimento para o desenvolvimento de habilidades discursivas.

Vejamos o restante das atividades abaixo.

Figura 4 – Estudo do Texto

8. Quem escreve em um diário parece conversar com ele; por isso, usa registro informal. Sublinhe no diário de Juliana exemplos desse registro.

9. Imagine uma página de um diário escrito assim:



Salientar: evidenciar, realçar, destacar.
 Insatisfação: desagrado, aborrecimento.
 Degustava: sentia o gosto, saboreava.
 Deveras: realmente, de fato.
 Brusco: movimento rápido e grosseiro.

Comente com os alunos que a situação de uso de linguagem presente no diário é informal, permite certo descompromisso com a norma padrão e exige o registro informal.

a. Responda.
 Você acha que esse registro é normalmente usado em um diário pessoal? Por quê?

Espera-se que os alunos concluam que não, porque o registro é formal e as pessoas escrevem diários pessoais usando normalmente registro informal, como se estivessem conversando com um amigo.

b. Reescreva esse trecho empregando um registro informal. Dica: veja o significado de algumas palavras abaixo do texto.

Sugestão de resposta:
 Querido diário,
 Hoje aconteceu uma coisa que me deixou muito chateada com o José Vinícius (ou um apelido) no recreio. Eu estava comendo o bolo que a professora me deu, quando ele veio correndo e me deu um tremendo esbarrão. Além de ter doído bastante, meu pedaço de bolo ainda caiu no chão!

Abra espaço para os alunos lerem as produções.

11

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano, p. 11.

Observamos que as atividades 8 e 9 trazem propostas de trabalho com o léxico na perspectiva da adequação vocabular ao contexto de uso e produção da língua no comportamento formal e informal, pois todo falante, para ser eficaz, precisa saber, em cada situação, que tipo de vocabulário empregar (vocabulário técnico, familiar, coloquial, padrão, etc.). Nessa direção, o LD preocupa-se em atender a essa necessidade, o que se faz essencial atentarmos para esses contextos de uso da língua e seus níveis de linguagem. Todavia, a exploração do nível regional da linguagem poderia também ser trabalhado aqui através da indicação de palavras de uso regional que também expressassem os mesmos significados das palavras escritas representantes do nível formal. Estar-se-ia assim explorando o contexto de vida dos alunos e seus costumes arraigados aos usos de palavras regionais.

Para Marcuschi (2005, p.13), “a língua não é só forma, e o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto”. Assim, conhecer o vocabulário formal e informal da língua e seus níveis de linguagem é trazer à tona as especificidades marcantes dos diversos usos da língua e de seus usuários. Afinal, as especificidades lexicais constituem significativos elementos de nossas particularidades sociais, históricas e culturais (ANTUNES, 2010).

Continuemos as análises nas atividades abaixo.

Figura 5 – Estudo do Texto

9. Releia um trecho do primeiro parágrafo observando as palavras em destaque.

“[...] o berço ficou encharcado e eu tive de tirá-lo de lá. Troquei-lhe a fralda e coloquei-o junto conosco, na nossa cama.”

- Responda.
A quem se referem as palavras em destaque?

Ao bebê.

- Ouça com atenção a leitura que o professor vai fazer substituindo essas palavras pelo substantivo **bebê**. Depois comente com seus colegas o que você observou. A leitura em voz alta é fundamental para que os alunos percebam que a repetição desnecessária do substantivo **bebê** prejudica a leitura: “o berço ficou encharcado e eu tive de tirar o **bebê** de lá. Troquei a fralda do **bebê** e coloquei o **bebê** junto conosco, na nossa cama.”

10. Releia uma frase do terceiro parágrafo.

“Era uma barata, mas uma barata ‘tropical’, enorme, de um tamanho nunca visto!”

- Reescreva a frase substituindo a palavra em destaque por outra de sentido contrário.

Palavras de sentido contrário são chamadas **antônimas**.



Era uma barata, mas uma barata ‘tropical’, minúscula, de um tamanho nunca visto!
Se achar conveniente, chame a atenção dos alunos para o fato de a palavra tropical ter sido escrita entre aspas. O motivo disso é essa palavra se referir ao Brasil – um país tropical, para onde a autora tinha acabado de se mudar com a família.

11. Leia o verbete **enorme** e verifique se você reescreveu a frase usando o antônimo dessa palavra. Chame a atenção dos alunos para a abreviatura da palavra antônimo.

Enorme amf. Muito grande: colossal, gigantesco.
> **Enormidade** sf. Ant.: minúsculo. **E.nor.me**

Geraldo Mattos. Dicionário Júnior da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2010. p. 297.

- Agora responda.
 - a. No substituir a palavra **enorme** pelo seu antônimo, o sentido da frase ficou o mesmo?

Não.

 - b. No relato, qual a importância do uso do adjetivo **enorme** para descrever a barata?

Dar um sentido assustador para os acontecimentos daquela noite que ficou marcada na memória da menina.
Consulte nas Orientações para o educador atividades de antônimos para ampliar o trabalho com esse conteúdo.

37

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo- Língua Portuguesa -5º Ano, p. 37.

É fato que a maioria das atividades com o léxico em livro didático recai sobre o estudo de sinônimos e de antônimos, como no caso acima das atividades 9, 10 e 11. Segundo Marcuschi (2005, p.9), “a escola trabalha massivamente a sinonímia”. Contudo, também é fato que, salvo exceções, os exercícios limitam-se a solicitar a consulta a dicionários, trocando uma palavra por outra de significado semelhante ou contrário.

Observamos que nas 3 atividades não há a preocupação em explorar os sentidos que a mudança lexical acarreta nas frases. No item 10, o livro indica ao professor que se ele quiser pode chamar a atenção do uso das aspas na palavra TROPICAL. Mas e quanto ao uso do antônimo e a palavra escolhida? E quanto a mudança de sentido da frase e a ação que esta provoca na interpretação do texto? O que muda e porque muda no discurso? Não

vimos nem mesmo a indicação de o professor buscar explorar estes aspectos de análise de texto a partir do léxico.

Em outra seção de Estudo da Língua, de outra unidade do livro, observamos que o léxico é explorado na perspectiva textual e discursiva global. Neste encontramos o trabalho com a referenciação e a construção de sentidos que dão características aos referentes textuais. Ou seja, o trabalho com a descrição, com os adjetivos na perspectiva gramatical. Vejamos a seguir.

Figura 6 – Estudo da Língua

ESTUDO DA LÍNGUA

1. Leia e comente, com seus colegas e com o professor, a função desta faixa.
 - a. Algumas palavras do texto dão características à cadela: medrosa, marrom. Sublinhe outras duas palavras que também caracterizam a cadela.
 - b. As palavras que você sublinhou são importantes para ajudar a encontrar a cadela? Por quê?

Sim, pois elas revelam as características físicas e emocionais da cadela.

98

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo- Língua Portuguesa -5º Ano, p. 98.

A atividade 1b propõe que o aluno reflita sobre o discurso e o sentido das palavras que caracterizam a cadela, podendo ser explorado aqui a maneira de fazer referência às coisas e como os sentidos podem mudar quando escolhemos as palavras para compor as características sobre quem falamos ou do que falamos. Entretanto, o que observamos é a indicação que o livro dá para o professor é de trabalhar apenas as características físicas e emocionais da cadela sem adentrar nos aspectos discursivos. Isso nos remete mais uma vez ao que diz Antunes (2014) ao pontuar que,

Ora, se as línguas somente se realizam com uma função sociointerativa, e isso se efetiva exclusivamente sob a forma de textos, não há como fugir à demanda de eleger o texto e seus componentes como O objeto de estudo.

A gramática- não esqueçamos- é um desses componentes. Apenas UM. Nem mesmo o componente principal. (p. 43).

Nessa direção, explorar o discurso é explorar significações possíveis em outros contextos possíveis. Eis uma porta aberta para o professor e o livro adentrarem em discussões e atividades que trabalhem as especificidades de animais, por exemplo, que existem nas diversas comunidades do campo, na casa dos alunos, perto da escola e etc. Também poder-se-ia explorar o que é feito com os animais que vivem nas ruas sem dono, que tipo de organização existe na comunidade para cuidar desses animais, quem trabalha nela, que atividade desenvolve e qual a importância de sua existência para a comunidade.

Em cada atividade com o léxico pode-se propor atividades e discussões que explorem aspectos das especificidades próprias da Educação do Campo. Quando se traz esse viés de perspectiva de construção e interação para as atividades do LD do campo fomenta-se o desenvolvimento e a prática da argumentação. Para Antunes (2014),

(...) os que não têm a prática de questionar, os que não costumam argumentar, definir metas, ter ambições ou projetos são muito mais facilmente manipuláveis. E não promover o desenvolvimento de certas habilidades de uso da linguagem corresponde a uma importante estratégia de manter os privilégios e os poderes nas mãos de pouco (p. 43).

Em outras palavras, é preciso ensinar gramática sim, mas é preciso, também, e não menos importante, ensinar os estudantes a compreender, interpretar e produzir textos e discursos. Principalmente quando o LD, como o Girassol, é fruto de uma política pública para fortalecer os saberes campestinos e a luta por uma educação diferencial e de qualidade para os povos do campo. Se assim não for, qual a diferença então do livro didático próprio para as escolas do campo em relação aos livros didáticos gerais para as escolas urbanas? Um ensino com foco na perspectiva gramatical, com ensino apenas de nomenclaturas gramaticais, não garante os outros aspectos inseridos nas análises e critérios do PNLD-campo para aprovação ou reprovação de LD para as escolas do campo.

Observemos no exemplo de atividade abaixo que o ensino pautado nos aspectos gramaticais, com o uso do léxico, é a única proposta da atividade. E ainda, que o trabalho com o léxico aqui é apenas pretexto para criação de imagens que devem ser trabalhadas pelo professor, deixando à margem qualquer trabalho discursivo ou mesmo textual com o texto em questão.

Figura 7 – Continuação do Estudo da Língua

4. Na descrição abaixo, alguns **substantivos** aparecem em destaque. Sublinhe com um traço os **adjetivos** e com dois as **locuções adjetivas**. Depois, desenhe em uma folha à parte como você imagina essa estranha criatura.

A **horrenda criatura** tem a **cabeça redonda** grudada no pescoço. Seus **grandes olhos** amarelos quase se encontram acima de um **nariz largo** e **cheio de verrugas**. Sua **boca** rasgada guarda longos e afiados **dentes** amarelos. As orelhas pontiagudas cheias de espinhos, ajudam esse ser a captar os **sons** mais **distantes**. Seu **grande corpo** de pelos **marrons** que mais parecem cerdas de piaçaba, amedronta os que dele se aproximam. Seus **braços robustos** terminam mostrando **mãos cheias de garras negras**. As **pernas** curtas terminam com **pés achatados** e **cheios de calos**. Do alto da cabeça, alongando-se até o final da coluna, aparecem **pequenos montes** de onde brotam **grossas labaredas avermelhadas**, dando ideia de ter nas costas uma **cordilheira de fogo**.

Informe aos alunos que irá expor os trabalhos no mural da classe. Avalie as semelhanças e diferenças entre as ilustrações. Chame a atenção da turma para o fato de os adjetivos e as locuções adjetivas ajudarem o leitor a imaginar o "monstro".

Fonte: Livro Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo- Língua Portuguesa -5º Ano, p. 100.

Atividades como esta nos levam a refletir ainda mais que o ensino de língua portuguesa nas escolas e as propostas dos livros didáticos precisam atender aos aspectos sociointerativos da linguagem, em contextos sempre socialmente situados. Não interagimos uns com os outros por meio de frases soltas, descontextualizadas e nem tampouco sem intencionalidades. O que implica dizer que no campo do estudo e ensino do léxico nas escolas, e principalmente nos livros didáticos, é essencial levar em consideração, como objetivo principal no ensino de língua, o desenvolvimento de competências gramaticais, textuais e principalmente discursivas. O Livro Novo Girassol do 5º ano, na nossa perspectiva de análise, ainda não contempla, de fato, o ensino de língua portuguesa na perspectiva de língua como ação e interação em contextos situados de usos da língua. E nem explora aspectos discursivos dos textos.

06- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises realizadas no livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, da coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo, das autoras Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, da editora: FTD-2014, pudemos observar que de modo geral o livro trabalha o léxico (o vocabulário) como ponto central para a compreensão de texto na perspectiva gramatical e com foco nos significados dicionarizados. Porém, ao enfatizar o léxico como recurso para a compreensão textual e domínio de nomenclatura gramatical, não atenta para o léxico numa perspectiva textual-discursiva, que vai além da exploração dos aspectos citados, ampliando o estudo do léxico para o campo sociointeracional-discursivo no qual se permite explorar as redes de sentidos, as associações semânticas na perspectiva do texto e também do discurso, tendo a língua como ação social, histórica, variável, situada e principalmente ideológica.

Sabemos que o trabalho com o ensino de repertório vocabular diversificado é essencial para as necessidades de interação nos diversos contextos da vida e isso exige letramentos múltiplos, pois desenvolve habilidades importantes de escrita e leitura.

Também pontuamos que a obra poderia explorar acentuadamente aspectos da vida no campo, aspectos relacionados com o modo de viver, produzir e trabalhar no campo, considerando assim o seu contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos povos campestres. Esta exploração, se assim houvesse ao menos nas instruções aos professores no LD analisado, de fato incorporaria a especificidade de haver coleções próprias para as escolas do campo que atendam aos princípios da Educação do Campo e ao seu fortalecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Diversidade. CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Ítala Michella. **Compreensão e interpretação: análise de atividades com o texto no livro didático de língua portuguesa do 5º ano da coleção girassol- saberes e fazeres do Campo**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia), Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.- Caruaru, PE, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. – São Paulo: Parábola editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

_____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1993 [1934]. p. 85-106 e 134-163.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

Bunzen, Clecio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2016**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, nº 9394/96. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 15/05/2016

CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 1. ed., 2ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2009

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica para a educação básica.** – 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa.** 4. ed. ver. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** – São Paulo: Ática, 2008

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina, Organizadoras.- **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2007, Vol. 3

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.**- 3. ed.- São Paulo: Contexto, 2009

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística.** 1. ed., 2ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2009

LEAL, Audria Albuquerque. **Exercício de vocabulário: o léxico no livro didático.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

LIMA, Hérica Karina Cavalcanti de. **Uso de livros didáticos de português: um olhar sobre práticas e discursos.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

LYONS, John. **Língua(gem) e linguística-uma introdução.**- Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Reflexão sobre o léxico, sua presença no dicionário e seu uso escolar.** Belo Horizonte, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** -São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** -10. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Co-texto e contexto no processo de textualização.** Linguística de texto. Recife, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade,** 27a ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MORATO, Maria Edwiges. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina, Organizadoras.- **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2007, Vol. 3

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O Ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.- Campinas, SP: [s.n.], 2013.

ROJO, Roxane, BATISTA, Antônio Augusto Gomes (organizadores). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. Revisada e atualizada, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Felipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de história e geografia da coleção didática projeto buriti multidisciplinar: um olhar através das epistemologias do sul.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2015.